

Ana Catharina Mesquita de Noronha

**MODOS DE PENSAMENTO
DE ADULTOS EM PROCESSO
DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2013

Ana Catharina Mesquita de Noronha

**MODOS DE PENSAMENTO DE ADULTOS EM
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Conhecimento e Inclusão Social – como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientador: Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Cardoso Gomes

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2013

Ana Catharina Mesquita de Noronha

**MODOS DE PENSAMENTO DE ADULTOS
EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA**

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares – Orientador
Faculdade de Educação/ UFMG

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Cardoso Gomes – Coorientadora
Faculdade de Educação/UFMG

Prof. Dr. Carlos Henrique de Souza Gerken
Universidade Federal de São João Del Rei/UFSJ

Prof.^a Dr.^a Carmem Lúcia Eiterer
Faculdade de Educação/UFMG

Prof.^a Dr.^a Cláudia Lemos Vóvio
Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP

Prof.^a Dr.^a Danusa Munford
Faculdade de Educação/UFMG

SUPLENTES

Prof.^a Dr.^a Gilvanice Barbosa da Silva Musial
Faculdade de Educação/UEMG

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Castanheira
Faculdade de Educação/UFMG

Aos jovens e adultos que na infância e adolescência foram excluídos do direito à educação.

Ao Gabriel, que você, a seu modo, possa aprender e desfrutar da alegria de pensar.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Leôncio José Gomes Soares, por ter me aceitado como orientanda, pelas importantes contribuições dadas durante o processo de construção deste estudo e pelo incentivo e apoio desde o ingresso no doutorado.

À Professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes, Mafá, que tão gentilmente aceitou coorientar este trabalho, trazendo novas formas e configurações e ensinando-me a olhar com novas lentes. Agradeço pela confiança em meu trabalho, pela orientação e por tudo que me ensinou.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, pelos ensinamentos, pela socialização dos saberes e pela atenção. Em especial, às amigas doutorandas Andréa Gino e Sônia Rodrigues, pelo apoio e contribuições nessa trajetória.

À Professora Doutora Maria Lúcia Castanheira, parecerista do projeto de pesquisa, pelas críticas e sugestões apontadas. Às professoras, Doutora Cláudia Lemos Vóvio e Doutora Carmem Lúcia Eiterer, pelas importantes contribuições que ofereceram no exame de qualificação à continuidade deste trabalho.

Aos educandos, professoras e funcionários da escola pesquisada, por terem aceitado a realização da pesquisa, pela disponibilidade e pela confiança ao compartilharem suas práticas, experiências e saberes.

À FAPEMIG, pelo financiamento de parte deste estudo, por intermédio do Programa Mineiro de Capacitação Docente (PMCD).

À direção da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais e à chefia do DPEMP, pelas condições a mim oferecidas para concluir este estudo. Aos colegas professores, pelo incentivo constante. Aos alunos, por conferirem sentido ao ato de ensinar e pelas interlocuções.

Aos amigos, colegas e estagiários do NEPEJA/FAE/UEMG, pelos momentos de reflexões e ensinamentos sobre a Educação de Jovens e Adultos e pelas contribuições dadas durante a realização deste estudo.

Às amigas e colegas da Psicopedagogia, pela agradável parceria.

À Marcela Henriques, pela ajuda e pelo estímulo constante. Ao Afonso Celso, pela revisão da escrita.

Às minhas amigas, pela escuta atenta, pelo incentivo e pela torcida.

À minha mãe, Thália, e ao meu pai, Murillo (*in memoriam*), por terem me permitido aprender.

Aos meus familiares Juliana, Luisa, Ana Paula, Fernando, Marcela, Rafaela, Cristiana, Fernanda, Laura e à Maria Emília e Eud., pela solidariedade e compreensão.

Ao José Alfredo, por ter compartilhado as alegrias e as angústias desta caminhada.

Ao meu filho, Gabriel, pela oportunidade que me deu de prosseguir aprendendo na maternidade, pela compreensão com as ausências, pelo estímulo constante e pela alegria e afetividade.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste estudo.

RESUMO

Este trabalho visou compreender os modos de pensamento de adultos em processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Optou-se pela abordagem metodológica de natureza qualitativa. Utilizou-se o estudo coletivo de casos como estratégia de investigação. A pesquisa foi realizada em uma sala de aula do ensino fundamental da EJA da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH). O referencial teórico-metodológico que orientou as análises dos dados baseou-se na Psicologia Histórico-Cultural. Buscou-se analisar como e sob quais condições os educandos pensam acerca dos conhecimentos que vivenciaram na prática pedagógica. Pôde-se reconhecer em cada sujeito pesquisado um ator social protagonista de sua história, marcada por condições precárias de vida, injustiças e exclusão social. Estes sujeitos expressam, por intermédio de seus modos de pensamento, como construíram e como constroem seus saberes. Observou-se que as bases de seus pensamentos sobre os conhecimentos escolares estão em suas vivências socioculturais, indicando diferentes possibilidades de leitura e interpretação desses conhecimentos. Os casos estudados revelaram que o pensamento expresso por meio de palavras não foi construído de modo isolado da constituição do sujeito histórico-cultural.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Modos de pensamento. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This work aimed to understand adults' ways of thinking during the schooling process of "YAE" (Youth and Adult Education). The methodological approach, founded on the qualitative nature, was chosen. The strategy for investigating was the collective case study. The research was accomplished in an elementary school classroom of YAE (RME/BH: Municipal Educational System of Belo Horizonte). The analyses of the data were oriented around the theoretic and methodological references based upon Historic/Cultural Psychology. One searched how and under which conditions the students have thought of the knowledge they have achieved through the pedagogical practice. Each individual could be recognized as social actors in their histories, marked by poor conditions of life, injustices and social exclusions. These individuals have expressed, by their thoughts, statements, how they have built their knowledge. One could observe that the basis of their thoughts about school learning have been inside their sociocultural lives, pointing out different reading and interpretation possibilities of these knowledge. The case studies revealed that the thought expressed by words was not an isolated construction out of the constitution of the historical and cultural individual.

Keywords: Youth and Adult Education. Ways of thinking. Pedagogical practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Taxa de abandono escolar precoce das pessoas de 18 a 24 anos de idade, por município – Brasil – 2010	36
Figura 2 – Representação Pensamento verbal – Unidade entre Pensamento e Linguagem	62
Figura 3 – Atividade inicial - Questão 1	109
Figura 4 – Atividade inicial - Questão 2	110
Figura 5 – Atividade inicial - Questão 3	112
Figura 6 – Atividade inicial - Questão 4	116
Figura 7 – Atividade inicial - Questão 5	117
Figura 8 – Uma campanha maléfica	118
Figura 9 – Alimentação equilibrada	126
Figura 10 – O Bicho	128
Figura 11 – Atividade realizada para organização das turmas - Questão 1	135
Figura 12 – Atividade realizada para organização das turmas - Questão 2	137
Figura 13 – Avaliação diagnóstica – A raposa e as uvas	141
Figura 14 – Avaliação diagnóstica – O que faz?	143
Figura 15 – Avaliação diagnóstica – Tirinha	147
Figura 16 – Atividade inicial - Questão 1	156
Figura 17 – Atividade inicial - Questão 2	157
Figura 18 – Atividade inicial - Questão 3	159
Figura 19 – Atividade inicial - Questão 4	161
Figura 20 – Atividade inicial - Questão 5	162
Figura 21 – Uma campanha maléfica	163
Figura 22 – Alimentação equilibrada	165

Figura 23 – O Bicho	167
Figura 24 – Atividade realizada para organização das turmas - Questão 1	169
Figura 25 – Atividade realizada para organização das turmas - Questão 2	171
Figura 26 – Avaliação diagnóstica – A raposa e as uvas	174
Figura 27 – Avaliação diagnóstica – O que faz?	176
Figura 28 – Atividade inicial - Questão 1	189
Figura 29 – Atividade inicial - Questão 2	190
Figura 30 – Atividade inicial - Questão 3	191
Figura 31 – Atividade inicial - Questão 4	193
Figura 32 – Atividade inicial - Questão 5	194
Figura 33 – Atividade matemática	195
Figura 34 – Uma campanha maléfica	197
Figura 35 – Alimentação equilibrada	199
Figura 36 – O Bicho	201
Figura 37 – Atividade realizada para organização das turmas - Questão 1	202
Figura 38 – Atividade realizada para organização das turmas - Questão 2	203
Figura 39 – Avaliação diagnóstica – A raposa e as uvas	205
Figura 40 – Avaliação diagnóstica – O que faz?	207
Gráfico 1 – Evolução da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade (%)	32
Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo (%) – 2011	32
Gráfico 3 – Taxa de abandono escolar precoce das pessoas de 18 a 24 anos de idade, por sexo, segundo os países europeus e o Brasil – 2010	35
Gráfico 4 – Distribuição das pessoas de 25 anos ou de mais idade por situação do domicílio, segundo o nível de instrução – Brasil – 2010	37
Gráfico 5 – Percentual de pessoas sem instrução ou com o fundamental incompleto na população de 25 anos ou mais de idade, por situação do domicílio, segundo os grupos de idade - Brasil – 2010	37

Gráfico 6 – Matrículas de Educação Básica por Dependência Administrativa – Brasil – 2010	39
Gráfico 7 – Matrículas de EJA Fundamental por Dependência Administrativa – Brasil – 2010	39
Gráfico 8 – Matrículas de EJA Médio por Dependência Administrativa – Brasil – 2010	39
Gráfico 9 – Faixa etária dos estudantes	74
Gráfico 10 – Distribuição dos estudantes por sexo	78
Gráfico 11 – Distribuição dos estudantes por atividade do trabalho	79
Gráfico 12 – Distribuição dos estudantes por faixa etária	79
Gráfico 13 – Distribuição dos estudantes quanto à cor declarada	80
Quadro 1 – Matrícula na EJA	44
Quadro 2 – Atividades realizadas com toda a sala na primeira fase da pesquisa ...	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões, segundo o sexo e o nível de instrução – 2010	33
Tabela 2 – Percentual de pessoas que não freqüentavam escola na população de 7 a 14 anos e de 15 a 17 anos de idade, segundo o sexo e a situação de domicílio – Brasil – 2000/2010	34
Tabela 3 – Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por sexo e situação de domicílio, segundo o nível de instrução – Brasil – 2000/2010	34
Tabela 4 – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino – Brasil – 2007 – 2011	38
Tabela 5 – Evolução dos indicadores de escolaridade da população, por faixa etária Minas Gerais, RMBH e Belo Horizonte 1991-2000 e 2001-2008	43

LISTA DE SIGLAS

- BDMG** – Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais
- CAEd** – Centro de Políticas Públicas de Avaliação da Educação
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEMIG** – Companhia Energética de Minas Gerais
- CME** – Conselho Municipal de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNE/CEB** – Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica
- CONAETI** - Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil
- CONFINTEA** – Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EJA/BEM-BH** – Projeto Educação de Jovens e Adultos do Programa Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte
- EPT** – Educação Para Todos
- FAE/UEMG** – Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- GRALE** – Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (Global Report on Adult and Learning Education)
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDE** – Índice de Desenvolvimento de Educação Para Todos
- IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano
- IDHM** – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INSS** – Instituto Nacional de Seguro Social
- IQVU** – Índice de Qualidade de Vida Urbana
- LDB** – Lei das Diretrizes e Bases

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEPEJA – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PAP – Projeto de Ação Pedagógica

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RMBH – Região Metropolitana de Belo Horizonte

RME/BH – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	25
2.1	A Educação de Jovens e Adultos – pressupostos teóricos	25
2.1.1	A EJA – apreciação no plano internacional	25
2.1.2	A EJA – cenário brasileiro	31
2.1.3	A EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte	41
2.1.3.1	Aspectos gerais do município	41
2.1.3.2	Situação educacional	42
2.1.3.3	As experiências de EJA na RME/BH	45
2.1.4	Os sujeitos da EJA: dimensões da vida adulta	53
2.2	A teoria histórico-cultural – pressupostos teóricos metodológicos	57
2.2.1	A constituição histórica do ser humano	57
2.2.2	As raízes genéticas do pensamento e da linguagem	60
2.2.3	O pensamento e a linguagem	63
3	APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	66
3.1	Perspectiva teórico-metodológica da pesquisa	66
3.2	Coleta de dados	68
3.3	Campo da pesquisa	70
3.3.1	Escola Vila Leste	72
3.3.2	A Proposta Político-Pedagógica da Escola Vila Leste	73
3.4	Fases da pesquisa e seleção para um estudo coletivo de casos	77
3.4.1	A primeira fase: estudo exploratório	78
3.4.1.1	Atividades com toda a sala	85
3.4.2	A segunda fase: estudo coletivo de casos	97
4	JOSÉ: “NOSSA ESCOLA ERA A ENXADA!”	102
4.1	História de vida, de aprendizagem e de desenvolvimento da pessoa	102
4.2	Atividades realizadas com José durante a pesquisa	109
4.2.1	Atividade inicial	109
4.2.2	Atividades de interpretação de texto	118
4.2.2.1	Uma campanha maléfica	118
4.2.2.2	Alimentação equilibrada	126
4.2.2.3	O Bicho	128
4.2.3	Atividade realizada para organização das turmas	135
4.2.4	Avaliação diagnóstica	140
4.3	Breves considerações sobre José	145

5 ROSA: “SOU DOIDA PARA APRENDER A ESCREVER!”	149
5.1 História de vida, de aprendizagem e de desenvolvimento da pessoa	149
5.2 Atividades realizadas com Rosa durante a pesquisa	156
5.2.1 Atividade inicial	156
5.2.2 Atividades de interpretação de texto	163
5.2.2.1 <i>Uma campanha maléfica</i>	163
5.2.2.2 <i>Alimentação equilibrada</i>	165
5.2.2.3 <i>O Bicho</i>	167
5.2.3 Atividade realizada para organização das turmas	169
5.2.4 Avaliação diagnóstica	173
5.3 Breves considerações sobre Rosa	178
6 FRANCISCO: “EU MUDEI MEU DESTINO!”	181
6.1 História de vida, de aprendizagem e de desenvolvimento da pessoa	181
6.2 Atividades realizadas com Francisco durante a pesquisa	188
6.2.1 Atividade inicial	189
6.2.2 Atividades de interpretação de texto	197
6.2.2.1 <i>Uma campanha maléfica</i>	197
6.2.2.2 <i>Alimentação equilibrada</i>	199
6.2.2.3 <i>O Bicho</i>	201
6.2.3 Atividade realizada para organização das turmas	202
6.2.4 Avaliação diagnóstica	205
6.3 Breves considerações sobre Francisco	209
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com os(as) alunos(as)	224

1 INTRODUÇÃO

Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me.

Bernard Charlot

Esta tese tem por objetivo compreender os modos de pensamento de adultos em processo de escolarização em uma sala de aula na modalidade de educação intitulada “Educação de Jovens e Adultos” (EJA).

A expressão *modos de pensamento* faz referência ao funcionamento cognitivo do sujeito, à modalidade de funcionamento intelectual e aos processos mentais ou seja, à forma como o sujeito pensa.

A EJA pode ser definida como a parte constitutiva do sistema regular de ensino que propicia a educação básica voltada para um público específico: indivíduos que na infância e na adolescência não tiveram acesso ou não puderam, de alguma forma, dar continuidade aos estudos. Muitos alunos e muitas alunas da modalidade da EJA que retornam à escola pela exigência de maior grau de escolaridade almejam adquirir competências ou habilidades para se inserirem no mercado de trabalho ou para se manterem no emprego, na expectativa de melhorar as condições de vida.

A EJA foi construída historicamente nos meios populares, na perspectiva da educação popular, desenvolvendo processos educativos fora da escola, como nos movimentos sociais, nos sindicatos e nas associações. De acordo com Arroyo (2005), “desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais” (ARROYO, 2005, p. 29).

Estes(as) alunos(as) da EJA, enquanto sujeitos de conhecimento e aprendizagem, segundo Oliveira (2001), trazem em suas histórias as marcas da exclusão da escola regular e apontam, por intermédio da evasão, a diferença entre a escola e os alunos que dela se servem. Esses sujeitos possuem conhecimentos adquiridos na vivência profissional e ao longo da vida.

O interesse pelo estudo em foco emergiu da minha trajetória profissional na área da Educação, tanto na docência¹ no ensino superior em disciplinas no campo da Psicologia da Educação quanto no exercício da Psicopedagogia, lidando com crianças, adolescentes e jovens que apresentam problemas de aprendizagem, buscando compreender os fatores da não aprendizagem, as diferenças e as dificuldades no processo do aprender.

Nesse percurso na docência, tive a oportunidade de atuar em um projeto de educação de adultos², inserido no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Tal experiência, que certamente é um marco em minha formação acadêmica, exerceu a função de elo, ligando-me à EJA. Dessa inserção resultou um estudo³ no Mestrado em Educação, na área de estudos sobre a EJA e a Educação no Campo, que teve por objetivo esclarecer a prática de alfabetização desenvolvida em uma sala de aula vinculada ao programa citado. Os resultados desta pesquisa mobilizaram-me ainda mais a estudar esses jovens e adultos, que em suas histórias de aprendizagem trazem as marcas de uma escola excludente, por desconsiderar os tempos, os espaços, os valores e os anseios daqueles que nela estudam.

A inserção no Curso de Doutorado em Educação reforçou minha intenção de desenvolver uma pesquisa sobre um tema relacionado aos processos de aprendizagem de adultos. Ao aprimorar as reflexões iniciais sobre a temática, tive a intenção de apreender os modos de pensamento dos alunos e das alunas da EJA.

No caminho percorrido para a elaboração desta tese, tomei como referência a teoria histórico-cultural, ao considerar que o funcionamento psicológico do sujeito fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, não podendo ser entendido somente em sua linha biológica, mas constituído pelas interações sociais, pelas experiências vividas e pela cultura dos indivíduos. No centro deste estudo, busquei compreender a teoria histórico-cultural, principalmente, a partir de dois autores: Lev

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE/ UEMG) e vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (NEPEJA).

² UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG) - Projeto Alfabetização, Campo e Consciência Cidadã. Diamantina: Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina, 2000. 37f. Mimeografado.

³ NORONHA, A. C. M. *Educação de Jovens e Adultos no Acampamento Ho Chi Minh: um estudo a partir das práticas de alfabetização*. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.

Vigotski⁴ (teoria social da construção do conhecimento) e Aleksander Romanovich Luria (estudo sobre o desenvolvimento cognitivo).

O estudo clássico sobre o funcionamento cognitivo e a escolarização foi realizado por Luria (1990), na Ásia Central, nos anos de 1930. Segundo Van der Veer e Valsiner (2009), talvez Vigotski e Luria tenham sentido a necessidade de “testemunhar eles próprios as semelhanças e diferenças cognitivas em um estudo psicológico cuidadosamente projetado” (VAN DER VEER e VALSINER, 2009, p. 267) . Esses autores relatam que a iniciativa dessa investigação foi tomada por Vigotski, que, em função de sua saúde, não pôde participar das expedições, o que ficou a cargo de Luria.

O local onde foi realizado o referido estudo possuía alto grau de analfabetismo e naquele período sofria transformações sociais. As pesquisas buscavam conhecer o que acontecia com o funcionamento cognitivo dos indivíduos ao passarem por transformações sociais; ou seja, “uma análise da formação sócio-histórica dos processos mentais” (LURIA, 1990, p. 27). Os resultados apontaram que houve alterações na atividade psicológica, acompanhando o processo de alfabetização e escolarização e de mudanças nas formas básicas de trabalho. Para Luria (1990), “essas mudanças na atividade mental humana não se limitam a uma simples expansão de horizontes; envolvem também a criação de novas motivações para a ação e afetam radicalmente a estrutura dos processos cognitivos” (LURIA, 1990, p. 215).

Nessa pesquisa, Luria (1990) identificou dois modos básicos de pensamento que caracterizam essas alterações qualitativas associadas às transformações sociais: o gráfico-funcional e o categorial. Segundo Oliveira (1997), o modo gráfico-funcional refere-se “ao pensamento baseado na experiência individual em contextos concretos, em situações reais vivenciadas pelo sujeito”. Já o modo categorial se refere ao “pensamento baseado em categorias abstratas, à capacidade de lidar com atributos genéricos dos objetos, sem referência aos contextos práticos em que o sujeito se relaciona diretamente com os objetos” (OLIVEIRA, 1997, p. 93).

Dando prosseguimento aos estudos a partir da abordagem vigotskiana de que os processos mentais superiores, que caracterizam o pensamento humano, só podem ser

⁴ Neste estudo, será utilizada a grafia do nome Vigotski. Prestes (2010) esclarece que a grafia Vygotsky, adotada a partir da transliteração do alfabeto russo (cirílico) para o português seguiu a regra inglesa, em função dos primeiros textos do autor terem sido traduzidos do inglês para o português. Como o idioma russo possui três tipos de i com grafia, sonoridade e funções diferentes, alguns tradutores optaram por representar um desses tipos por y, o que, segundo Prestes (2010), não correspondeu a uma tradução adequada.

compreendidos considerando a sua natureza social, cultural e histórica, Tulviste (1991) realizou estudos, na década de 1970, em que buscou responder se havia diferenças substanciais nas formas de pensamento entre as pessoas que viviam em culturas tradicionais e aquelas que viviam em culturas modernas. O autor ainda pesquisou que fatores determinavam essas diferenças.

Suas pesquisas foram realizadas com grupos tradicionais de camponeses adultos moradores da região da Kirghizia e com crianças Nnganasans (África). O primeiro estudo consistia na apresentação de silogismos ou seja, um tipo de argumento dedutivo composto de duas premissas e uma conclusão, com conteúdos conhecidos – e, ainda, utilizava questões complementares. A partir dos resultados obtidos, Tulviste (1991) pôde concluir que o pensamento com conceitos científicos é resultado da aprendizagem de informações científicas e da resolução de problemas do tipo conceito científico utilizado na escola, mostrando, assim, a relação direta entre as soluções corretas e o nível de escolaridade dos sujeitos.

Tulviste (1991) apontou que a diferença fundamental entre o pensamento verbal dos sujeitos de culturas tradicionais e o pensamento verbal de sujeitos de culturas modernas está na existência nestes últimos do pensamento com conceitos científicos, pois requer a utilização deste tipo de pensamento no contexto em que está inserido na atividade profissional e na escola.

O referido autor argumenta que a escola não provoca modificação do pensamento como um todo. Assim, os sujeitos escolarizados não utilizam sempre conceitos científicos nem fazem uso deles em todas as situações. Dessa forma, o pensamento humano, mostra-se heterogêneo não somente entre sujeitos de culturas diferentes, mas também entre os sujeitos inseridos dentro de uma mesma cultura e, ainda, no mesmo sujeito, dependendo das atividades que exerce.

O segundo estudo de Tulviste (1991), com as crianças Nngansans que frequentavam a escola, procurou demonstrar que a escola aflore um tipo de pensamento específico para resolver problemas escolares, que os sujeitos não transferem as competências de resolver problemas de cotidiano para a resolução de problemas escolares e que nas escolas as crianças aprendem novo método para a resolução de problemas escolares.

Outro estudo de referência contemplou as pesquisas realizadas por Scribner e Cole (1981), em suas pesquisas realizadas com ao povo *Vai*, na Libéria, África. Os autores examinaram a influência da escrita sobre os *Vai* e compararam as pessoas que

foram alfabetizadas na escola com outras que foram alfabetizadas em sua língua materna por meios informais. Essa comunidade usa três formas distintas de escrita: vai, sistema silábico de escrita utilizado em contextos informais para a realização de transações pessoais; alfabetização em árabe, utilizada em contexto religioso; e alfabetização em língua inglesa no contexto escolar. O estudo constatou que melhorias cognitivas surgiram em pessoas que tinham sido alfabetizadas em escolas, mas não naquelas alfabetizadas por meios informais, revelando que os efeitos da escrita sobre lógica, abstração e memória surgiam apenas na escrita inglesa. Não foram observados em relação à escrita em árabe, pois não estava presente na formação escolar. Na escrita Vai, a lógica que predomina é a do comércio, da resolução de problemas cotidianos.

Dentre os pesquisadores contemporâneos, o trabalho de Bruner (1997) aponta dois modos de funcionamento cognitivo, com princípios de atuação próprios, cada um provendo modos de organização da experiência e de elaboração de realidade: o modo paradigmático, ou lógico-científico, e o modo narrativo. Para o referido autor, o modo paradigmático, ou lógico-científico, busca descrever e explicar um sistema formal, emprega a categorização ou a conceituação, faz uso de procedimentos para garantir comprovações e fundamenta suas análises na argumentação. Já o modo narrativo favorece a capacidade de elaborar histórias, dramas e relatos, trata das ações e intenções humanas e não estabelece a verdade, mas a verossimilhança.

No Brasil, as pesquisas de Oliveira (1995, 1996, 1999), numa perspectiva histórico-cultural, tratam sobre as diferenças culturais e os modos de pensamento em sujeitos escolarizados e não escolarizados e a transformação no desenvolvimento da pessoa e indicam que as diferenças no modo de funcionamento cognitivo são ligadas às transformações culturais.

Oliveira (1995) toma por referência as investigações de Luria (1990) nos estudos referentes às relações entre cultura e modos de pensamento em grupos “pouco letrado”. Segundo a autora, “a denominação ‘pouco letrado’ não se refere ao grau de alfabetização, mas sim à condição decorrente da falta de oportunidade de interação intensa e sistemática com determinados aspectos culturais fundamentais nesse tipo de sociedade”. Tal estudo teve por objetivo explicitar as consequências cognitivas de diferentes práticas culturais. A autora afirma que: a) existe uma diferença entre as formas letradas e as formas não letradas de pensamento, porém essa diferença não está evidente, pela falta de investigações sobre os processos intelectuais tanto dos “pouco letrados” como dos adultos completamente inseridos na sociedade letrada; b) além da

escrita, da ciência e da escola, outras atividades humanas, como o trabalho, constituem-se como fontes de diferenciação de ações cognitivas; e c) a participação nas atividades políticas também se relaciona com as transformações cognitivas. A autora conclui que as características do funcionamento cognitivo ligam-se às atividades que favorecem ao homem ultrapassar as condições concretas de sua inserção no mundo (OLIVEIRA, 1995, p. 158).

Tfouni (1988), em pesquisa realizada na década de 1980, reproduzia parte dos procedimentos adotados por Luria. A referida autora (1988, p. 29) buscou demonstrar aspectos do funcionamento discursivo de um grupo de adultos não alfabetizados, com base em estudos sobre como usam a linguagem diante da resolução de problemas silogísticos. Para Tfouni (1988, p. 144), uma das contribuições deste trabalho foi ter demonstrado que a ótica pela qual se têm examinado os processos cognitivos dos não alfabetizados pode ser mudada: em lugar de observar os enunciados, ou os produtos do pensamento em geral, podem-se, alternativamente, tomar os sujeitos do discurso e a enunciação como lugares privilegiados em que o funcionamento intelectual (também) pode ser detectado e investigado.

Vóvio (1999) explicita que essas pesquisas citadas⁵ (LURIA, 1990; TULVISTE, 1991; TFOUNI, 1988), “remontam às ideias de que o desenvolvimento psíquico é resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos: a atividade que os sujeitos desempenham, seu modo de vida e demandas impostas em seu cotidiano são fatores que interferem no modo como os sujeitos lidam com problemas lógicos” (VÓVIO, 1999, p.138).

Outra pesquisa de grande relevância no cenário da EJA, realizada por Ferreiro (2007, p. 206), refere-se a adultos não alfabetizados e às contextualizações do sistema de escrita. A autora aponta a necessidade de compreender o modo de funcionamento da escrita do adulto a partir do que efetivamente construiu, e não de sua ignorância. Segundo ela, para que se possa redefinir a prática alfabetizadora, é preciso redefinir o que pode ser facilitador e impeditivo para a aprendizagem. Dessa maneira, o estudo proposto neste trabalho reforça a necessidade de desvendar as especificidades dos jovens e adultos como sujeitos da aprendizagem e de contribuir para as reflexões acerca das práticas escolares na EJA.

⁵ Nesta análise a autora também inclui a pesquisa realizada por Dias (1995). DIAS, M.G.B.B. *Da lógica do analfabeto à lógica do universitário: há progresso?* Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação de mestrado, 1995.

A relevância deste estudo, ora apresentado, pode ser apreendida nas análises das pesquisas coordenadas por Haddad (HADDAD, 2000 e 2008), já que estas apontam a produção do conhecimento sobre a EJA. Dessa maneira, notei que ainda são necessários estudos que focalizem como os adultos trabalhadores pensam e aprendem e como se dão as relações entre os modos de pensamento, a vida adulta e a escola.

Cabe apontar a pesquisa realizada por Cardoso (2007) a partir de uma pesquisa sobre as representações das razões que levam os jovens e os adultos na EJA em fase de alfabetização a desistir dos estudos. A autora levanta três categorias de motivos para tal situação. Uma refere-se às dificuldades na aprendizagem. Os alunos jovens e adultos relatam que na rotina das atividades da sala de aula encontram muita dificuldade para aprender. Diante do sentimento de incapacidade, desistem de estudar. Esses dados remetem à necessidade de esclarecer quais são essas dificuldades e como elas se relacionam com o funcionamento cognitivo do sujeito.

De acordo com Oliveira (2001), a literatura especializada carece de investigações sobre o funcionamento cognitivo dos grupos “pouco letrados”, assim como de uma teoria consistente sobre os processos intelectuais dos adultos plenamente inseridos na sociedade letrada. A autora (2001) afirma que “a modalidade de pensamento à qual se opõe o pensamento denominado pouco letrado é, em grande medida, uma construção derivada do senso comum” (OLIVEIRA, 2001, p. 4). Entretanto, percebe-se a necessidade de esclarecer as especificidades do funcionamento cognitivo tanto do adulto escolarizado como do adulto pouco letrado.

Parece-me oportuno lembrar Oliveira (1996) quando ela sustenta que a escolha do tema não significa “desconhecimento ou desconsideração de outros aspectos relativos ao papel da escola, mas uma tentativa deliberada de direcionamento da reflexão para um aspecto específico da questão” (OLIVEIRA, 1996, p.97).

Em resumo, o trabalho aqui apresentado tem por objetivo compreender os modos de pensamento de adultos em processo de escolarização em uma sala de aula da EJA da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. A pesquisa se propõe a discutir as especificidades dos modos de pensamento dos alunos e das alunas da EJA em relação à construção do conhecimento e a estabelecer as relações entre os modos de pensamento e a escolarização. Optou-se investigar o tema proposto, conforme a orientação metodológica assumida, por intermédio de atividades utilizadas na prática pedagógica relacionadas à leitura e à compreensão de textos.

Para a análise dos dados, baseou-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural, fundamentalmente, na obra dos autores citados anteriormente. Buscou-se, ainda, uma articulação com os princípios educativos formulados por Freire (1989, 2004, 2006), que considera o homem como um sujeito em transformação, que pode também agir e transformar a sua realidade ao tomar consciência desta.

Assim, o estudo sobre os modos de pensamento, como indica Charlot (2000) na epígrafe desta Introdução, foi produzido em um momento da minha história, na intercessão com outras histórias, principalmente a dos alunos e das alunas e professoras da EJA, sujeitos da pesquisa, que puderam ensinar-me sobre seus modos de pensar construídos no contexto histórico-cultural em que estão inseridos.

O trabalho está estruturado em sete capítulos, incluindo esta Introdução.

O segundo capítulo está organizado em duas seções. Na primeira, buscou-se compreender a educação de jovens e adultos, contextualizando-a no cenário atual, tanto no plano internacional como no contexto brasileiro e no município onde se localiza a escola na qual foi realizada esta investigação. Em seguida, expõem-se as considerações sobre os sujeitos da EJA. Na segunda, explicitam-se os pressupostos da abordagem histórico-cultural principalmente a partir dos estudos de Vigotski.

No terceiro capítulo, apresentam-se os pressupostos teóricos-metodológicos adotados na realização deste estudo; explicita-se o percurso assumido para a investigação; analisa-se o objeto de pesquisa, especificando a abordagem metodológica, a estratégia de investigação, os procedimentos metodológicos aqui considerados mais adequados; e descrevem-se as fases e o cenário que configuraram a pesquisa.

No quarto capítulo, focaliza-se o estudo de caso de José. Primeiramente, apresenta-se um recorte da história de vida e de aprendizagem do aluno. Em seguida descrevem-se as atividades desenvolvidas por ele e discutem-se algumas considerações sobre os dados levantados.

No quinto e sexto capítulos expõem-se os estudos de caso do aluno Francisco e da aluna Rosa, respectivamente. Adotaram-se procedimentos semelhantes aos utilizados no capítulo 4.

No sétimo capítulo, formulam-se as considerações finais. São retomados os resultados, sistematizando o percurso da pesquisa, destacando as singularidades dos sujeitos pesquisados e tecendo algumas reflexões para as práticas educativas na EJA.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Tem uma coisa que eu tenho vontade de aprender nesta vida antes de eu morrer: é eu aprender a ler um pouquinho. É necessário.
Margarida – Aluna da EJA

Este capítulo está organizado em duas seções. Na primeira, busca-se compreender a educação de jovens e adultos. Na segunda, explicitam-se os pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural. A razão de ser deste estudo reside na necessidade de compreender a modalidade de educação em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa e a abordagem teórica que sustenta a análise dos dados. Espera-se que estes pressupostos possam favorecer a compreensão sobre os modos de pensamento dos estudantes da EJA.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos – pressupostos teóricos

Nesta seção, contextualiza-se a EJA no cenário atual, tanto no plano internacional como no contexto brasileiro e no âmbito do Poder Público local do município onde se localiza a escola na qual foi realizada a pesquisa. Apresentam-se, ainda, considerações sobre os sujeitos da EJA.

2.1.1 A EJA – apreciação no plano internacional

A EJA, em cada região do mundo, expressa as suas especificidades, com experiências diversificadas e configurações estabelecidas de acordo com os ambientes social e econômico de cada país. Mostra-se marcada pelas desigualdades de acesso e pelas contradições em diferentes níveis, enraizada que está em realidades heterogêneas de diversas regiões de cada país.

Diante da necessidade de agregar esforços nacionais e internacionais para o estabelecimento de metas, a criação e ampliação de programas e políticas para a educação de adultos, a busca de novos modelos de ensino e aprendizagem e o enfrentamento aos desafios contemporâneos, a UNESCO promoveu, ao longo dos anos,

conferências internacionais sobre a educação de adultos⁶. Foram eventos de considerável visibilidade nesta modalidade de educação, principalmente por buscarem assegurar o compromisso dos governos com a educação de adultos como parte integrante do sistema educacional. A análise dessas conferências permite observar o panorama da EJA e as mudanças nela ocorrida ao longo do tempo, refletindo a concepção de sociedade de cada época.

Na *Primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos* (CONFINTEA I), realizada em 1949, em Elsinor, Dinamarca, a educação de adultos foi concebida como educação paralela, de fundo moral, que deveria ter por objetivo contribuir para o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura (GADOTTI, 2000).

Após a *Segunda Conferência Internacional de Educação de Adultos* (CONFINTEA II), realizada em 1963, em Montreal, Canadá, a EJA passou a ser enfocada sob dois prismas: como continuação da educação formal; e como educação de base ou comunitária. E só depois da *Terceira Conferência* (CONFINTEA III), que ocorreu em 1972, em Tóquio, Japão, é que o tema voltou a ser concebido como suplência da educação fundamental (GADOTTI, 2000).

A CONFINTEA III produziu um projeto de declaração que constituiu em realizar a análise da educação de adultos na época e em elaborar planos para promover o seu desenvolvimento. Uma revisão deste documento foi adotada pela Conferência Geral da UNESCO, em 1976, na qual se deu a aprovação, com o título *Recomendações sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Segundo Knoll (2009), este documento, além de prever a análise das circunstâncias internacionais, metodológicas e específicas sobre a educação de adultos, trata dela “no contexto da educação ao longo da vida, a educação de adultos como educação básica (e como Educação para Todos – EPT), o desenvolvimento e a convergência da educação de adultos e da educação continuada e o conceito de unidade na diversidade” (KNOLL, 2009, p. 34-35).

Em 1985, na *Quarta Conferência Internacional de Educação de Adultos* (CONFINTEA IV), realizada em Paris, França, surgiu uma maior valorização à função de conservação e manutenção da paz por meio da educação; ênfase do papel da educação de adultos nos aspectos econômicos e de empregabilidade (KNOLL, 2009).

⁶ Segundo Knoll (2009) em 1929 ocorreu uma conferência internacional da Associação Mundial para a Educação de Adultos, em Cambridge, esta foi considerada precursora das conferências promovidas pela UNESCO a partir de 1949.

Foram, então, discutidos alguns temas, como: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural e educação familiar (GADOTTI, 2000).

Em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, foi realizada a *Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos* (CONFINTEA V), na qual foram elaboradas a *Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro*, que apontam a educação de jovens e adultos como um direito humano fundamental. “A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI: é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade” (UNESCO, 1997, p. 20). Neste documento, o conceito de EJA como Educação Continuada, foi apresentado nos seguintes termos:

Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promove a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente (UNESCO, 1997, p. 20).

A *Agenda para o Futuro* apresentou temas voltados para a reflexão sobre o contexto e as perspectivas da educação de adultos e estabeleceu metas para que os objetivos em favor da educação de adultos, anunciados na *Declaração de Hamburgo*, fossem alcançados.

A *Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos* (CONFINTEA VI), foi realizada em dezembro de 2009, na cidade brasileira de Belém, na qual se reconheceu a educação de adultos como componente essencial do direito à educação e reiterou-se a definição de educação de adultos contida nas *Recomendações sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos* e na *Declaração de Hamburgo*:

[...] todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualidades técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade (UNESCO, 2010a, p. 6).

A CONFINTEA VI reconheceu que a “aprendizagem e educação de adultos representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da

vida, envolvendo um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal⁷” (UNESCO, 2010a, p. 6).

Para a preparação da CONFINTEA VI, foram elaborados Relatórios Nacionais produzidos pelos Estados-Membros resultando na organização e divulgação do *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*, ou *Global Report on Adult and Learning Education* (GRALE). Este *Relatório Global* “analisa tendências, identifica os principais desafios e as melhores práticas e recomenda um curso de ação para melhorar o escopo da aprendizagem e educação de adultos” (UNESCO, 2010b, p. 8). Para Medel-Añonuevo (2009), coordenadora do GRALE, trata-se de um documento de referência, fundamentado em base de dados e elaborado a partir da triangulação de fontes, para assegurar a verificação e validação dos resultados.

Segundo a Unesco (2010b, p. 22), os princípios fundamentais numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida foram fundamentados em dois relatórios elaborados por esta instituição: o Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure, elaborado em 1972, sob o título “Aprender a ser”, conhecido por “Relatório Faure”; e o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, elaborado em 1996, sob o título “Educação: um tesouro a descobrir”, conhecido por “Relatório Delors”. Esses relatórios conduzem para a aprendizagem ao longo da vida ao apontar:

Para a necessidade de uma cultura de aprendizagem aberta a todos que e que engloba um *continuum* de aprendizagem que vai desde a educação formal e passa pela educação não formal e informal. Os relatórios alegam ainda que a aprendizagem não ocorre apenas ao longo da vida, mas “em todas as esferas da vida” de um adulto, seja em casa, no trabalho ou na comunidade (UNESCO, 2010b, p. 22).

A terminologia aprendizagem ao longo da vida, apontada em vários documentos legais, constitui uma mudança no paradigma – de educação para aprendizagem – proposto mundialmente no campo da educação de adultos. Tal terminologia contempla as aprendizagens que as pessoas realizam ao longo do tempo e em todas as esferas da vida social. A EJA, nesta perspectiva, tem por finalidade proporcionar contextos de

⁷ Segundo Gohn (2006), quanto à demarcação de seus campos de desenvolvimento, a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

aprendizagem para o desenvolvimento de conhecimentos e competências em todas as fases da vida.

Ainda de acordo com a Unesco (2010b), apesar do uso do termo aprendizagem ao longo da vida, ainda falta clareza conceitual do que, de fato, constitui a aprendizagem ao longo da vida na educação de adultos, o que tem ocasionado divergências de princípios. Para Torres (Citada em UNESCO, 2009, p. 91), a aprendizagem ao longo da vida “permanece um conceito distante, associado com o hemisfério Norte, faltando relevância e contextualização no hemisfério Sul”. A autora afirma que esse conceito surgiu e está associado ao crescimento econômico e a transição para sociedades do conhecimento.

Torna-se se um desafio integrar a política de educação de adultos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, em função das diferentes realidades dos países da África, Estados Árabes, América Latina e Ásia, principalmente naqueles que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos⁸ (IDE), nos quais a educação de adultos é vulnerável às iniciativas políticas, instável e dependente de financiamento externo (UNESCO, 2010b).

Outros eventos também tiveram grande importância nas iniciativas de educação de adultos. Em 1990, em Jomtiem, Tailândia, na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, a EJA passou a ser compreendida como a primeira etapa da Educação Básica. Nessa conferência, foi aprovada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, dando “destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação dos jovens e adultos, com avaliação dos impactos sociais” (DI PIERRO et al., 2001, p. 68).

Após dez anos da realização da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, a UNESCO promoveu, em abril de 2000, em Dakar, Senegal, o *Fórum Mundial de Educação*, cujo objetivo era avaliar e analisar o atendimento das metas definidas nesta conferência. Na ocasião, foi elaborado o *Marco de Ação de Dakar*, que reafirma a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, ao apontar que, para garantir o direito à educação, todas as pessoas deverão ter a possibilidade de acesso às condições essenciais

⁸ Utilizado para monitorar o cumprimento dos objetivos de EPT pelos vários países, o Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos (IDE) é composto por quatro indicadores: universalização da educação primária, alfabetização de adultos, paridade e igualdade de gênero e qualidade da educação. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189923por.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

para a aprendizagem necessárias para sobreviver, desenvolver suas capacidades, ter qualidade de vida, trabalhar com dignidade e desenvolver suas capacidades e habilidades, podendo, assim, continuar aprendendo e interagindo coletivamente.

Artigo 3 - Reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade (UNESCO, 2000).

Ainda segundo a Unesco (2010b), alguns fatores precisam ser examinados para o fortalecimento da educação de adultos, podendo-se citar: estreita associação entre educação de adultos e alfabetização e competências básicas, representando resultados educacionais de pouco prestígio social, em função de atender um público de camadas menos favorecidas; oferta da educação de adultos, sendo que em contextos não formais e informais de educação que não garante a titulação formal; poucos países alocaram recursos financeiros necessários para a educação de adultos, sendo que na maioria dos países há subinvestimento na educação de adultos; impactos dos recursos escassos na qualificação profissional daqueles que atuam na educação de adultos; e falta de integração de outros atores da sociedade civil, do setor privado e de outros intervenientes de agendas semelhantes, como áreas da saúde, família, cidadania e economia solidária para uma colaboração mais eficaz.

Os Relatórios Nacionais apresentados pelos países preparatórios da CONFINTEA VI apontaram a diversidade de oferta da EJA (UNESCO, 2010b, p. 43): a educação básica (programas de alfabetização de adultos) é indicada como a forma mais comum em 82% dos países, sendo que há predomínio em grande parte da América Latina e Caribe (96%), na África Subssariana (93%) e nos Estados Árabes (84%). A seguir estão os programas de educação e formação profissional, em 76% dos países, sendo que predominam na Europa (89%) e na Ásia (83%).

Os provedores da EJA variam em todo o mundo, tendo o governo como o principal provedor. Observa-se, ainda, a presença de organizações não governamentais (ONG), juntamente com o setor público, em programas de competências básicas. Reconhece-se a presença do setor privado em programas de formação profissional. Mencionam-se, também, as alianças entre o Estado, sociedade civil e as empresas privadas.

O Relatório da Unesco (2010b) defende que, embora a educação de adultos não seja a única solução para os muitos problemas enfrentados pelo mundo, ainda assim representa uma base fundamental e necessária para o progresso. Há, também, o reconhecimento de que a educação de adultos contribui para o empoderamento de indivíduos e comunidades, favorece melhores resultados de saúde e ajuda nas condições de empregabilidade e renda da população.

Compreender o campo da EJA com base nas discussões internacionais favorece a oportunidade de desencadear processos de articulação e mobilização em favor da configuração da EJA na realidade brasileira. Isso é o que será tratado a seguir.

2.1.2 A EJA – cenário brasileiro

A EJA, na atualidade, reflete as marcas de significativos avanços conquistados desde a Constituição Federal de 1988, que reconhece o direito de todos à educação, seguindo-se a Lei das Diretrizes e Bases (LDB 9.394, de 1996), que se tornou modalidade da Educação Básica nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio e, posteriormente, em maio de 2000, a aprovação, na Câmara da Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Parecer 11/2000,⁹ que regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e definiu a EJA como modalidade da Educação Básica nas etapas fundamental e média. Foram explicitadas as bases legais das diretrizes, atribuindo aos sistemas a autonomia para definir a organização, a estrutura e os cursos da EJA. Outro avanço diz respeito à inclusão do financiamento da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB¹⁰), aumentando os investimentos, já que no fundo anterior¹¹ não incluía a educação básica de jovens e adultos.

Esses avanços, todavia, não foram suficientes para garantir do acesso à educação básica à maioria da população brasileira. O analfabetismo ainda perdura no contexto nacional. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2011)

⁹ SOARES, L. *Educação de jovens e adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

¹⁰ Foi criado pela Emenda Constitucional 53/2006 e regulamentado pela Lei 11.494/2007 e pelo Decreto 6.253/2007, com vigência estabelecida para o período 2007-2020. Sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo concluída em 2009. Financia todas as etapas e modalidades da educação básica.

¹¹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Englobava as matrículas do ensino fundamental regular. Foi criado pela Emenda Constitucional 14/1996 e regulamentado pela Lei 9.424/1996. Sua vigência finalizou em dezembro de 2006.

apresentam um índice de analfabetismo de 8,6%, o que corresponde a um contingente de quase 13 milhões de pessoas sem acesso à leitura e à escrita. Em 2004, o índice de analfabetismo era de 11,4% apontando uma redução de 2,8%.

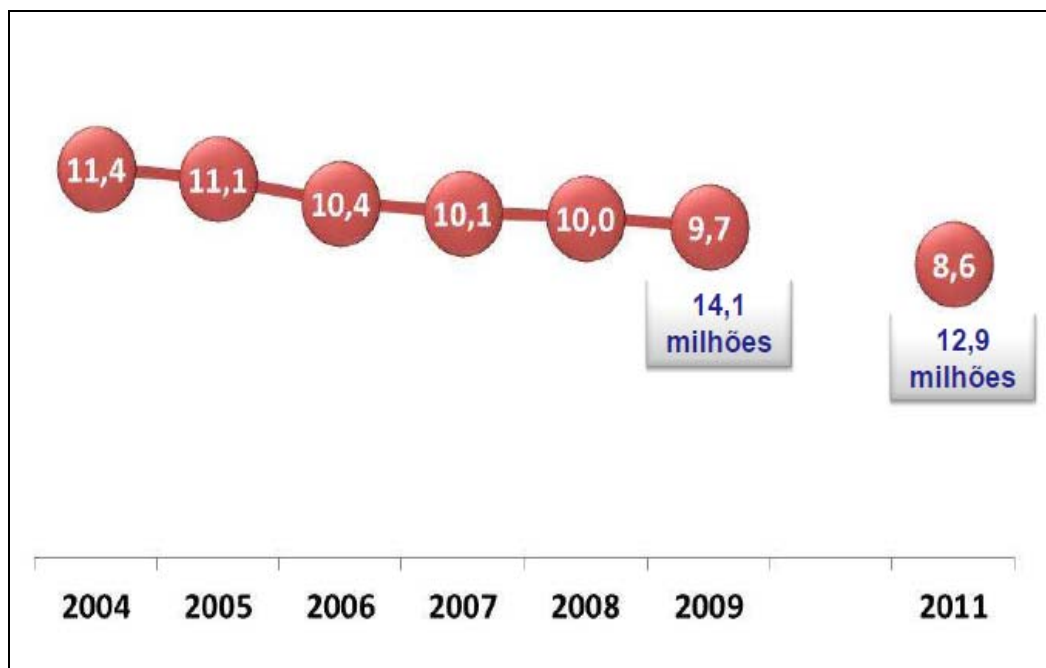


GRÁFICO 1 - Evolução da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade (%)
Fonte: IBGE: PNAD, 2011.

A maior parte das pessoas analfetas concentra-se na faixa etária acima de 40 anos.

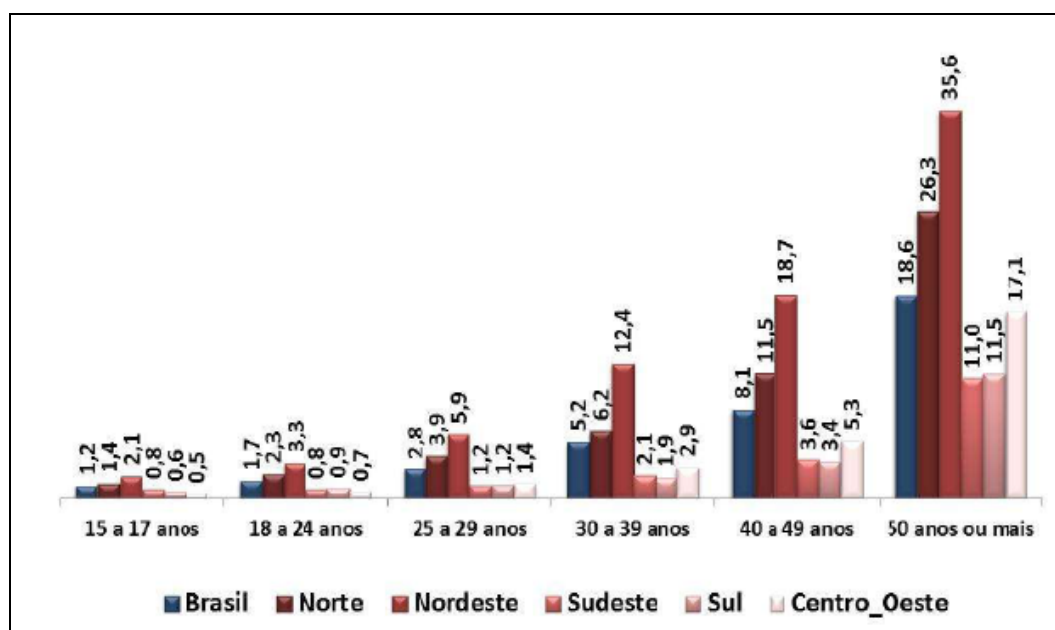


GRÁFICO 2 - Taxa de analfabetismo (%) - 2011
Fonte: IBGE: PNAD, 2011.

Os dados do Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2012a) apontam que os níveis de instrução no Brasil apresentam déficits significativos a serem superados. A TAB. 1 apresenta os dados de distribuição de pessoas com 25 anos ou mais de idade, por grandes regiões, segundo o sexo e o nível de instrução. No Brasil, 49,3% das pessoas nesta faixa etária não têm o ensino fundamental completo. O nível de instrução de pessoas com 25 anos ou mais de idade que terminaram o curso superior de graduação ainda é muito baixo. Mostra-se relevante observar que nas regiões Norte e Nordeste o percentual referente à parcela sem instrução ou com o fundamental incompleto é muito mais acentuado que o das outras regiões brasileiras. Já em relação à escolaridade de homens e mulheres, o nível de instrução das mulheres apresentou-se mais alto que dos homens.

TABELA 1
Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões, segundo o sexo e o nível de instrução – 2010

Sexo e nível de instrução	Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade (%)					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sem instrução e fundamental incompleto	49,3	53,6	59,0	43,7	48,0	46,8
Fundamental completo e médio incompleto	14,7	14,0	12,0	15,8	16,0	14,8
Médio completo e superior incompleto	24,6	24,5	21,7	26,4	23,8	25,1
Superior completo	11,3	7,6	7,1	13,7	12,1	13,2
Não determinado	0,3	0,3	0,2	0,3	0,2	0,3
Homens	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sem instrução e fundamental incompleto	50,8	57,2	62,3	44,0	48,3	49,5
Fundamental completo e médio incompleto	14,9	14,0	11,9	16,3	16,7	15,0
Médio completo e superior incompleto	24,1	22,4	20,0	26,7	24,2	23,9
Superior completo	9,9	6,1	5,6	12,6	10,6	11,3
Não determinado	0,3	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2
Mulheres	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sem instrução e fundamental incompleto	47,8	49,9	56,0	43,5	47,6	44,1
Fundamental completo e médio incompleto	14,4	14,0	12,2	15,4	15,3	14,5
Médio completo e superior incompleto	25,0	26,7	23,3	26,1	23,3	26,2
Superior completo	12,5	9,1	8,4	14,6	13,5	14,9
Não determinado	0,3	0,3	0,2	0,3	0,2	0,3

Fonte: IBGE: Censo Demográfico 2010.

Segundo o IBGE (2012a), quando se comparam os dados dos Censos Demográficos de 2000 e de 2010 pode-se afirmar que no Brasil diminuiu o percentual de pessoas que não estudavam na faixa etária de 7 a 14 anos e na faixa de 15 a 17 anos. Tal indicativo é expressivo, já que este público poderia ser considerado uma parcela a ser atendida pela EJA.

TABELA 2
Percentual de pessoas que não frequentavam escola na população de 7 a 14 anos e de 15 a 17 anos de idade, segundo o sexo e a situação de domicílio – Brasil – 2000/2010

Sexo e situação do domicílio	Percentual de pessoas que não frequentavam escola (%)			
	Na população de 7 a 14 anos de idade		Na população de 15 a 17 anos de idade	
	2000	2010	2000	2010
Total	5,5	3,1	22,6	16,7
Sexo				
Homens	5,8	3,3	22,6	16,8
Mulheres	5,1	2,9	22,5	16,6
Situação do domicílio				
Urbana	4,0	2,8	19,6	15,6
Rural	10,6	4,6	34,0	21,7

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

Nota: Dados de 2000 e 2010 harmonizados.

Verificou-se, também, com base nos dados do Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2012a), que aumentou a escolarização e diminuiu o percentual de pessoas sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto, tanto na área urbana como na área rural, tanto entre os homens como entre as mulheres.

TABELA 3
Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por sexo e situação de domicílio, segundo o nível de instrução – Brasil – 2000/2010

Nível de instrução	Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade (%)									
	Total		Sexo				Situação do domicílio			
			Homens		Mulheres		Urbana		Rural	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sem instrução e fundamental incompleto	64,0	49,3	64,8	50,8	63,4	47,8	58,8	44,2	90,3	79,6
Fundamental completo e médio incompleto	12,7	14,7	13,0	14,9	12,4	14,4	14,2	15,5	5,2	9,7
Médio completo e superior incompleto	16,4	25,0	15,6	24,5	17,1	25,6	18,9	27,8	3,8	8,8
Superior completo	6,8	10,8	6,5	9,5	7,0	11,9	8,0	12,3	0,7	1,7
Não determinado	0,1	0,3	0,1	0,3	0,1	0,3	0,1	0,3	0,1	0,1

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

Nota: Dados de 2000 e 2010 harmonizados.

O abandono escolar precoce no Brasil, mensurado pela proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade que não haviam completado o ensino médio e que não estavam estudando, evidencia as lacunas no processo de escolarização da educação básica. Tais dados são explicitados pelo Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2012a) quando se compara a média de 29 países europeus selecionados. Tais resultados focalizam uma discrepância significativa entre o Brasil e os demais países.

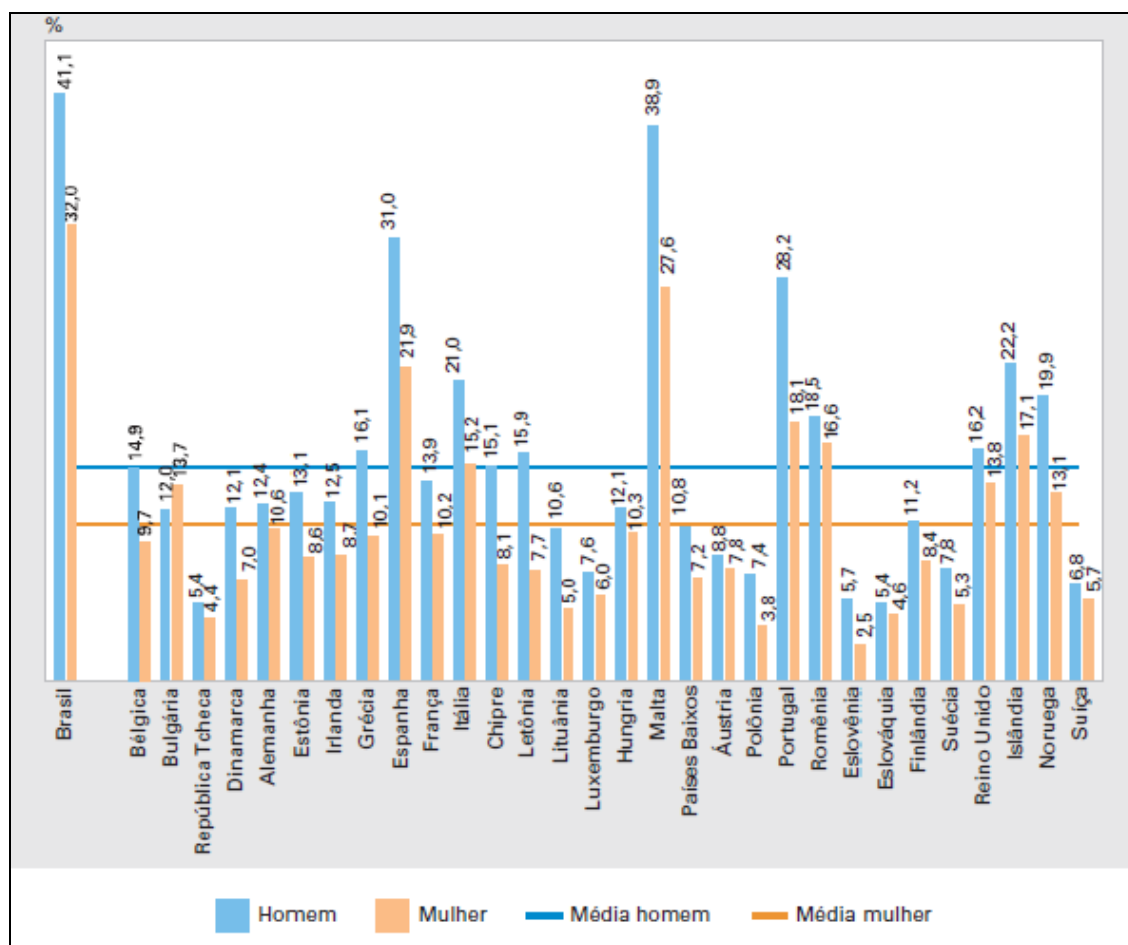


GRÁFICO 3 - Taxa de abandono escolar precoce das pessoas de 18 a 24 anos de idade, por sexo, segundo os países europeus e o Brasil - 2010

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

O Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2012a) revela que as vinte menores taxas de abandono escolar precoce foram encontradas em municípios dos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina e que as taxas mais altas encontram-se distribuídas pelos diversos estados brasileiros. No entanto, pode se perceber claramente, ao observar o cartograma (FIG. 1), a presença acentuada das cores escuras, como demonstrado na legenda, indicativo de taxas acima da média de abandono escolar precoce.

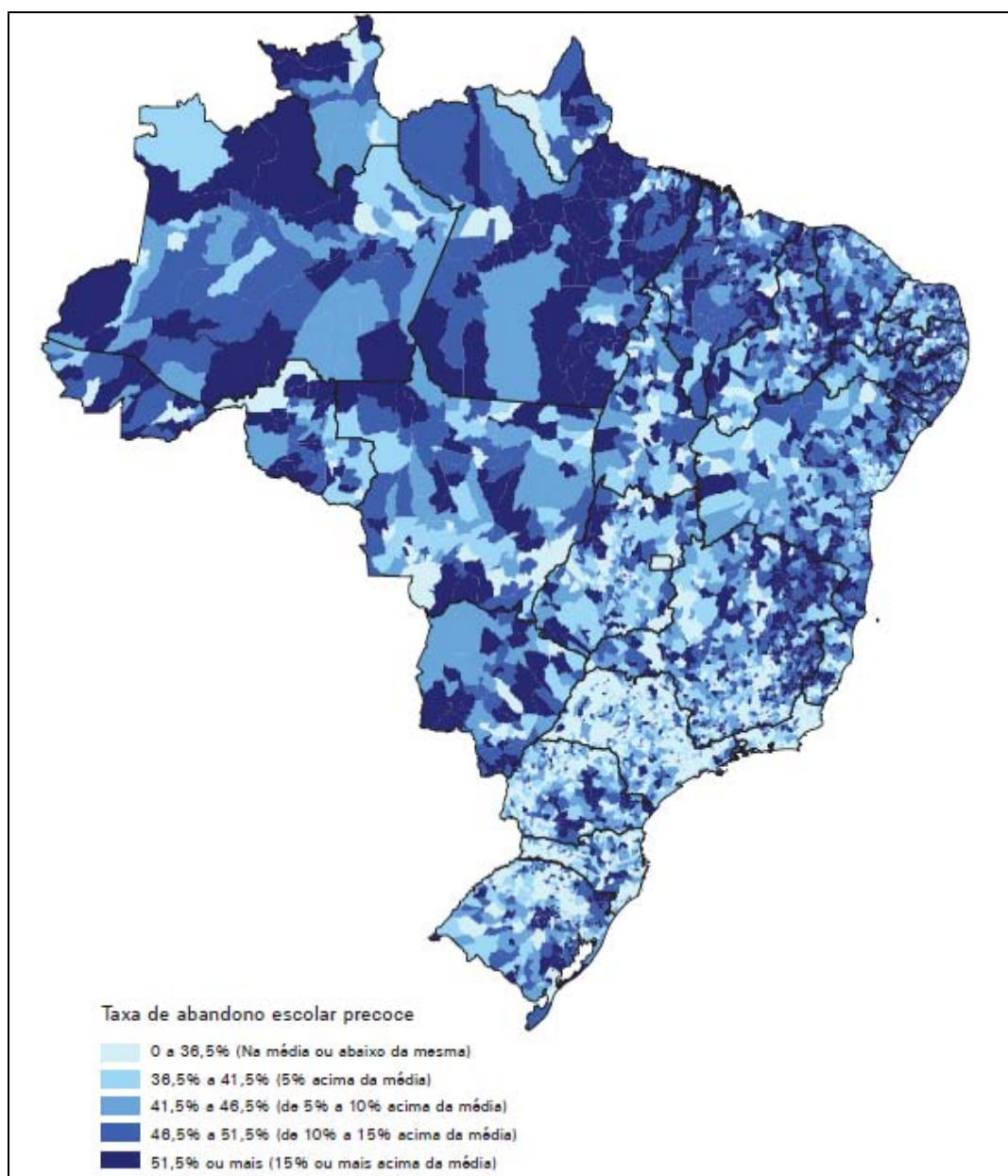


FIGURA 1 - Taxa de abandono escolar precoce das pessoas de 18 a 24 anos de idade, por município – Brasil - 2010

Fonte: IBGE: Censo Demográfico 2010.

Nota: Percentual da população de 18 a 24 anos de idade que não haviam completado o ensino médio e estavam fora da escola.

Os dados do Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2012a) apontam que o nível de instrução das pessoas moradoras nas áreas rurais foi mais baixo que o das pessoas que vivem nas áreas urbanas (GRÁF. 4). Pode-se observar que em relação à população de 25 anos ou mais de idade na área urbana 44,2% eram sem instrução ou tinham o ensino fundamental incompleto. Na área rural, eram 79,6%. O Gráfico 4 apresenta também

uma diferença significativa entre a áreas urbana e a rural para o nível superior, com o percentual de 12,9% na área urbana e 1,8% da área rural.

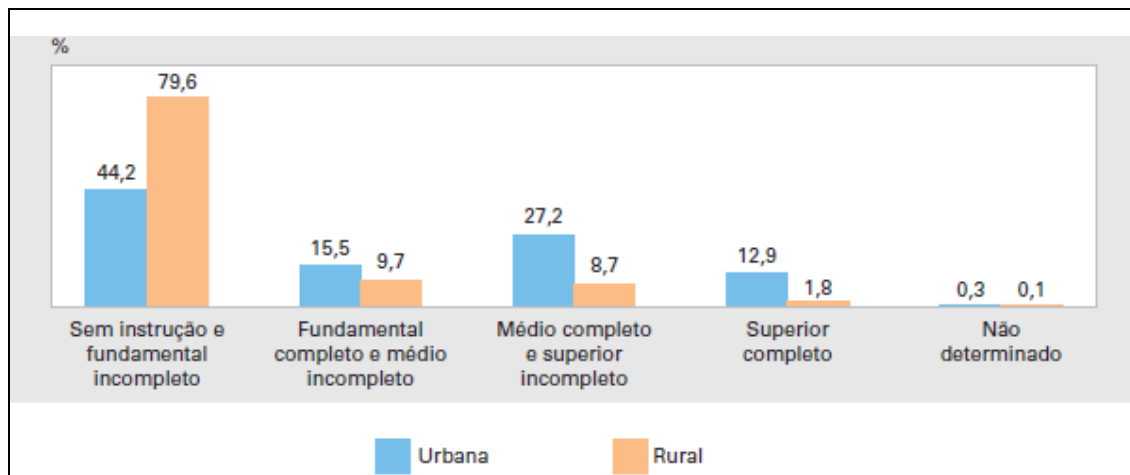


GRÁFICO 4 - Distribuição das pessoas de 25 anos ou de mais idade por situação do domicílio, segundo o nível de instrução – Brasil – 2010

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

A partir de 25 anos de idade, em todos os grupos etários, o percentual de pessoas sem instrução ou com o fundamental incompleto é maior na área rural (GRÁF. 5).

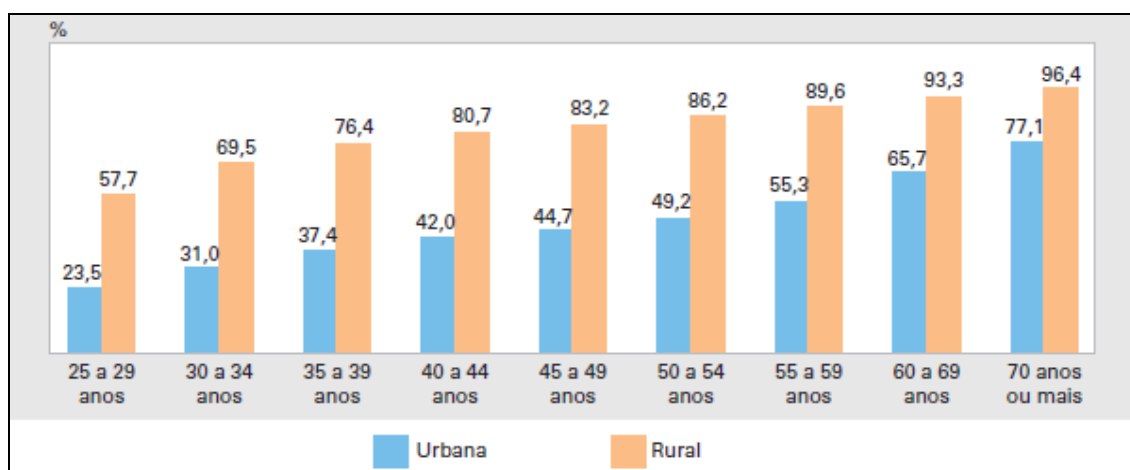


GRÁFICO 5 - Percentual de pessoas sem instrução ou com o fundamental incompleto na população de 25 anos ou mais de idade, por situação do domicílio, segundo os grupos de idade – Brasil – 2010

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

O Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2011 realizado pelo (INEP, 2012) mostra que a EJA apresentou queda do número de matrículas de 6% (254.753), totalizando 3.980.203 matrículas em 2011 (TAB 4). Deste total, 2.657.781 (67%) estão no ensino fundamental e 1.322.422 (33%) no ensino médio. Esses dados apontam que a EJA atende um número de pessoas muito menor que as necessidades educacionais brasileiras, já que existem 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo (IBGE, 2009).

TABELA 4
Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos por
Etapa de Ensino – Brasil – 2007 – 2011

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino				
	Total Geral	Ensino Fundamental			Ensino Médio
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	
2007	4.975.591	3.367.032	1.160.879	2.206.153	1.608.559
2008	4.926.509	3.291.264	1.127.077	2.164.187	1.635.245
2009	4.638.171	3.090.896	1.035.610	2.055.286	1.547.275
2010	4.234.956	2.846.104	923.197	1.922.907	1.388.852
2011	3.980.203	2.657.781	935.084	1.722.697	1.322.422
Δ% 2010/2011	-6,0	-6,6	1,3	-10,4	-4,8

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar 2011.

A oferta pública é responsável pela maior parte de vagas em toda a educação básica do País, como pode ser visto no GRÁF. 6. Pôde-se observar que a oferta da EJA (GRÁF. 7 e GRÁF. 8), tal como ocorre no ensino regular, tem na rede municipal o predomínio do ensino fundamental e na rede estadual, do ensino médio. No entanto, observa-se o aumento da presença da iniciativa privada no ensino médio, indicando a ausência do estado. O número de alunos matriculados na EJA evidencia que o Brasil não atende apenas a uma parcela do público de jovens e adultos que não concluíram a educação básica. Isso pode ser visto ao se comparar o número total de matrículas com os percentuais apresentados nas tabelas anteriores que indicam o nível de instrução da população.

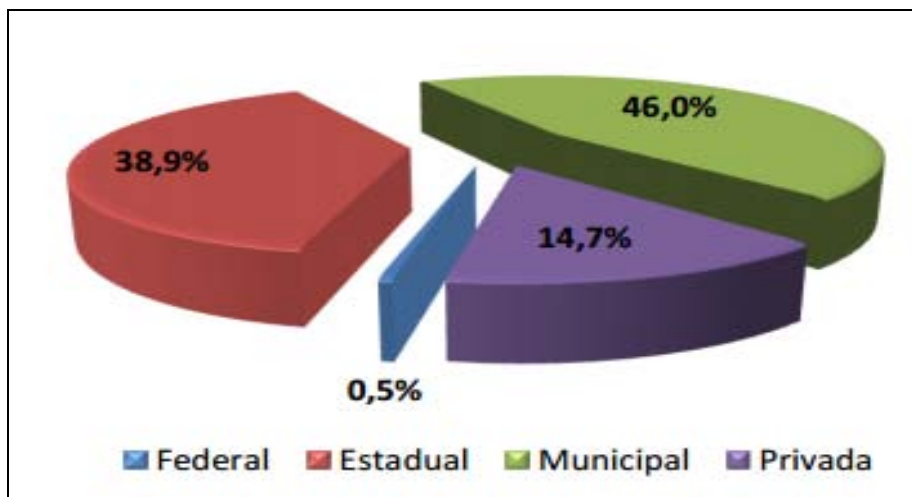


GRÁFICO 6 - Matrículas de Educação Básica por Dependência Administrativa – Brasil – 2010
 Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar 2010.

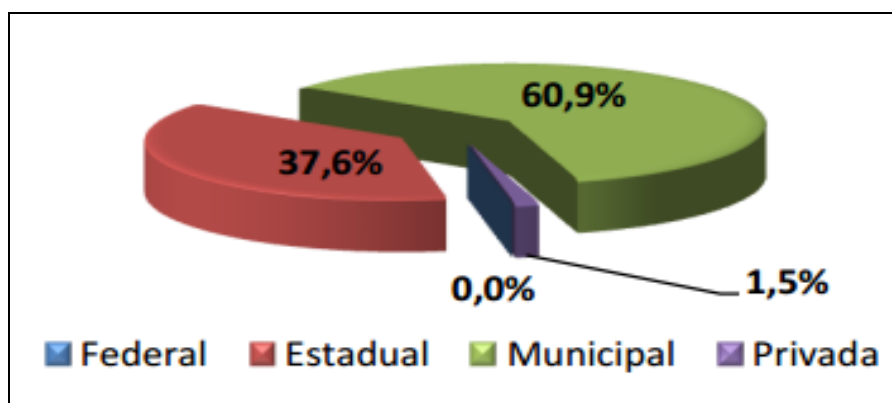


GRÁFICO 7 - Matrículas de EJA Fundamental por Dependência Administrativa – Brasil – 2010
 Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar 2010.

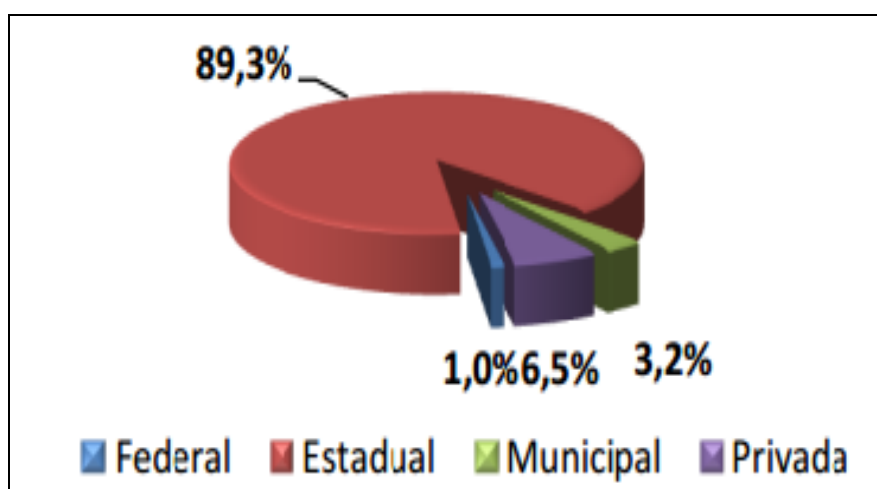


GRÁFICO 8 - Matrículas de EJA Médio por Dependência Administrativa – Brasil – 2010
 Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar 2010.

Os estudos de Haddad (2008) indicam que o processo de municipalização das responsabilidades pelo Ensino Fundamental apresenta diversidade dos modos de atendimento à EJA, sem haver um padrão nacional de oferta. Apesar da inserção da EJA no FUNDEB, persistem as dificuldades em relação aos recursos, pois, segundo Carvalho (2011), mesmo

[...] recebendo recursos relativos à matrícula de EJA, muitos administradores municipais e estaduais continuam renegando e/ou deixando em segundo plano a escolarização das pessoas jovens e adultas – aliás, como o próprio Fundeb já o faz. Na realidade, ocorre a combinação de dois fatores: 1) a dificuldade de investimento por parte de muitos entes federados e/ou a carência de incentivos adicionais, financeiros, técnicos e estruturais; e 2) com frequência, a não disposição para investir na EJA por parte de muitos gestores locais. A diminuição das matrículas nessa modalidade nos últimos anos, já sob a vigência do Fundeb, é uma amostra da necessidade de políticas mais agressivas na área (CARVALHO, 2011 p. 334)

Carvalho (2011) explica que as matrículas da EJA no FUNDEB não são verbas carimbadas; ou seja, não têm um destino predefinido e inalienável. Isso permite a utilização de recursos nas modalidades ou etapas priorizadas pelos municípios. Dessa forma, além de os recursos serem insuficientes e escassos, a má distribuição deles impede a resolução de muitos dos problemas enfrentados pela EJA. Assim, observa-se diminuição nas taxas de matrícula da EJA, como Carvalho (2011) afirma, como se pôde ver na TAB. 4, de acordo com o Censo Escolar 2011. Os dados apresentados mostram que existe no contexto nacional uma grande parte da população de jovens e adultos que estabelece demandas para o acesso e a continuidade dos estudos na EJA. Apesar dos avanços apresentados, ainda assim é um grande desafio tornar realidade o direito à educação a quem foi negado na idade escolar. As políticas públicas e as ações governamentais não têm sido suficientes para garantir condições para o atendimento do público da EJA. A baixa eficácia de programas e campanhas desenvolvidos no País contribuiu para os resultados apresentados.

Com relação aos desafios da EJA, UNESCO (2009) afirma:

A educação de jovens e adultos continua ser altamente vulnerável às mudanças políticas e administrativas nacionais e locais, bem como às mudanças nas prioridades internacionais. Isso implica uma ameaça permanente à continuidade das políticas e dos programas, e à construção de capacidades nacionais e da experiência prática acumulada (UNESCO, 2009, p.75).

No enfrentamento destes desafios, é importante ressaltar que, desde a preparação para a V CONFINTEA, a partir de 1996, foram mobilizados diversos setores da sociedade civil na luta pelos direitos educacionais dos jovens e adultos, consolidando a criação dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para Soares (2004)

[...] os fóruns representam uma estratégia de mobilização a partir do levantamento das instituições envolvidas com a EJA. O conhecimento do que se faz por meio da socialização de experiências tem levado à articulação da EJA e da intervenção no campo da educação de jovens e adultos. A composição se dá a partir de segmentos da sociedade civil envolvidos com a EJA: administrações públicas municipais, estaduais e federal; universidades; ONGs, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares; Sistema “S” (Sesi, Senai, Senac, Sebrae, Sesc, Senat); educadores e estudantes. Além de plural é também, um espaço de diálogos frequentes, pois os representantes dos diversos segmentos passam a estar frente à frente planejando, organizando e propondo encaminhamentos em comum (SOARES, 2004, p. 29-30).

2.1.3 A EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

2.1.3.1 Aspectos gerais do município

O município de Belo Horizonte, localizado no centro-sul de Minas Gerais, foi criado, em 1897, para ser a Capital do estado. Possui uma área de 331km². Sua população, de 2.375.151 habitantes, não tem apresentado um significativo crescimento demográfico. Nos últimos anos, em comparação com outras capitais do País, a cidade perdeu posição em termos de tamanho populacional. Entretanto, houve uma expansão em sua região metropolitana, a terceira mais populosa do País, com 34 municípios.

Segundo pesquisa realizada, Belo Horizonte amplia constantemente sua esfera de influência política no estado, sendo “o centro de articulação das diversas economias, culturas e sociedades mineiras, e deve cada vez mais se afirmar assim” (BELO HORIZONTE, 2004, p. 22).

Belo Horizonte ocupava em 2000 a 71^a posição na classificação dos municípios brasileiros quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal¹² (IDHM) e a segunda no estado de Minas Gerais, ficando atrás apenas de Poços de Caldas, cujo IDHM era de 0,841.

¹² O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi criado pela ONU para classificar os países considerando o grau de desenvolvimento e a qualidade de vida da população. Sintetiza o progresso no longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. Já o IDHM é produto de adaptações ao IDH para o índice nos municípios brasileiros (BDMG 2010 p. 19 e 20). O valor máximo que ambos podem alcançar é 1,000.

Em 1991, seu IDHM era de 0,791. Este índice cresceu 6,07%, chegando em 2000 a 0,839. A dimensão Educação, cujos indicadores selecionados foram taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade e matrícula nos níveis fundamental, médio e superior, foi a que mais contribuiu para tal crescimento, seguindo-se Renda e Longevidade.

No período de 2001 a 2008, o IDHM de Belo Horizonte foi de 0,880, enquanto o de sua Região Metropolitana foi de 0,850.

O governo do município de Belo Horizonte está subdividido em nove Regiões Administrativas, que são espécies de subprefeituras, as quais ficaram conhecidas como “regionais”: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. A administração por região favorece a descentralização da gestão e da coordenação das ações locais, considerando as especificidades de cada região da cidade.

2.1.3.2 Situação educacional

Belo Horizonte, juntamente com a sua região metropolitana, apresentou indicadores de avanços na área educacional, expressos pelo nível de escolarização da população. Segundo os dados apontados (BDMG, 2010), a taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais de idade de Minas Gerais caiu de 19,99% em 1991 para 8,65% em 2008. Já na região metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) a queda foi de 16,70% para 4,41% e na Capital foi de 7,12% para menos de 3,55%. Observa-se que a queda no estado foi mais acentuada do que na Capital (BDMG, 2010, p. 39). Na faixa de 25 anos e mais de idade, a taxa de analfabetismo caiu no estado de 21,90% para 10,76%; na RMBH, de 11,78% para 5,36%; e em Belo Horizonte, de 8,88% para 4,29%.

A população acima de 25 anos com menos de oito anos de estudo também sofreu queda. Minas Gerais apresentou uma queda de 76,02% em 1991 para 54,79% em 2008; a RMBH, de 63,02% para 42,17%; e a Capital, de 53,81% para 32,76%.

Os dados apresentados na TAB. 5 mostram que o número de jovens que frequentam a escola depois de 8 anos de estudo ainda é muito baixo. Em 2008, somente 12,54% da população de 25 anos ou mais de idade de Minas Gerais possuíam 12 anos ou mais de estudo; 17,59% da RMBH; e 26,05% de Belo Horizonte.

Os resultados de 1991 comparados com os 2008 revelam a evolução da escolarização do estado, da Capital e de sua região metropolitana considerando a

população de 15 anos ou mais idade. Os dados também indicam a necessidade de expandir o ensino médio quando se considera o número de alunos que completam 12 anos de estudos. Uma parcela deste índice pode não cursar o nível esperado para a sua faixa etária. Em nível nacional, segundo os dados do Censo Demográfico 2010, “83,3% dos jovens de 15 a 17 anos de idade eram estudantes, sendo que apenas 47,3% estavam cursando o ensino médio (IBGE, 2012a, p. 72)”.

TABELA 5
Evolução dos indicadores de escolaridade da população, por faixa etária
Minas Gerais, RMBH e Belo Horizonte 1991-2000 e 2001-2008

Minas Gerais	% de analfabetos		% com menos de 4 anos de estudo				% com menos de 8 anos de estudo			% com 12 anos ou mais de estudo população de 25 anos ou mais de idade
	população de 15 anos ou mais de idade	população de 25 anos ou mais de idade	população de 15 anos ou mais de idade	população de 25 anos ou mais de idade	população de 15 a 17 anos de idade	população de 18 a 24 anos de idade	população de 25 anos ou mais de idade	população de 15 a 17 anos de idade	população de 18 a 24 anos de idade	
1991	19,99	21,90	37,25	43,30	25,49	21,39	76,02	82,96	66,26	6,15
2000	11,96	14,79	26,94	32,80	9,67	12,58	67,93	54,56	44,48	7,83
2001	11,70	15,07	26,45	32,65	6,72	10,32	65,86	56,03	37,62	8,43
2008	8,65	10,76	20,61	25,30	4,35	4,50	54,79	38,89	21,11	12,54

Região Metropolitana de Belo Horizonte	% de analfabetos		% com menos de 4 anos de estudo				% com menos de 8 anos de estudo			% com 12 anos ou mais de estudo população de 25 anos ou mais de idade
	população de 15 anos ou mais de idade	população de 25 anos ou mais de idade	população de 15 anos ou mais de idade	população de 25 anos ou mais de idade	população de 15 a 17 anos de idade	população de 18 a 24 anos de idade	população de 25 anos ou mais de idade	população de 15 a 17 anos de idade	população de 18 a 24 anos de idade	
1991	16,70	11,78	22,76	26,90	15,66	11,23	63,02	77,26	54,11	10,81
2000	9,57	8,07	16,64	20,46	6,20	7,19	53,37	48,99	34,79	12,36
2001	5,73	7,55	15,12	19,05	3,53	5,58	52,81	49,51	27,94	12,24
2008	4,41	5,36	12,83	15,55	2,37	2,53	42,17	33,56	12,05	17,59

Belo Horizonte	% de analfabetos		% com menos de 4 anos de estudo				% com menos de 8 anos de estudo			% com 12 anos ou mais de estudo população de 25 anos ou mais de idade
	população de 15 anos ou mais de idade	população de 25 anos ou mais de idade	população de 15 anos ou mais de idade	população de 25 anos ou mais de idade	população de 15 a 17 anos de idade	população de 18 a 24 anos de idade	população de 25 anos ou mais de idade	população de 15 a 17 anos de idade	população de 18 a 24 anos de idade	
1991	7,12	8,88	17,82	20,88	12,32	8,92	53,81	71,64	46,10	12,59
2000	4,82	5,82	12,66	15,21	5,25	5,81	44,83	43,31	28,48	19,21
2001	3,54	4,59	10,38	12,95	2,70	3,54	42,35	46,70	21,48	19,72
2008	3,55	4,29	10,62	12,65	2,84	2,17	32,76	30,49	8,55	26,05

Fontes: FJP/PNUD/IPEA - Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil - 1991 e 2000; FJP - Atlas do Desenvolvimento Humano na Região Metropolitana de Belo Horizonte; IBGE, PNADs de 2001 a 2008. (Adaptação da autora).

Os autores (BDMG, 2010) afirmam que Belo Horizonte atingiu um patamar baixo no índice de analfabetismo e ressaltam a necessidade de promover políticas

públicas direcionadas a essa população que ainda não tem acesso à leitura e à escrita. Para os autores, a ausência de ações políticas mais específicas faz com que a diminuição desse índice fique a cargo da saída da geração mais velha da escola.

O atendimento da EJA aos alunos que cursam o ensino fundamental em Belo Horizonte ocorre predominantemente no sistema de ensino municipal, como demonstra o Censo Escolar 2011 em relação ao número de alunos matriculados nesta de cada segmento a cargo do município e do estado.

Quadro 1 - Matrícula na EJA

Matrícula - EJA Presencial		
	Fundamental	Médio
Estadual	2.032	13.163
Municipal	20.112	629
Total	22.144	13.792

Fonte: Censo Escolar 2011

O Sistema Municipal de Ensino é composto por: instituições que ministram o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, mantidas pelo Executivo; instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; e órgãos municipais de educação.

A Secretaria Municipal de Educação (SMED) também se organiza de forma descentralizada. Tal como a organização administrativa do município, divide-se em regionais.

A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH) apresentou em 2013¹³ um total de 166.842 estudantes. Destes, 21.826 estudam na educação infantil, 122.726 no ensino fundamental, 1.892 no ensino médio e 20.110 na educação de jovens e adultos. Além disso, existem 193 creches pertencentes à rede conveniada, atendendo 22.633 crianças. A RME/BH possui 186 escolas municipais e 66 unidades municipais de educação infantil (UMEI).

A RME/BH possui cinco etapas de formação escolar: ciclo básico (educação infantil), primeiro, segundo e terceiro ciclos (ensino fundamental) e quarto ciclo (ensino médio).

¹³ Informação disponível no site da PBH. Acesso em 10/03/2013

2.1.3.3 As experiências de EJA na RME/BH

Como desdobramento das políticas de democratização do município, teve início no final de 1994 a implantação da Proposta Político-Pedagógica Escola Plural na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), de caráter inovador, visando à criação de uma escola mais democrática, mais aberta às diferentes culturas. De forma gradativa, nos anos seguintes (1995/1996) foram implantadas mudanças nas escolas municipais de Belo Horizonte.

A Escola Plural baseava-se em dois princípios: o do direito à educação; e o da construção de uma escola inclusiva, pautado no respeito às diferenças e na prática democrática, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

A proposta da Escola Plural englobava quatro núcleos sustentadores da Proposta (BELO HORIZONTE, 2002): os eixos norteadores da escola; a organização dos tempos escolares; a concepção e as novas práticas do processo ensino-aprendizagem; e a avaliação.

Os eixos norteadores da Proposta Escola Plural (BELO HORIZONTE, 2002) foram sistematizados da seguinte forma: a) intervenção coletiva mais radical, com base na construção de uma escola que considera a pluralidade, com uma nova organização da prática pedagógica; b) sensibilidade com a totalidade da formação humana, considerando a pluralidade dos espaços e dos tempos histórico-culturais nos quais os educandos participam e, ainda, a pluralidade das dimensões humanas; c) escola como tempo de vivência cultural, permitindo a vivência coletiva, a recriação e a expressão da cultura; d) escola como experiência de produção coletiva, favorecendo a participação dos sujeitos no processo de produção do conhecimento; e) virtualidades educativas da materialidade da escola, redefinindo os aspectos materiais e tornando-os formadores; f) vivência de cada idade de formação sem interrupção, para que o tempo de escola permita a experiência da infância e da adolescência; g) socialização adequada para cada idade – Ciclos de Formação, em que se busca reduzir as rupturas nos processos de socialização provocadas pela reprovação; e h) construção de uma nova identidade, tanto da escola como de seus profissionais, reconhecendo os trabalhadores da educação como sujeitos centrais na construção do programa.

A reorganização dos tempos escolares considerou as especificidades de cada fase, eliminando a seriação, favorecendo a formação histórico-cultural própria de cada idade e organizando a prática pedagógica por temporalidades do desenvolvimento

humano. Assim, o tempo escolar tornou-se mais flexível, na medida em que se buscou a continuidade do processo de formação e o respeito aos ritmos de aprendizagem e das experiências de cada educando. A escola foi organizada em três Ciclos de Formação Básica. O primeiro, Infância, atende os alunos de seis a nove anos; o segundo, Pré-adolescência, os alunos de nove a doze anos; e o terceiro, Adolescência, os alunos de 12 a 15 anos de idade.

Na Proposta Escola Plural, o processo de ensino aprendizagem demandava a construção curricular a partir das vivências significativas dos educandos, na perspectiva de ruptura com uma concepção de ensino transmissiva e desconectada da prática social. Dessa maneira, enfatizavam-se os projetos de trabalho interdisciplinares, já que esta metodologia possibilitava a articulação das diferentes áreas de conhecimento com as experiências dos educandos.

A concepção de avaliação declarada no Projeto Político-Pedagógico da Escola Plural supunha um processo global para identificar os problemas e os avanços redirecionados para a ação educativa. Propunha-se o rompimento com a lógica de avaliação somativa, classificativa e seletiva. Utilizaram-se instrumentos capazes de favorecer o acompanhamento do processo de aprendizagem. Os conceitos de aprovação e reprovação foram revistos, já que não havia retenção de um ano para o outro, tal como praticado nas escolas seriadas, pressupondo o direito do aluno ao avanço contínuo dos estudos. Esse processo foi rico em discussões e, por vezes, polêmico.

Em relação à EJA, os princípios e os núcleos que sustentaram a Proposta Escola Plural foram as principais referências para a sua concepção. Consideraram-se as bases legais em que esta modalidade se inscreve. Para a organização curricular, recomendou-se a construção do conhecimento a partir das especificidades dos educandos em relação a suas características, a suas expectativas quanto à escolarização, a seus interesses, a suas experiências e ao contexto em que vivem. Teve como diretriz a flexibilidade não só na forma de organizar a enturmação dos alunos como também, e fundamentalmente na ação pedagógica.

Para a apropriação da Proposta Escola Plural pelos professores da EJA, foram realizados cursos, oficinas de trabalho e encontros de professores e coordenadores da SMED, contribuindo para o distanciamento da concepção da EJA como suplência e como um curso de recuperação de um tempo perdido, configurando-se como um Ciclo de Formação.

Ensina Oliveira (2012):

A reforma educacional, empreendida pela SMED, chegou lentamente à Educação de Jovens e Adultos. Pode-se dizer, no entanto, que ela foi um divisor de águas na política de atendimento de jovens e adultos em BH. Essa reforma não se limitou apenas a questionar os pressupostos políticos e pedagógicos de Ensino de Suplências, mas criou, sobretudo, espaços para debater a EJA na cidade de Belo Horizonte. Embora tenha se direcionado inicialmente para crianças e adolescentes, ela teve o mérito de reconhecer as especificidades do público jovem e adulto (OLIVEIRA, 2012, p. 131).

A ausência de recursos federais para a EJA, em função da Emenda Constitucional 14, de 1996, que, conseqüentemente, desobrigava a oferta para jovens e adultos, no que se refere à distribuição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), impossibilitava a sustentação financeira para os cursos da EJA. Fez-se necessário criar estratégias, como o oferecimento do ensino fundamental noturno e a redução dos cursos regulares de suplência. Segundo Oliveira (2012), a integração das escolas que ofertam o ensino fundamental noturno com as discussões sobre a EJA levou a SMED, em 1998, a publicar uma nova proposta de organização do tempo escolar para o Ensino Noturno, intitulada *O passo da escola no compasso da vida*.

Neste mesmo ano, foi instituído o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte¹⁴ (CME), que, segundo Oliveira (2012, p. 138), “recebeu a incumbência de elaborar as diretrizes para regulamentar a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de BH. Em razão disso, o debate sobre a EJA na cidade ganha novo fôlego, entrando em cena novos atores políticos”. Em 2002, a modalidade EJA é regulamentada, e cada escola teria que apresentar sua proposta pedagógica para ter seu funcionamento (OLIVEIRA, 2012) autorizado.

Em 2005, foi iniciado o Projeto EJA-BH, cujo objetivo era possibilitar o acesso de grupos sociais populares à escolarização. Organizaram-se turmas em diferentes espaços da cidade, localizando-as em locais onde estes grupos já se encontravam, residiam ou trabalhavam. Assim, o funcionamento dessas turmas ocorreu em parques, mercados, shoppings populares, postos de saúde, asilos, centros de referência de saúde mental e igrejas, dentre outros. Os horários foram planejados de forma a atender à demanda dos educandos. Duas iniciativas desenvolvidas pela SMED possibilitaram a

¹⁴ O Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH) é órgão colegiado e permanente do Sistema Municipal de Ensino (SME), política e administrativamente, autônomo. Tem caráter deliberativo, normativo, consultivo e fiscalizador sobre os temas de sua competência. Foi criado pela Lei 7543, de 30 de junho de 1998.

origem deste projeto: O Projeto EJA do Programa Bolsa Escola Municipal¹⁵ (EJA/BEM-BH) e o Programa Brasil Alfabetizado.

O Projeto EJA do Programa Bolsa Escola Municipal, realizado entre 1997 e 2004, tem por objetivo a transferência de renda vinculada à escolarização das crianças e adolescentes. Observou-se que as mães dos(as) alunos(as) do Programa Bolsa Escola tinham a necessidade de aprender a ler e escrever o próprio nome para receber o benefício no banco. Para atender a esta demanda, a SMED iniciou, em 1997, um projeto de alfabetização para mães de alunos(as) do programa Bolsa Escola, dando origem ao EJA/BEM-BH. Além de atender às mães bolsistas, outras pessoas da comunidade eram incluídas ao longo de sua execução. Percebeu-se a necessidade de flexibilizar os horários e a organização de espaços físicos, para se tornarem acessíveis a essas pessoas, em uma tentativa de assegurar o seu acesso e a sua permanência no processo de escolarização.

O Programa Brasil Alfabetizado foi criado, em 2003, pelo Governo Federal, com o propósito de reduzir o índice de analfabetismo no País. Desenvolvido nos moldes de campanha e desvinculado da continuidade da escolaridade, atuava de forma a transferir recursos financeiros aos estados e municípios, bem como a instituições privadas, instituições de ensino superior e organizações não governamentais consideradas parceiros no processo. Em Belo Horizonte, foi implantado, em 2004, em parceria com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, tendo funcionado até o início de 2007, quando o município não mais renovou o convênio.

Ainda em relação à Escola Plural, cabe ressaltar que durante a sua implantação houve opiniões diferenciadas de professores, pais e o público em geral. As críticas recebidas eram baseadas nos critérios de progressão automática, sendo alegado que poderia gerar o desinteresse dos educandos, que já teriam a aprovação garantida. Argumentava-se, ainda, que estes poderiam finalizar o ensino fundamental sem saber ler e escrever (Miranda 2007, p. 70).

Para Zaidan (2012, p. 371), desde a implantação da Escola Plural, “as mudanças de Governo e suas orientações político-pedagógicas se seguiram em descontinuidades

¹⁵ O programa Bolsa Escola Municipal promove a operacionalização do Programa Nacional Bolsa-Família. “O Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria (BSM), que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 70 mensais, e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos”. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em 13 abr.2013.

com as proposições daquele Programa (1997/2000 – 2001/2004 – 2005/2008 – 2009 – 2012)”. Em 2010, a Secretaria Municipal de Educação anunciou o fim do Programa nas escolas municipais.

Em relação à política atual na RME/BH, Zaidan (2012), em estudo realizado a partir de entrevistas com os professores-coordenadores das ações político-pedagógica do município (2009/2012), aponta que na visão destes profissionais o rompimento público com a Escola Plural buscou desconstruir a imagem negativa com a população de que os alunos não aprendiam. No referido estudo, a autora aponta duas orientações da nova política pedagógica:

1^a) Monitoramento direto dos processos de aprendizagem nas escolas municipais da cidade (como parte do modelo de gestão estratégica do Governo Municipal); 2^a) Implantação de projetos especiais diante das demandas detectadas e visando a implantação do currículo (com destaque para a Escola Integrada) (ZAIDAN, 2012, p. 372).

No site oficial da prefeitura, citam-se os programas e os projetos ligados à SMED: Escola Integrada, ProJovem, BH para Crianças, Programa Família-Escola, Escola aberta, Bolsa-Escola Municipal, Projeto de Ação Pedagógica (PAP), Programa Rede pela Paz, Programa de Monitoramento da Aprendizagem e Avalia BH.

O Programa Escola Integrada, como salientado pelos coordenadores, visa contribuir para a melhoria da qualidade da educação, por meio da ampliação da jornada educativa dos educandos. São atendidos os alunos do ensino fundamental. Buscou-se estabelecer parceria entre as universidades sediadas em Belo Horizonte e a SMED. São oferecidas oficinas nas áreas temáticas de Educação, Meio Ambiente, Saúde, Comunicação e Cultura. Tem como estratégia transformar espaços próximos às escolas, como praças, museus, parques e bibliotecas, em locais de aprendizagem. A Escola Integrada oferece também atividades esportivas, culturais e educativas, como língua estrangeira, informática, auxílio no dever de casa, prática de esportes, brincadeiras e oficinas de cultura e artes.

O PROJovem é um programa destinado aos jovens de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. Oferece a formação neste nível, curso de iniciação profissional, aulas de informática e auxílio financeiro de R\$100,00.

O BH para Crianças disponibiliza transporte para visitação em excursões a museus, teatros, parques e cinemas, dentre outros.

O Programa Família-Escola favorece o diálogo com as famílias, por intermédio do Fórum Família-Escola, também integrado ao programa Alô, Educação! Utiliza diferentes canais de comunicação, como telefone, e-mail, cartas e atendimento pessoal para o acesso às informações às famílias, além do Jornal Família Escola, um informativo direcionado aos familiares, com circulação trimestral.

A Escola Aberta mantém escolas abertas no final de semana para lazer, esporte, formação e cultura da comunidade.

O programa Bolsa-Escola Municipal tem por objetivo promover a operacionalização do acompanhamento escolar dos alunos do Programa Nacional Bolsa-Família.

O Projeto de Ação Pedagógica (PAP) trata-se de um subsídio concedido pelo Poder Público para investimento em projetos específicos.

O Programa Rede pela Paz objetiva intervir de maneira preventiva no combate à violência escolar, atuando na promoção da cultura da paz nas escolas.

O Programa de Monitoramento da Aprendizagem atende os alunos que foram retidos ou que apresentaram baixo desempenho nas avaliações diagnósticas. Contempla aulas específicas de leitura, escrita e matemática.

O programa Avalia BH constitui o sistema de avaliação da educação fundamental das escolas da prefeitura de Belo Horizonte. É realizado em parceria com o Centro de Políticas Públicas de Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Tem por objetivo avaliar anualmente o desempenho dos alunos a partir de dois programas de avaliação: Programa de Avaliação Externa do Desempenho Escolar; e Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar.

Segundo a revista *Avalia BH* (BELO HORIZONTE, 2012), participam dessas iniciativas todos os alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental diurno e da 2ª à 8ª¹⁶ série do ensino fundamental noturno com turmas de no mínimo 15 alunos, todos os professores de Língua Portuguesa e de Matemática das séries avaliadas, todos os coordenadores pedagógicos e os diretores das escolas envolvidas na avaliação, respondendo a questionários para a identificação de fatores que interferem no desempenho escolar dos educandos.

Segundo o *Avalia BH* (BELO HORIZONTE, 2012, p. 7), os alunos da RME/BH participam, ainda, das avaliações sistêmicas e/ou dos diagnósticas em nível federal

¹⁶ Nota-se a informação de série e ano.

Prova Brasil e Provinha Brasil, além do Proeb (Proalfa e Simave), em nível estadual. Zaidan (2012) explica que

[...] a ênfase da atual política municipal em utilizar o monitoramento pelas avaliações institucionais tem sido muito criticada pelos docentes em vários momentos públicos e de contatos com a Universidade, embora não tenhamos feito um estudo especial sobre isso. Se há uma tensão na vida escolar, talvez nem seja pela adesão a testes, mas pela grande quantidade deles em cada ano letivo e em periodicidades tão restrita, o que pode estar criando mais um controle excessivo e inibidor de iniciativas das escolas e dos docentes, do que um uso de tomá-los como referência geral (ZAIDAN, 2012, p. 379).

O Avalia BH EJA, realizado pela primeira vez em 2010, avalia alunos do 3º ano do ensino fundamental (em processo de alfabetização) e do 6º ano também do ensino fundamental (em processo de certificação).

Zaidan (2012) observa atualmente nas propostas da SMED

[...] uma perspectiva mais situada na transmissão do conhecimento, diante da exposição sobre o planejamento curricular e o desenvolvimento de projetos diversos, mas especialmente pelo monitoramento do planejamento docente, das dificuldades de aprendizagem dos estudantes e da avaliação bastante situada (com boletim, participação em exames locais e nacionais). Mostram uma política que se utiliza de índices de avaliação institucional para construir metas e conquistar objetivos de aprendizagem dos educandos (ZAIDAN, 2012, p. 377).

Em relação à EJA, UNESCO (2009) afirma:

A avaliação tornou-se um aspecto central dos sistemas e reformas escolares na região desde a década de 1990. Sua incorporação na AEA¹⁷ é relativamente recente. Infelizmente, em geral, as tendências tendem a acompanhar aquela adotadas pela reforma da educação escolar, como foco em resultados e pouca atenção aos processos e conteúdos; ênfase em dados quantitativos (por exemplo matrícula e conclusão) em vez de na aprendizagem e no impacto real na vida dos alunos; avaliação da implementação do programa e não das políticas, cooperação internacional, e assim por diante (UNESCO, 2009, p. 71).

No âmbito legal, a EJA na RME/BH orienta-se pelas legislações nacionais citadas e por regulamentações aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, como o Parecer 093/2002 e a Resolução 001/2003, que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte,

¹⁷ Aprendizagem e Educação de Adultos

institui as diretrizes quanto ao credenciamento de instituições educativas e atua em sua implantação, oferta, estrutura, organização e funcionamento.

Há o reconhecimento explícito da EJA como direito no município de Belo Horizonte, expresso no documento

A EJA da Cidade tem por objetivo assegurar o direito à educação escolar a jovens, adultos e idosos que, pelas razões mais diversas, não tiveram a oportunidade de frequentar ou de concluir a educação básica. A oferta da Educação de Jovens e Adultos representa o dever do poder público na garantia do direito dos cidadãos à educação básica de qualidade, independentemente de suas idades (BELO HORIZONTE, 2011a, p. 78).

A EJA na RME desenvolve-se predominantemente no período noturno.

Atualmente, são cerca de 750 turmas distribuídas nas nove regionais de Belo Horizonte, atendendo a mais de 20.000 estudantes em turmas internas nas escolas municipais e em turmas externas, que funcionam Instituições de Longa Permanência do Idoso (ILPis), shoppings populares, centros de saúde, centros comunitários, instituições religiosas, etc. (BELO HORIZONTE, 2011a, p. 78).

A EJA é concebida como um curso presencial para alunos com idade mínima para ingresso no ensino fundamental superior a 14 anos completos e no ensino médio superior a 18 anos completos. Está estruturada em um ciclo único de aprendizagem e agrupamentos flexíveis. A elaboração da Proposta Pedagógica é de responsabilidade da unidade escolar.

De acordo com o documento “Orientações para a educação de Jovens e Adultos em 2011” (BELO HORIZONTE, 2011b), o percurso para a certificação do ensino fundamental prevê um tempo máximo para certificação de 1.920 horas e mínimo de 240 horas. A certificação será feita pelas escolas, sem a obrigatoriedade do cumprimento do prazo máximo para certificação. Esse processo poderá ocorrer em qualquer período do ano letivo, mediante o cumprimento de critérios estabelecidos a partir da análise do desempenho do aluno, tais como: competências e capacidades apresentadas no projeto político da escola; aspectos da trajetória pessoal e escolar do aluno; relações estabelecidas pelo aluno entre a sua experiência escolar e a diversidade de suas outras experiências socioculturais (capacidade de reflexão, análise e síntese, autocrítica, articulação de ideias demonstradas pelo aluno); necessidades, possibilidades e ritmos de cada aluno; nível de participação no processo de escolarização; e autoavaliação ou entrevista com o aluno.

Segundo o referido documento (Belo Horizonte, 2011b), o controle da frequência é feito diariamente e registrado no diário de classe. Para os alunos menores de 18 anos, após cinco faltas consecutivas ou dez alternadas, a escola deverá entrar em contato com o aluno e utilizar determinadas estratégias, como: enviar correspondências, visitar a residência do aluno e telefonar. Essas ações deverão ficar registradas na pasta do aluno. Para os alunos maiores que 18 anos, estes procedimentos deverão ocorrer após a ausência na aula por oito dias letivos consecutivos. Nas duas situações, após 51 dias sem a presença do aluno nas aulas ele será afastado por abandono. Configura-se, assim, o abandono temporário do aluno.

A proposta curricular das escolas para a EJA expressa nas Orientações citadas anteriormente deverá constar na Proposta Político-Pedagógica, tendo como base as Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

2.1.4 Os sujeitos da EJA: dimensões da vida adulta

A EJA, no contexto brasileiro, integra pessoas, jovens e adultas, constituídas a partir das singularidades e das especificidades do contexto em que estão inseridas, as quais trazem as marcas de uma sociedade desigual, evidenciada pela disparidade social, muitas delas vivendo em estado de miséria, com má distribuição de renda, desemprego, fome e violência. Predomina a atuação em atividades profissionais que requerem limitada escolaridade e pouca qualificação.

A heterogeneidade e a diversidade são características marcantes nesta modalidade de ensino. Cada grupo etário é composto por homens e mulheres, trabalhadores e não trabalhadores, pessoas com necessidades especiais, pessoas vivendo em regime de privação de liberdade, populações das regiões metropolitanas e rurais, indígenas e afrodescendentes, entre outros. Essas pessoas apresentam singularidades, possuem diferentes expectativas e motivações e carregam distintas experiências e histórias de vida. A exclusão educacional, caracterizada pelo não cumprimento da escolaridade na idade almejada à educação básica, e a falta de acesso à educação formal, como ocorre, principalmente, na área rural, implicam uma complexa marginalização social. A continuidade dos estudos na juventude e na idade adulta constitui uma tentativa de enfrentamento das desigualdades e das situações de exclusão.

Nas áreas urbanas, a EJA é constituída predominantemente por jovens e adultos residentes nas periferias, vivendo em situações de pobreza, como aponta o *Documento*

*Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de adultos – CONFINTEA VI*¹⁸:

O mapa do analfabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa de pobreza em nosso país, consequência do processo de exclusão social causado pelo sistema capitalista. Encontram-se nas periferias urbanas índices e situações humanas degradantes, dentre as quais: precárias condições de moradia, de saneamento básico, de trabalho, insuficientes equipamentos públicos como postos de saúde, escolas, praças e área de lazer, além do crescente índice de violência e desemprego (BRASIL, 2009, p. 14).

De acordo com o documento, nas áreas rurais os alunos e as alunas presentes na educação do campo

[...] trazem consigo baixo nível de escolaridade marcado também pelo fracasso do ensino formal, bem como pelo fechamento indiscriminado de escolas na zona rural. Aliado a esse quadro, soma-se a constante negação da produtividade econômica e cultural campesina que acaba forçando essa população a constantes migrações (BRASIL, 2009, p. 15).

No viés etário, a EJA configura um campo de relações intergeracionais no qual jovens, adultos e idosos trocam saberes e compartilham experiências, mas enfrentam também a realidade das divergências e diferenças entre as fases da vida de cada geração.

De acordo com Caramano (2006, p. 35-36), não é fácil especificar quantas e quais são as fases da vida e quais são os processos que as caracterizam. A autora aponta que nas sociedades modernas há uma demarcação entre infância e maturidade, com períodos intermediários, que seriam a adolescência e a juventude.

Para Dayrell (2005), a juventude não se limita a uma passagem de uma etapa a outra:

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional. Esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona, fazendo com que os jovens construam determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de *modos de ser jovem* existente (DAYRELL, 2005, p. 4).

¹⁸ Documento elaborado a partir de debates envolvendo o Estado e a sociedade civil, por meio dos fóruns de EJA, que reúne gestores municipais e estaduais, universidades (alunos e professores), movimentos sociais e sindicais, dentre outros.

A fase adulta, para Caramano (2006), define-se pela independência e pela responsabilidade. A autora afirma que há consenso na área a este respeito. Entretanto, o “processo de transição para a vida adulta é complexo e heterogêneo, refletindo as diversidades da sociedade. No entanto, independência econômica parece ser um pré-requisito importante para a transição” (CARAMANO, 2006, p. 35-36).

Caramano (2006) mostra que os modelos tradicionais que sinalizam a transição de uma fase para outra se caracterizam pela sequência linear de eventos, como: saída da escola, entrada no mercado de trabalho, saída de casa dos pais, casamento e nascimento do primeiro filho, aposentadoria e viuvez. Esses modelos convivem com novas trajetórias, sem direcionamento, sem rigidez preestabelecida. Dessa forma, as desigualdades sociais, raciais e regionais podem resultar em transições desiguais para a vida adulta.

Oliveira (2001) aponta que, para compreender os jovens e adultos, sujeitos da EJA, como sujeitos de aprendizagem faz-se necessário reportar-se à compreensão da especificidade cultural. Em vista disso, a autora afirma que estudar esses sujeitos pressupõe transitar por três campos que contribuem para a compreensão de seu lugar social: a condição de “não crianças”; a condição de excluídos da escola; e a condição de membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 2001).

Em relação à condição de “não crianças”, segundo a autora, existem lacunas no campo teórico da psicologia do adulto que não permitem uma melhor compreensão desses sujeitos. No entanto, a autora cita aspectos que os distinguem das crianças e adolescentes:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa da vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

Oliveira (2001) declara que o inconveniente da falta de estudos no campo teórico favorece a possibilidade de tratar o adulto de forma abstrata, o que, possivelmente, remeteria a um estereótipo de adulto que não corresponderia ao adulto pouco escolarizado, objeto de estudo na EJA. Nas teorias psicológicas, como mostra

Oliveira (2001), as etapas de desenvolvimento do ser humano consideram o indivíduo de modo isolado e as mudanças que ocorrem com todas as pessoas são similares, formando modelos de desenvolvimento baseados em processos biológicos e universais para todos os membros da espécie humana. As fases da vida são vistas como universais e com as características do desenvolvimento comuns em cada etapa.

A condição de excluído da educação escolar é consequência de experiências de insucesso, repetências e evasão escolar. Em vista disso, muitos jovens e adultos deixaram a escola, não chegando a concluir o ensino fundamental ou não tiveram acesso à escola. No estudo UNESCO (2012), foram retratados os excluídos da escola básica, revelando importantes indicadores sobre: a) exclusão e a renda familiar – sendo apontado que quanto menor a renda da família mais elevado o percentual fora da escola; b) discriminação racial – em todas as faixas etárias há um maior contingente de negros no conjunto dos que estão fora da escola; c) discriminação de gênero – a exclusão é um pouco mais elevada na população masculina; d) diferenças regionais e inter-regionais – as regiões Sul e Sudeste são menos desfavoráveis à exclusão; e) menos oportunidades educacionais na área rural. O referido estudo indica a necessidade de trazer para o sistema educacional os segmentos sociais excluídos e de garantir-lhes o direito de aprender e de proporcionar-lhes as condições favoráveis ao processo de aprendizagem.

Em relação à especificidade cultural, a autora percebe os sujeitos da EJA como um grupo homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea.

A fim de avaliar as possíveis relações entre a cultura e a produção de diferentes modos de funcionamento intelectual, a autora aponta três linhas de pensamento.

A primeira reconhece a existência da diferença entre membros de diferentes grupos culturais e postula que os grupos humanos são diferentes entre si. Nesta abordagem, as especificidades nos modos de pensar, geralmente, são atribuídas à falta de escolaridade anterior e às características de seu grupo de origem. Em vista disso, percebe-se uma correlação determinista entre os traços do psiquismo e a pertinência de seu grupo cultural que os determina (OLIVEIRA, 2001).

A segunda abordagem, para Oliveira (2001), nega as diferenças culturais para a compreensão do funcionamento psicológico. Dessa forma, não admite nenhuma intervenção nos modos de cada grupo cultural.

A terceira abordagem ancora-se na psicologia histórico-cultural. Declara que o sujeito constitui-se historicamente e considera a heterogeneidade entre grupos e indivíduos como fator fundamental para a compreensão desses sujeitos.

Nesta perspectiva, as dimensões sociais, econômicas e culturais vão indicar uma série de fatores que demonstram que as fronteiras etárias não podem ser vistas somente com base na idade cronológica. A pluralidade e a heterogeneidade de experiências geracionais e etárias, as responsabilidades e as formas de inserção social, política e interpessoal assinalam como cada um irá se constituir.

É para esses sujeitos histórico-culturais que a educação de pessoas jovens e adultas deve-se voltar, tendo como meta a construção de processos educativos, como parte de um processo de aprendizagem que ocorre ao longo da vida, ao possibilitar a escolarização daqueles que chegaram à juventude ou à idade adulta excluídos da educação escolar.

2.2 A teoria histórico-cultural – pressupostos teóricos-metodológicos

Nesta seção, explicitam-se os pressupostos da teoria histórico-cultural, principalmente, a partir dos estudos de Vigotski. Cabe ressaltar que compreender os modos de pensamento de adultos em processo de escolarização na EJA, foco deste estudo, tendo como perspectiva teórica a abordagem histórico-cultural, possibilita compreender a aprendizagem, o desenvolvimento da pessoa e o acesso do sujeito ao conhecimento em um processo de interação social.

2.2.1 A constituição histórica do ser humano

Vigotski explica o desenvolvimento da mente com base no materialismo histórico-dialético, concebendo o indivíduo como uma construção social. Nessa perspectiva, o ser humano se constitui como tal em sua relação com o outro social (VYGOTSKY, 1991).

Nas postulações de Vigotski, o desenvolvimento humano é o resultado de mudanças que ocorrem em quatro níveis históricos, que caracterizam o funcionamento psicológico do ser humano: filogênese, ou história da espécie humana; ontogênese, ou história do indivíduo humano; a sociogênese, ou história da cultura do homem e microgênese, ou especificidade de cada fenômeno psicológico de cada grupo cultural,

fazendo com que os determinismos biológico e cultural seja superados, possibilitando a compreensão da idiosincrasia dos seres humanos, dos grupos culturais (VYGOTSKY, 1991). Micro significa que há um foco definido de análise e gênese que essa análise deve ser histórica e levar em conta as transformações que ocorrem ao longo do tempo (GÓES, 2000).

Blank (1996, p. 43) aponta as asserções básicas da obra de Vigotski. Dentre elas, citam-se: a) atividade mental é o resultado da aprendizagem social, da interiorização de signos sociais e da interiorização da cultura e das relações sociais; b) as pesquisas realizadas por Vigotski buscaram conhecer como as pessoas, com a ajuda de instrumentos e símbolos, direcionam suas atenções, organizam a memorização consciente e regulam suas condutas; c) a essência do comportamento humano reside em sua mediação por instrumentos e símbolos; d) a linguagem é um dos instrumentos-chave para a organização do pensamento; e e) o conceito de interiorização possibilita a compreensão da determinação social. Este processo não consiste apenas na transferência de uma atividade externa para um plano interno; considera-se que ocorre uma mudança qualitativa em que as relações sociais transformam-se em funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1934/1994).

Para Cole (1996, p. 87), o postulado fundamental na obra de Vigotski “é que as funções psicológicas humanas diferem dos processos psicológicos de outros animais porque são culturalmente mediadas, historicamente desenvolvidas e emergem da atividade prática.” Dessa forma, para Vigotski o desenvolvimento intelectual é consequência do processo de socialização em determinado contexto histórico (VYGOTSKY, 1991). Trata-se de um processo dialético e complexo, caracterizado por diferentes funções, a saber: “funções elementares”, de ordem biológica e vinculadas aos órgãos do corpo; “funções superiores”, ou seja, os modos de funcionar dos seres humanos, cujas ações são controladas, tais como: atenção voluntária, memória, lógica, pensamento abstrato e ação intencional.

As funções mentais superiores, que caracterizam o pensamento humano, desenvolvem-se a partir da inserção da criança no convívio social e cultural do seu meio. Ou seja, o ser humano constitui-se como tal em sua relação com o outro. A partir de sua interação com o mundo e de sua inserção na cultura, o indivíduo constrói processualmente sua estrutura conceitual, tornando-se, assim, capaz de interpretar o mundo objetivo. Nessa perspectiva teórica, cabe assinalar que com o processo de desenvolvimento das funções mentais superiores o indivíduo torna-se capaz de

representar simbolicamente. Desse modo, o funcionamento cognitivo não se constitui como um comportamento isolado do indivíduo sem história, e sim nas dimensões da vida social.

Segundo Vigotski, a aprendizagem quando bem organizada coloca em ação uma série de processos evolutivos internos capazes de operar quando o sujeito está em interação com o outro (VYGOTSKY, 1991). Então, o processo de desenvolvimento segue a aprendizagem e cria a “zona de desenvolvimento proximal”, assim definida pelo autor: é a distância entre o nível de desenvolvimento real do indivíduo, determinado a partir de sua independência na resolução de problemas, e o nível mais elevado, o desenvolvimento potencial, determinado a partir da resolução de problemas com a colaboração de um outro.

Explica Oliveira (1997):

A Zona de Desenvolvimento Proximal refere-se assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A Zona de Desenvolvimento Proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação (OLIVEIRA, 1997, p. 60).

Para Prestes (2010), as traduções feitas do russo dos termos *zona blijaichego razvítia* para zona de desenvolvimento proximal não correspondem ao conceito elaborado por Vigotski. Para a autora, a tradução que mais se aproxima do termo é zona de desenvolvimento iminente:

[...] pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (PRESTES, 2010, p. 168).

Prestes (2010) cita Vigotski¹⁹ e continua a sua argumentação dizendo:

Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o *nível de desenvolvimento atual* da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a *zona de seu desenvolvimento iminente*, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar;

¹⁹ VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psirrologia razvítia redionka*. Moskva: Eksmo, 2004.

amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual.

Pesquisas mostram que o *nível de desenvolvimento* da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o indicador da *zona de desenvolvimento iminente* e a diferença entre esta *zona* e o *nível de desenvolvimento atual*. Essa diferença revela-se num grau muito significativo em relação ao processo de desenvolvimento de crianças com retardo mental e ao de crianças normais. A *zona de desenvolvimento iminente* em cada uma delas é diferente. Crianças de diferentes idades possuem diferentes zonas de desenvolvimento. Assim, por exemplo, uma pesquisa mostrou que, numa criança de 5 anos, a zona de desenvolvimento iminente equivale a dois anos, ou seja, as funções, que na criança de 5 anos, encontram-se em fase embrionária, amadurecem aos 7 anos. Uma criança de 7 anos possui uma zona de desenvolvimento iminente inferior. Dessa forma, uma ou outra grandeza da zona de desenvolvimento iminente é própria de etapas diferentes do desenvolvimento da criança (PRESTES, 2010, p. 174).

Prestes afirma ainda que Vigotski “usa tanto a expressão ‘desenvolvimento atual quanto desenvolvimento real’ para referir-se ao nível de desenvolvimento efetivo da criança” (PRESTES, 2010, p. 174).

Para Vigotski, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos (VYGOTSKY, 1991). A aprendizagem se realiza em um contexto de interação, por intermédio da internalização de instrumentos e signos, possibilitando a apropriação do conhecimento.

Nessa perspectiva, Vigotski afirma que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em um desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1991, p. 101). Assim, o processo de aprendizado pode promover o desenvolvimento. Não há um determinismo de desenvolvimento, no entender de Vigotski.

2.2.2 As raízes genéticas do pensamento e da linguagem

Vigotski afirma que a relação entre pensamento e linguagem transforma-se no processo de desenvolvimento do pensamento verbal (VYGOTSKY, 2001). A evolução de ambos ocorre em percursos distintos e de forma independente.

Em suas investigações, Vigotski procurou compreender o desenvolvimento do pensamento e da linguagem tanto na filogenia quanto na ontogenia (VYGOTSKY,

2001). Para isso, ele examinou e dialogou com os estudos²⁰ feitos com os antropoides, principalmente com os chimpanzés, sobre as diferenças entre o desenvolvimento do pensamento destes com os humanos.

Estes estudos possibilitaram a Vigotski (2001, p. 102) compreender: que o pensamento e a linguagem têm raízes genéticas diferentes; que as duas funções se desenvolvem em trajetórias distintas e independentes; que os antropoides podem mostrar pensamentos semelhantes aos dos homens somente em alguns aspectos relacionados ao início do uso de instrumentos e na área da linguagem demonstram semelhanças somente na fonética da fala, na função de alívio emocional e no uso social da linguagem no contato com outros membros do grupo; que a correspondência entre pensamento e linguagem, como nos homens, não manifesta nos antropoides; e que na filogenia do pensamento e linguagem distingue-se a fase pré-linguística no desenvolvimento da inteligência da fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem (VYGOTSKY, 2001, p. 102).

As raízes pré-intelectuais da linguagem, presentes no desenvolvimento da criança, como os gritos, os balbucios e as primeiras palavras, mostram a presença de uma função social da linguagem, como meio de intercâmbio com outras pessoas. Mas ainda não indicam a relação com o desenvolvimento do pensamento. A fase pré-linguística no desenvolvimento da inteligência é demonstrada antes de a criança começar a falar, na forma como ela apresenta a capacidade de agir no ambiente e como consegue resolver problemas práticos, inclusive fazendo uso de instrumentos.

Vigotski esclarece que no desenvolvimento da história do indivíduo, exclusivamente humana, o desenvolvimento da fala e o do pensamento, que caminhavam separadamente, encontram-se e unem-se (VYGOTSKY, 2001). Isso ocorre, aproximadamente, aos dois anos de idade, possibilitando a fala se tornar intelectual e o pensamento verbal.

De acordo com Vigotski (VYGOTSKY, 2001, p. 108), para o desenvolver do pensamento e a linguagem, a criança percorre quatro estágios básicos: a) *estágio natural, ou primitivo* – corresponde à linguagem pré-intelectual e ao pensamento pré-

²⁰ Vigotski faz referência, principalmente, aos estudos dos seguintes autores:
BÜHLER, CH. Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr, 1927.
BÜHLER, K. O desenvolvimento intelectual da criança (Dukhóv-noie razvítie rebiónka), 1924.
KÖHLER, W. “Aus Psychologie des Schimpanzen”. Psychologische Forschung, I, 1921.
YERKES, R. M. “The mental life of the monkeys and apes”. Behaviour Monographs, III, 1916.
YERKES, R. M. e LEARNED, E. W. Chimpanzee Intelligence and its Vocal Expression. Baltimore, 1925.

verbal, em a criança não utiliza meios culturais disponíveis; b) *estágio de psicologia ingênua* – formam-se as experiências ingênuas que determinam o uso de instrumentos por parte das crianças e as primeiras operações de sua inteligência prática, ou seja, fazem uso dos instrumentos, mas não compreendem totalmente a sua função (no desenvolvimento da linguagem, observa-se uma evolução na linguagem e se manifesta); c) o *estágio de uso externo de meios culturais* – diferencia-se pelo uso de signos externos, em que a criança utiliza a ajuda externa como apoio no processo de memorização e na solução de tarefas psíquicas (no desenvolvimento da linguagem, corresponde à fala egocêntrica da criança, como uma forma de transição da fala externa para a interna); e d) *estágio de crescimento para dentro* – caracteriza-se quando a operação externa, com o uso de instrumentos, se converte em atividade mental interna (na linguagem, corresponde à fala interior, sendo uma forma de linguagem dirigida do sujeito a ele mesmo).

Vigotski afirma que o pensamento e a linguagem estão interligados (VYGOTSKY, 2001). Para esclarecer tal afirmativa, ele faz uma associação com a representação de dois círculos em intersecção. Um círculo corresponderia à linguagem; o outro, ao pensamento. A intersecção entre estes dois círculos representaria o pensamento verbal. Assim, o autor demonstra que grande parte do pensamento e da linguagem, representados nas partes dos círculos que não estão em intersecção, não guarda relação com o pensamento verbal.

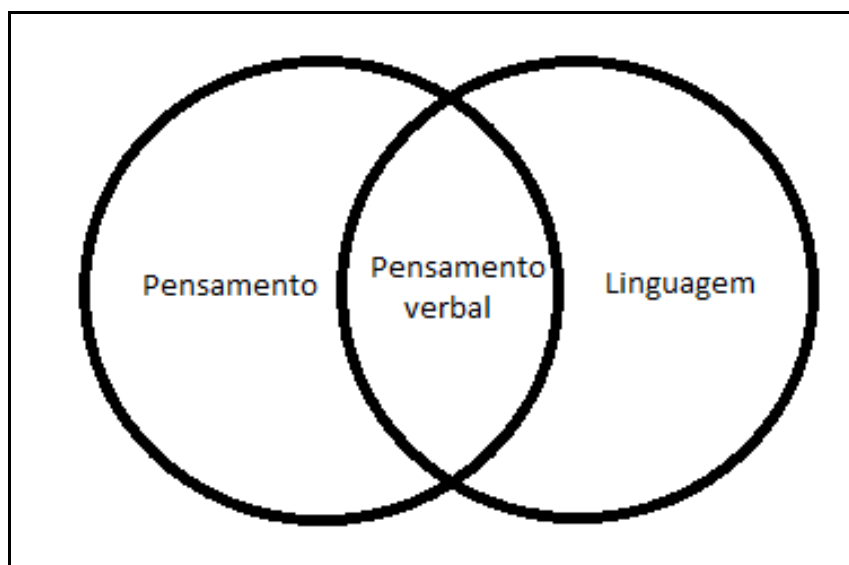


Figura 2 - Representação Pensamento verbal – Unidade entre Pensamento e Linguagem

Fonte: Elaboração própria

Vigotski postula que o pensamento verbal não constitui uma forma natural e biológica do comportamento, mas uma forma histórico-cultural da consciência humana fundamentada nas relações entre o indivíduo e o mundo exterior (VYGOTSKY, 2001).

2.2.3 O pensamento e a linguagem

Vigotski, para além das origens genéticas do pensamento e da linguagem, procurou esclarecer as relações existentes entre esses conceitos (VYGOTSKY, 2001). Em seus estudos, revelou que a coesão de ambos os processos apresenta-se por intermédio do significado da palavra. O significado da palavra é ao mesmo tempo fenômeno da linguagem e do pensamento, pois contém aspectos fundamentais: a comunicação e a generalização.

A generalização é apontada por Vigotski como sinônimo do significado da palavra e, assim, como ato específico do pensamento (VYGOTSKY, 2001). Para o autor, uma palavra com ausência de significado não é palavra; mostra-se como um som vazio, pois o seu significado é indispensável à sua constituição.

Vigotski demonstrou que os significados das palavras evoluem, modificam-se no processo de desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 2001). Dessa forma, variam de acordo com o funcionamento do pensamento, sendo, assim, uma formação dinâmica.

A relação entre pensamento e palavra é um processo em desenvolvimento que traspassa fases e estágios que caracterizam as mudanças deste processo. Para ele, todo pensamento busca juntar alguma coisa e estabelecer relações. O pensamento se efetua como um movimento dialético do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento.

Em suas investigações, Vigotski distinguiu o plano interno, como sentido semântico da linguagem, e o plano exterior, audível (VYGOTSKY, 2001). No desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem, a criança começa pelo todo, pela oração, e depois passa para diferentes unidades semânticas, os significados das distintas palavras, dividindo seu pensamento aglutinado expressado em uma oração de somente uma palavra em uma série de significados verbais isolados e ligados entre si. Já o aspecto externo da linguagem se desenvolve na criança partindo de uma palavra, em seguida articulando com duas ou três, passando posteriormente para a frase simples, e desta para as orações compostas constituídas por orações completas. Dessa maneira, a criança desenvolve a sua linguagem desde as partes até o todo. Assim, a primeira

palavra representa o significado de uma frase completa - ou seja, uma oração de somente uma palavra.

Portanto, ao considerar os momentos inicial e final do desenvolvimento do aspecto semântico e externo da linguagem, o referido autor comprova que este desenvolvimento segue direções opostas. Assim, o aspecto semântico da linguagem se desenvolve desde o todo até a parte, da frase até a palavra; e o aspecto externo da linguagem, da parte ao todo, ou seja, da palavra à frase.

Para Vigotski a diferença entre o aspecto semântico interno e o externo, sonoro da linguagem constitui o primeiro passo para o estabelecimento de sua unidade interna, que pressupõe complexas relações entre a evolução de cada um destes aspectos (VYGOTSKY, 2001). Inicialmente, o pensamento da criança mostra-se como um todo difuso e indiferenciado. Consequentemente é expresso em um plano verbal com somente uma palavra. Posteriormente, seu pensamento configura-se em distintas partes, e sua linguagem passa da parte à palavra, ao todo. De forma recíproca, o pensamento avança desde a unidade global até as partes bem definidas.

Segundo Vigotski, a linguagem não é reflexo do pensamento (VYGOTSKY, 2001). O pensamento se reestrutura e se modifica ao transformar-se em linguagem. O pensamento não se expressa em palavras, mas realiza-se nelas.

Nesse processo de formação do pensamento verbal ou linguagem interna, Vigotski procurou diferenciar a linguagem interna da linguagem externa (VYGOTSKY, 2001). A linguagem interna é uma linguagem para si mesmo, uma forma de atividade verbal, apresenta características próprias e mantém uma complexa relação com outras formas de atividade verbal. A linguagem externa é uma linguagem para o outro, é o processo de transformação do pensamento em palavras. Entre linguagem externa, ou socializada, e a linguagem interna, ou pensamento verbal, acontece a linguagem egocêntrica, que representa a possibilidade de internalização da cultura, tendo como origem a linguagem externa e como destino a linguagem interna. Essa linguagem, do ponto de vista de Vigotski não desaparece, mas transforma-se em linguagem interna (VYGOTSKY, 2001). A linguagem egocêntrica representa uma linguagem interna quanto à sua função psíquica e externa quanto à sua estrutura.

Segundo Vigotski, o pensamento não se equipara diretamente com a sua expressão verbal (VYGOTSKY, 2001). A linguagem está composta por unidades separadas e o ato do pensamento como um único conjunto. O pensamento apresenta-se um todo mais vasto e desenvolvido do que somente uma palavra, e não como a sucessão

de unidades soltas que se desenvolvem na fala. Ao falar, o conteúdo simultâneo do pensamento se despreza sequencialmente na fala.

Vigotski afirmou que o processo de transição do pensamento à linguagem requer a decomposição do pensamento e a recomposição em palavras (VYGOTSKY, 2001). Segundo o autor, isso ocorre em razão de o pensamento não coincidir somente com a palavra, mas com os significados das palavras. Assim, a manifestação do pensamento à palavra passa pelo significado. O processo de expressar o pensamento em palavras demonstra a imperfeição da palavra, pois o pensamento nunca é igual ao significado da palavra. Tal situação exige a utilização de novas palavras, inventando novos itinerários do pensamento à palavra por intermédio de palavras com novos significados. Assim, o autor indica que o percurso entre o pensamento e a palavra é um percurso indireto, internamente mediatizado pelo significado.

Vigotski ainda esclarece que o pensamento não nasce de si mesmo e nem de outros pensamentos (VYGOTSKY, 2001). Nasce das motivações produzidas na consciência e pode ser compreendido a partir das emoções, impulsos e necessidades que o causaram.

Segundo Vigotski, para compreender a linguagem do outro é necessário compreender o seu pensamento além das palavras expressas e, fundamentalmente, do motivo que o levou a emití-lo (VYGOTSKY, 2001). A compreensão do pensamento estará completa quando descobrirmos o plano interno mais profundo e mais oculto do pensamento verbal: sua motivação.

O pensamento e a linguagem possibilitam compreender a natureza da consciência humana. Para esta tarefa, Vigotski elegeu o significado da palavra, que desempenha uma função fundamental como “microcosmo da consciência humana”, e assim expressa:

La conciencia se refleja en la palabra lo mismo que el sol en una pequeña gota de agua. La palabra es la conciencia lo que el microcosmos al macrocosmos, lo que la célula al organismo, lo que el átomo al universo. Es el microcosmos de la conciencia. La palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana (VYGOTSKY, 1994, p. 346, 347).

Com base nesses pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-cultural é que procuraremos compreender os modos de pensamento dos adultos.

3 APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DA PESQUISA: PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois, diante de si, há um ser que tem voz e precisa falar com ele, estabelecer uma interlocução.
Maria Tereza Freitas

Neste capítulo, explicita-se a perspectiva teórico-metodológica adotada na realização deste estudo e, em seguida, apresentam-se os procedimentos utilizados na coleta de dados, a definição do local onde foi realizada a pesquisa e a descrição do caminho percorrido, a partir de um estudo exploratório. Por último, descrevem-se, os procedimentos empregados no estudo coletivo de casos.

3.1 Perspectiva teórico-metodológica da pesquisa

Para a realização desta investigação científica sobre os modos de pensamento de adultos em processo de escolarização, optou-se pela abordagem metodológica de natureza qualitativa, com enfoque da perspectiva histórico-cultural. Tal escolha apoia-se em autores de referência nesta área, como Bogdan e Biklen (1994, p. 11), os quais afirmam que, diferentemente de um campo dominado pelas questões da mensuração, das definições operacionais e das estatísticas, a investigação qualitativa “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.

Creswell (2010, p. 208/209) cita algumas características da pesquisa qualitativa, analisadas por outros autores²¹ e incorporadas por ele: os pesquisadores coletam dados no local que será estudado, realizam a coleta dos dados pessoalmente, pesquisam múltiplas formas de dados e procedem à análise dos dados de forma indutiva; o plano inicial da pesquisa não pode ser rigidamente prescrito e emprega-se a teoria para analisar os dados; o foco da pesquisa está na aprendizagem dos significados que os participantes da pesquisa dão aos dados coletados; a forma de investigação é interpretativa; e o relato apresentado pelos pesquisadores busca desenvolver um quadro complexo da pesquisa realizada.

²¹ BOGDAN e BIKLEN, 1992; EISNER, 1991; HATCH, 2002; LECOMPTE e SCHENSUL, 1999; MARSHALL e ROSSMAN, 2006.

Já a pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural, segundo Freitas (2003), representa um caminho para produzir conhecimento, no qual se considera a pesquisa como uma relação entre os sujeitos (investigador e investigado), numa perspectiva dialógica. Dessa forma, busca-se “compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (FREITAS, 2003, p. 28).

A escolha da abordagem histórico-cultural como proposição teórico-metodológica está coerente com o objeto de estudo desta investigação qualitativa, pois, segundo Freitas (2002),

[...] Vygotsky também vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa que se torna promotora de desenvolvimento mediado por um outro. Sua posição tem importantes consequências para a pesquisa, em seus próprios experimentos e nos de seus colaboradores: é possível perceber a mediação do pesquisador provocando alterações de comportamento que possibilitam a compreensão de seu desenvolvimento (FREITAS, 2002, p. 25).

A opção pela abordagem metodológica qualitativa na perspectiva da abordagem histórico-cultural conduziu à utilização do estudo de caso como estratégia de investigação. Segundo Creswell (2010), os estudos de caso “são uma estratégia de investigação em que o pesquisador explora profundamente um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos” (CRESWELL, 2010, p. 38). Para Yin (2001), esta estratégia investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, e os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Baseia-se em várias fontes de evidência, beneficiando-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise dos dados.

Buscou-se realizar o estudo de caso em uma sala de aula. Para Castanheira (2004), a sala de aula e os eventos que nela ocorrem serão vistos “como um texto que está potencialmente disponível para ser interpretado e lido pelos participantes e usados para orientar sua participação e significar o que está acontecendo ou para compreender do que trata o contexto de sala de aula” (CASTANHEIRA, 2004, p. 72).

A partir da fase inicial da pesquisa, percebeu-se que a realização de um estudo de caso tendo a sala de aula como foco do estudo não permitiria a aproximação com o objetivo central da investigação aqui proposta. Dessa maneira, optou-se por utilizar a estratégia de estudo coletivo de casos, buscando um melhor entendimento acerca dos objetivos da pesquisa. Alguns alunos(as) desta sala de aula foram escolhidos(as) a partir de critérios previamente definidos para compor o estudo coletivo de casos (Stake, 2010) ou como

estudo de casos múltiplos (Yin, 2001). Cada caso escolhido seria representativo de outros casos análogos. Tinham algumas características do universo de alunos/as da sala da aula estudada que poderiam ajudar a esclarecer seus modos de pensamento.

Yin (2001) e Stake (2010) explicam que a escolha dos casos representativos não deve obedecer à lógica de amostragem, já que os resultados não são generalizáveis para uma população. Stake (2010) afirma que ao estudar um caso deve-se ter como finalidade conhecê-lo bem, ver o que é e como faz e não somente para ver em que se diferencia de outros.

3.2 Coleta de dados

Os procedimentos metodológicos considerados na coleta de dados para a realização do estudo de caso incluíram o uso de várias fontes de evidências, como a observação participante, a entrevista face a face com os participantes da pesquisa, a análise de documentos e o exame de artefatos físicos.

Yin (2001) define os artefatos físicos como alguma evidência física ou cultural coletada durante a pesquisa de campo. Neste sentido, foram considerados como artefatos físicos os materiais dos/as alunos/as e professoras, como: exercícios, apostilas, provas, material de avaliação institucional AVALIA-BH e programas de curso.

As informações documentais foram utilizadas neste estudo para evidenciar os dados obtidos em outras fontes. Os documentos consultados foram: Proposta político-pedagógica para a educação de jovens, adultos e idosos, elaborada pelos professores da escola pesquisada, e Orientações para a Educação de Jovens e Adultos para 2011.

Foram realizadas entrevistas com os/as alunos/as das salas de aula pesquisadas e com as professoras. De acordo com Freitas (2002), a entrevista na pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural é marcada pela dimensão do social e é concebida como produção de linguagem. “Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p. 29).

Os tópicos abordados na entrevista com cada aluno(a) buscaram elucidar a história escolar (quando começou a estudar, até qual idade e série, os motivos que fizeram interromper os estudos e se frequentou outras escolas, etc); as relações com a escola (lembranças das escolas em que estudou, relacionamento com as professoras e com a professora da EJA e relacionamento com os colegas de sala); história das

aprendizagens; a aprendizagem na EJA (dificuldades, expectativas e aspectos positivos); a vertente familiar na história escolar e a atividade profissional que desempenha. As entrevistas realizadas com as professoras tiveram por objetivo esclarecer os desafios e as dificuldades de sua prática pedagógica na EJA.

Na observação participante, segundo Alves–Mazzotti e Gewandsznajder (1998), “o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZAJDER, 1998, p. 166).

A observação participante na pesquisa de cunho histórico-cultural, segundo Freitas (2002), não pode apenas ater-se à descrição dos eventos, mas, também, revelar as relações entre eles, as quais se constituem em um discurso de muitas vozes:

[...] ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social (FREITAS, 2002, p. 29).

A necessidade de observar a relação do singular com a totalidade exigiu a participação da autora em várias atividades que ocorreram nas aulas de diferentes disciplinas, no laboratório de informática e no auditório, com todos/as os/as aluno/as e professoras da EJA, como a abertura e o encerramento de projetos. Principalmente, em sala de aula, os(as) alunos(as), bem como as professoras, permitiram que essa fosse participativa, solicitando a ajuda para resolver algum exercício, incluindo as discussões.

Para o registro dos dados levantados no decorrer da pesquisa, utilizaram-se procedimentos que favoreceram a coleta de dados qualitativos. Dessa forma, elaborou-se um protocolo para o registro das observações realizadas. As entrevistas foram geradas em áudio e transcritas, posteriormente. Para transcrever as falas dos participantes, optou-se por manter os modos de falar dos mesmos com suas variações linguísticas para não descaracterizar suas construções e manter as marcas identitárias de cada um. Segundo Bagno (2012), “a variação e a mudança linguísticas é que são o ‘estado natural’ das línguas, o seu jeito próprio de ser” (BAGNO, 2012, p. 37). Assim, visando dar maior clareza ao que foi dito, foram utilizados os sinais de pontuação. As falas dos(as) alunos(as) e professoras que não foram gravadas e sim registradas pela pesquisadora durante as aulas foram transcritas para a forma gráfica da língua culta.

Os dados coletados na pesquisa foram analisados e interpretados de forma que a previsão dos resultados tivesse confiabilidade. Creswell (2010) sugere oito estratégias para validar as interpretações dos dados: triangulação de diferentes fontes de informação; verificação dos membros (o pesquisador retoma partes do produto aprimorado para análise, para determinar a precisão dos resultados); esclarecimento sobre o direcionamento da pesquisa; descrição detalhada; apresentação das informações negativas; tempo prolongado no campo; revisão por pares; e leitura realizada por uma pessoa não familiarizada com a pesquisa.

Freitas (2002) afirma que no momento de análise do material colhido no campo o pesquisador deve procurar “compreender o que emergiu numa situação de observação ou de entrevista, ou ainda numa análise de artefatos, é que se percebem os pontos de encontro, as similaridades como também as diferenças, a particularidade dos casos” (FREITAS, 2002, p. 29).

Por fim, cabe ressaltar a necessidade de serem previstas as questões éticas durante a pesquisa. Assim, procurou-se preservar a identidade dos sujeitos, ocultando o nome do bairro e modificando o nome dos(as) alunos(as), professoras e escola.

A esse respeito, Creswell (2010) afirma que

[...] os pesquisadores precisam proteger os participantes de sua pesquisa, desenvolver uma relação de confiança, promover a integridade da pesquisa, proteger-se contra conduta inadequada e impropriedades que possam refletir em suas organizações ou instituições, e enfrentar problemas novos e desafiadores (CRESWELL, 2010, p. 116).

3.3 Campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma sala de aula do ensino fundamental na EJA da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), envolvendo alunos(as) em processo de escolarização.

Durante a organização preliminar para o início da investigação, procedeu-se ao levantamento das escolas pertencentes à regional Leste²² da RME/BH, para a escolha daquela em que seria realizada a pesquisa. Foram consideradas aquelas localizadas em

²² A regional Leste atendia aos objetivos da pesquisa. Sua localização geográfica favorecia uma melhor possibilidade de acesso e deslocamento da pesquisadora durante a realização da pesquisa. Em julho de 2011, foi homologada a Lei 10.231 que dispõe sobre a circunscrição das regiões administrativas da Capital. A escola passou a fazer parte da regional Centro-Sul.

área de vulnerabilidade social. A escolhida foi a que chamaremos de Escola Municipal Vila Leste²³.

Seguiu-se a visita à escola, para contatar a diretora. Esta indicou o turno da noite, no período em que as professoras estivessem presentes, para a exposição do nosso interesse em pesquisar aquela escola. Na ocasião, a pesquisadora encontrou duas professoras que foram suas colegas na pós-graduação em Educação/UFMG, as quais lecionavam na EJA. Este encontro foi de suma importância, pois favoreceu uma acolhida afetuosa na escola e a apresentação às outras professoras e funcionários, bem como o conhecimento da organização da EJA. Tudo isso contribuiu efetivamente para a realização da pesquisa. As professoras foram informadas sobre os objetivos da mesma. Ficou acordado que a escolha da turma seria feita no início da investigação. Houve consentimento tanto da diretora como das professoras para a realização da pesquisa nessa instituição de ensino. Na ocasião, foram assinadas a Carta de Anuência Institucional, pela diretora da escola, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pelos alunos(as) e professoras. Isso significa que os sujeitos da pesquisa foram informados que seriam estudados e concordaram com isto.

O critério de escolha da sala de aula na qual seria realizada a pesquisa levou em conta o perfil dos alunos e das alunas quanto à faixa etária, sexo, lugar de origem, escolaridade anterior, trajetória cultural e profissional, história ocupacional e, principalmente, escolaridade no período da pesquisa. Optou-se por uma turma em que os(as) alunos(as) já estivessem alfabetizados(as) e fosse constituída predominantemente por adultos, oriundos de diversas cidades do interior do estado, com escolaridade média de 2 a 4 anos de escolaridade e no exercício de alguma atividade profissional. Dessa forma, a escolha recaiu sobre uma sala de aula do ensino fundamental no nível de aprendizagem após a alfabetização.

O conceito de alfabetização adotado foi aquele definido por Soares (1998) como a ação de alfabetizar, ou seja, “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (SOARES, 1998, p. 31). É um processo de aquisição do conjunto de procedimentos, capacidades e habilidades necessários para o domínio do sistema de escrita. Cabe ressaltar que os(as) alunos(as) da turma escolhida possuíam o domínio do sistema alfabético, estando em processo de desenvolvimento dessa capacidade, aprendendo a utilizar a leitura e a escrita na construção dos usos e práticas comunicativas da língua

²³ Todos os nomes dos(as) alunos(as), professoras e da escola foram mudados. Serão usados nomes fictícios.

escrita. Considerou-se que o processo de alfabetização deveria estar junto com o processo de letramento, ou seja, de fazer uso da tecnologia da escrita em contextos escolares e não escolares.

3.3.1 Escola Vila Leste

Desde a primeira visita à escola, a impressão foi muito agradável. O fato de ela ter sido inaugurada em 2007 a situa como um prédio relativamente novo e bem conservado. Sua localização, no alto do morro, permite uma visão ampla da comunidade. Nos primeiros dias, houve receio quanto ao “perigo” da região, mas tal impressão se desfez diante do contato com as pessoas, do desenvolvimento da pesquisa e do agradável espaço físico da escola.

A escola foi uma conquista da comunidade no Orçamento Participativo de 1996/97. A obra foi concluída em 2007, em função de inúmeros transtornos, relacionados, principalmente, à desapropriação da área. Está localizada em uma área de vulnerabilidade social, fato indicado pelo Índice da Qualidade de Vida Urbana (IQVU),²⁴ que aponta baixa qualidade de vida dos moradores em relação a: habitação, infraestrutura urbana, saúde, educação, serviços urbanos, segurança urbana, abastecimento, meio ambiente, cultura e esporte.

A escola possui dois blocos com três pavimentos. Ao todo, são 16 salas de aula, biblioteca, laboratório, salas para a parte administrativa, banheiros masculino e feminino em cada andar, auditório para 80 pessoas, sala de informática, laboratório de ciências, refeitório, cozinha industrial, quadra poliesportiva e dois estacionamentos. Existe rampa de acesso e elevador. Ocupa uma área de 5.800m².

A Escola Vila Leste atende ao primeiro e ao segundo ciclos do ensino fundamental e à Educação de Jovens e Adultos. Desenvolve alguns projetos, como Escola Integrada e Escola Aberta.

²⁴ “O IQVU é um índice multidimensional intra-urbano (composto por 38 Indicadores) que quantifica a desigualdade espacial no interior do tecido urbano da cidade em termos do acesso e disponibilidade dos bens e serviços, apontando as áreas mais carentes de investimentos públicos e expressando, em números, a complexidade de fatores que interferem na qualidade de vida dos diversos espaços de Belo Horizonte”. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade>>. Acesso em: 07 de abr. 2012.

3.3.2 A Proposta Político-Pedagógica da Escola Vila Leste

O projeto político-pedagógico de uma escola é o resultado de um processo de reflexão coletiva com a intencionalidade de explicitar as ações educativas nela desenvolvidas. Sua construção fundamenta-se na concepção de sociedade, educação e aprendizagem dos sujeitos envolvidos em sua elaboração. Em vista disso, busca favorecer a organização do trabalho pedagógico, na medida em que se discutem dentre outros aspectos, a estrutura organizacional da escola, a proposta curricular, a formação dos educandos e educadores, o tempo escolar, o sistema de avaliação e os processos de ensino e aprendizagem.

A Proposta Político-Pedagógica para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Escola Vila Leste está pautada nas concepções, estudos e aprendizagens com os estudantes da EJA a partir de 2007 até 2010, época de sua elaboração. Em prosseguimento à inauguração de sua nova sede, em 2007, a *Escola Vila Leste* começou a sediar as turmas da EJA-BH que funcionavam em outro espaço físico, nas proximidades, que na ocasião eram vinculadas à outra escola municipal. Após dois anos de funcionamento dessas turmas, houve a implantação da modalidade da EJA na instituição.

A caracterização do perfil dos(as) alunos(as) da EJA da Escola Vila Leste é construída da seguinte forma: são homens e mulheres; são jovens, adultos e idosos; alguns retornaram à escola após algum período de afastamento, outros nunca haviam estudado e outros já passaram por várias interrupções da escolaridade; alguns apresentam deficiência.²⁵

A faixa etária é indicada conforme o Gráfico 9:

²⁵ No documento não constam dados mais específicos de quais são estas deficiências nem a relação de número por gênero.

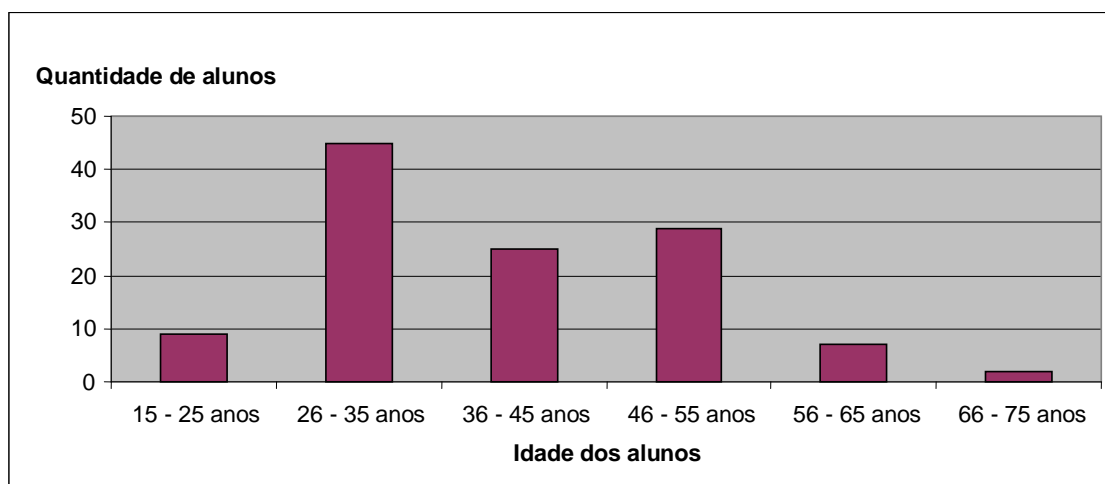


GRÁFICO 9 - Faixa etária dos estudantes

Fonte: BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação. Proposta Político Pedagógica para a educação de jovens, adultos e idosos. Belo Horizonte: SMED, 2010.

Pode-se perceber a concentração de maior quantidade de alunos(as) na faixa de 26 a 35 anos, seguindo-se as faixas de idade de 46 a 55 anos e de 36 a 45 anos. Constata-se, então, maior número de alunos que são considerados adultos. A EJA possui menos de 10 alunos entre 15 e 25 anos e menos ainda entre 56 e 65 anos e de 66 a 75 anos, estes considerados idosos.

A *Proposta Político-Pedagógica* aponta a diversidade do público quanto às cidades de origem, enfatizando a riqueza de culturas presente nas salas da EJA: são alunos oriundos de várias cidades de Minas Gerais, principalmente da região Norte, e muitos de outros estados, como Bahia e Espírito Santo.

Em relação ao acesso aos bens culturais produzidos socialmente, a *Proposta Político-Pedagógica* revela que grande parte dos(as) alunos(as) não tem acesso a eles. Além disso, eles apresentam baixo poder aquisitivo, as atividades de lazer estão associadas aos encontros familiares, a maioria possui televisão, muitos trabalham nos dias de folga na construção de suas moradias, há pouca participação em grupos organizados da comunidade e há alguma participação ligadas às atividades as instituições religiosas.

A *Proposta Político-Pedagógica* retrata que os(as) alunos(as) da EJA trazem expectativas em relação à prática pedagógica vivenciada anteriormente em experiências de escolarização e, ainda, no contato com pessoas próximas, tais como filhos, netos e sobrinhos. Expressam o desejo de encontrar na escola aulas que contribuam para a

aquisição e o desenvolvimento do processo de leitura e escrita, operações e técnicas aritméticas. Eles buscam aulas centradas no professor e valorizam o conhecimento escolar construído historicamente.

Com relação à descrição do tipo de trabalho diante da diversidade geracional, a *Proposta Político-Pedagógica* ressalta a importância de reconhecer a diversidade e a especificidade do jovem, do adulto e do idoso; de constituir-se de uma estrutura flexível que considere os saberes adquiridos em suas vivências e no mundo do trabalho; de proporcionar aos idosos os recursos necessários a sua integração à vida moderna, participação nas comemorações de caráter cívico ou cultural, conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso; e de desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão dos alunos que apresentam necessidades especiais.

A estrutura do curso apresentada na *Proposta Político-Pedagógica* é dividida quanto a: duração, enturmação, frequência, certificação e reclassificação. A base legal dessa estrutura é citada no texto, apoiada na legislação vigente.²⁶

A duração do ensino fundamental na EJA é de 2.400²⁷ horas. O aluno deverá completar um número mínimo de 240 horas de frequências às aulas. A carga horária é dividida em 480h anuais com 3 horas diárias. No entanto, são ressaltadas a garantia da educação como direito e a indicação de que os limites da carga horária não serão determinantes para a permanência do aluno na EJA:

Ressalta-se que a carga horária estabelecida não deve ser percebida, simplesmente como um tempo mínimo e/ou máximo para a permanência do estudante na EJA, constituindo somente como elemento balizador das relações que devem ser construídas e, sobretudo, como garantia do direito. Cada estudante deverá ter seu tempo em função de suas necessidades e possibilidades, com base nas avaliações das capacidades e habilidades construídas, como também nas suas expectativas (BELO HORIZONTE, 2010, p. 13).

A enturmação tem como característica a flexibilidade. Inicia-se o agrupamento de uma turma a partir de informações iniciais obtidas na matrícula. Depois de um mês, organiza-se novamente o grupo, seguindo alguns critérios, dentre eles: interesse, gênero,

²⁶ Parecer do CME 093/2002, Parecer CNE/CEB 29/2006, LDBEN 9394/96 e, ainda, o Projeto EJA-BH.

²⁷ Posteriormente seguiu-se o documento “Orientações para a educação de jovens e adultos para 2011” (BELO HORIZONTE, 2011b), que estabelece orientações para as escolas que trabalham com a EJA e pautarem a organização pedagógica e administrativa e adequarem as Propostas Político-Pedagógica a partir de fevereiro de 2011, o tempo máximo para certificação é de 1.920 horas.

capacidades/habilidades, experiências, necessidades específicas e número de estudantes. Novos agrupamentos serão construídos com o desdobramento do processo ensino-aprendizagem.

A frequência diária e o horário de entrada e saída na escola também estão pautados na flexibilização de atendimento às necessidades dos alunos. O registro da frequência é utilizado para quantificar, acompanhar e promover as ações em prol da permanência dos(as) alunos(as) na escola. O tempo diário de aulas é de 3 horas, podendo variar de acordo com o agrupamento de cada turma.

A certificação poderá ser feita a partir de 240 horas de frequência às aulas, podendo ser solicitada pelo(a) aluno(a) em qualquer época do ano de acordo com as suas necessidades. A reclassificação, também amparada nas bases legais citadas, será utilizada para adequar os alunos em turma mais adequada ao seu desenvolvimento. Em função das especificidades dos alunos, a escola poderá optar pelo recurso da reclassificação para a certificação, quando necessário.

A organização do trabalho pedagógico tem como norte os Roteiros de Aprendizagem, “que se efetivarão por meio de atividades permanentes, situações independentes e significativas, rodas de conversa, encontros culturais, assembléia, dentre outros” (Belo Horizonte, 2010, p. 18).

A proposta curricular considera: o contexto e a realidade à qual a escola está inserida; as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; e os conhecimentos que os alunos possuem.

Para romper a organização curricular centrada nas disciplinas, são apresentadas dimensões formadoras que têm por objetivo construir uma prática pedagógica articulada entre os saberes dos(as) alunos(as), educadores e “problematização da realidade”: Trabalho, Formação cidadã, Linguagens, Diversidade nas relações sociais, Tempo e memória, Espaço e cidade, Expressões artísticas e Corporeidade. Perpassaram por estas dimensões conteúdos relacionados a: educação ambiental, direito do consumidor, programas de saúde e educação sexual, utilidade da doação de sangue, direito constitucional, cidadania e direitos humanos, educação para o trânsito, história e cultura afro-brasileira e indígena e temas da atualidade e de interesse dos estudantes.

A base nacional do currículo comum e a parte diversificada estruturam-se em eixos a partir das dimensões formadoras: (1) Cultura escrita, oral e audiovisual em Língua Portuguesa; (2) Cultura escrita, oral e audiovisual em Língua Estrangeira Moderna; (3) Espaço – Cidade; (4) Tempo – Memória; (5) Corporeidade; (6)

Letramento Científico; (7) Numeramento; (8) Trabalho; (9) Expressões artísticas e Identidades.

Dessa forma, a *Proposta Político-Pedagógica* salienta:

A perspectiva de destacar as dimensões formadoras, apresentadas acima, visa uma prática escolar comprometida com a interdependência escola e sociedade, objetivando trabalhar o protagonismo dos estudantes como cidadãos. Assim, essas dimensões formadoras constituirão a Teia de Conhecimentos²⁸ que por sua vez será trilhada pelo desenvolvimento dos Roteiros de Aprendizagem, possibilitando ainda, que a dinâmica escolar inclua outros espaços socioculturais, valorizados e incorporados como locais de vivências múltiplas, em que os estudantes possam construir conhecimento de si mesmo e da pessoa humana como ser no mundo. (Belo Horizonte, 2010, p. 21-22).

Na *Proposta Político-Pedagógica*, a avaliação é qualificada como uma prática que orienta a intervenção pedagógica e como um processo contínuo e descritivo; tem a finalidade de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos estudantes; e considera os saberes, a cultura e as experiências dos estudantes. Para a avaliação sistemática, os professores farão uso de técnicas e instrumentos diversificados. Será elaborada uma “ficha de avaliação” informando o desempenho escolar e os avanços que cada aluno alcançou. Os critérios de avaliação serão definidos de acordo com os Roteiros de Aprendizagem e explicitados aos estudantes.

A *Proposta Político-Pedagógica* apresenta a concepção de formação docente e expressa a necessidade de formação continuada, voltada para a postura do professor investigador e reflexivo.

3.4 Fases da pesquisa e seleção de casos para um estudo coletivo de casos

Para explicitar o objeto de estudo, dividiu-se a pesquisa em duas fases. A primeira, que ocorreu no período de agosto a dezembro de 2011, abrangeu um estudo exploratório sobre o tema pesquisado. A segunda, realizada de fevereiro a maio de 2012, compreendeu o estudo coletivo de casos.

²⁸ Na Proposta Político-Pedagógica, este conceito é apresentado a partir do conceito de *teia da vida*, apresentado por Capra, 1996. De acordo com a Proposta, ele “descreve as interdependências e os inter-relacionamentos dos diversos campos sociais, culturais, psicológicos, físicos e biológicos, caracterizando um movimento complexo, a que o autor concebe como ‘teia da vida’ (BELO HORIZONTE, 2010, p. 20).

3.4.1 A primeira fase: estudo exploratório

A primeira fase teve o intuito de desenvolver maior familiaridade, conhecimento e compreensão da prática pedagógica e dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Buscou-se analisar o delineamento da pesquisa, para permitir o prosseguimento da investigação, o que proporcionou aumento da experiência e o aprofundamento do conhecimento a respeito do problema a ser investigado. Utilizaram-se como principais instrumentos de coleta de dados a observação participante nas atividades desenvolvidas na sala de aula pesquisada e entrevistas semiestruturadas com os(as) alunos(as) e a professora desta sala de aula.

Pôde-se acessar o documento sobre o perfil dos alunos e das alunas elaborado pela professora, a partir de dados levantados após a matrícula no ano letivo de 2011. Assim, foi possível levantar dados em relação a sexo, idade, escolaridade e cor.

Os dados apresentados sobre os 29 alunos(as) matriculados(as) nesta turma revelaram:

- a) Quanto ao sexo, 18 são do sexo feminino e 11 são do sexo masculino.

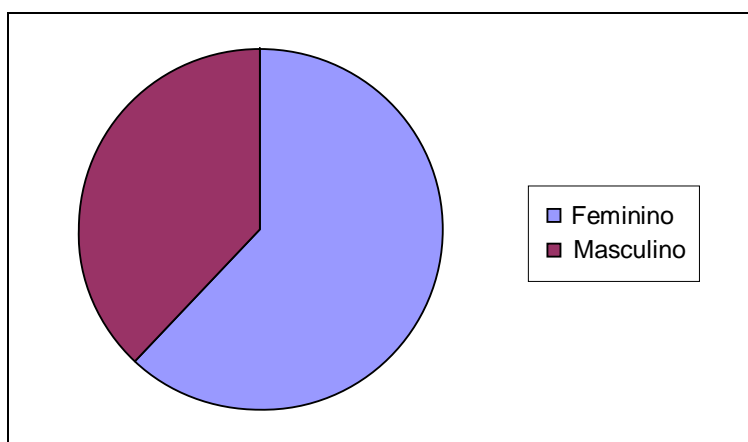


GRÁFICO 10 – Distribuição dos estudantes por sexo

Fonte: Documento escolar: perfil dos(as) alunos(as)

- b) Quanto à ocupação desenvolvida, 17 são empregados(as) com carteira assinada, 2 são pensionistas, 2 são aposentados(as); 3 são mulheres que não exerciam atividades remuneradas²⁹, 2 são empregados(as) domésticos(as) diaristas, 2 estão desempregados e 1 está vinculado ao mercado informal.

²⁹ No referido documento, esta categoria é nomeada como “do lar”.

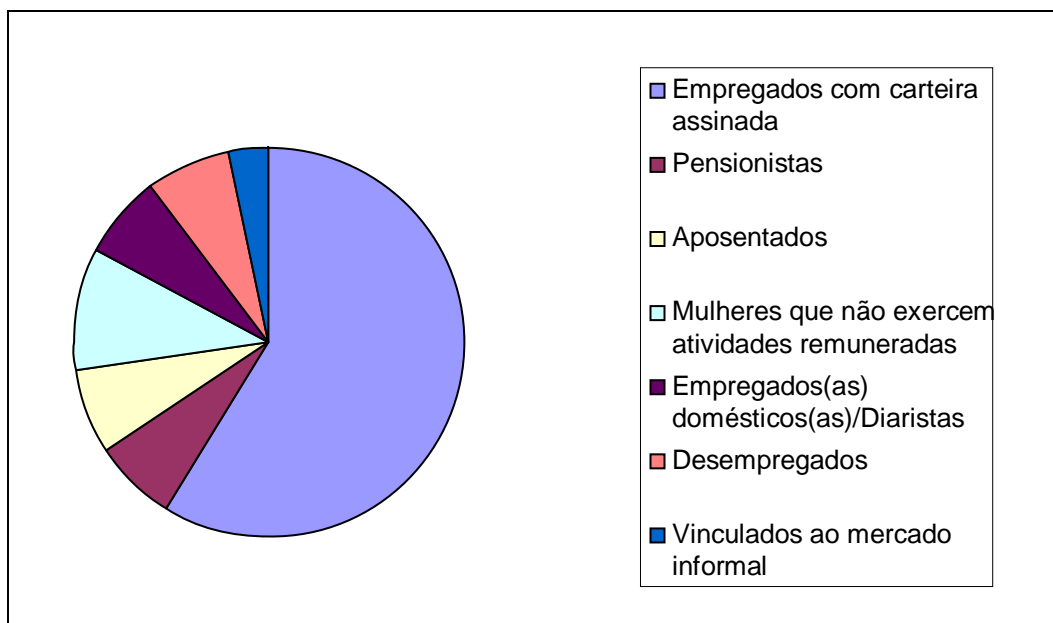


GRÁFICO 11 – Distribuição dos estudantes por atividade do trabalho

Fonte: Documento escolar: perfil dos(as) alunos(as)

c) Quanto ao número de educandos(as) por faixa etária: 1 está na faixa de 15 a 19 anos, 4 na de 20 a 29 anos, 10 na de 30 a 39 anos, 6 na de 40 a 49, 7 na de 50 a 59 anos, e 1 na de acima de 60 anos.

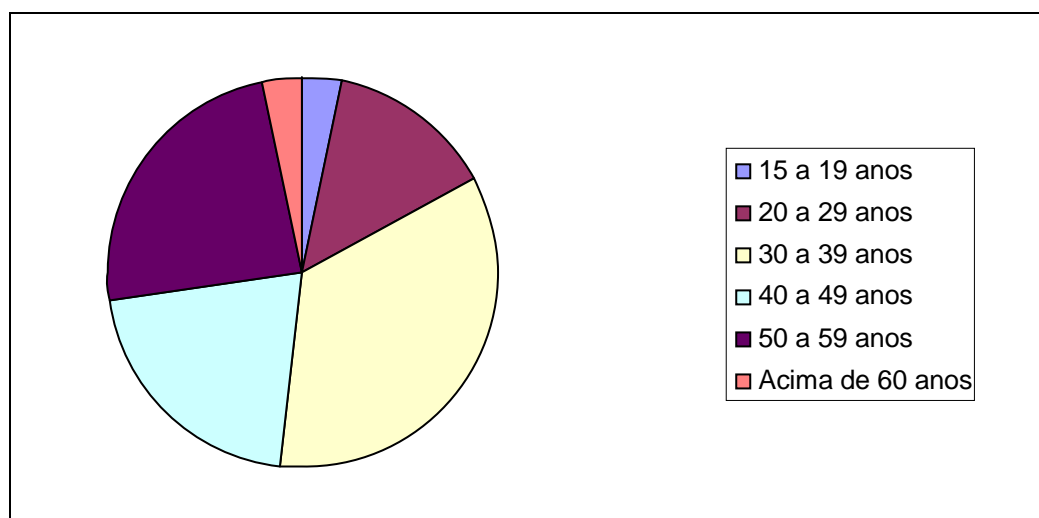


GRÁFICO 12 – Distribuição dos estudantes por faixa etária

Fonte: Documento escolar: perfil dos(as) alunos(as)

d) Quanto à cor declarada, 7 são pretos, 3 são brancos e 19 são pardos.

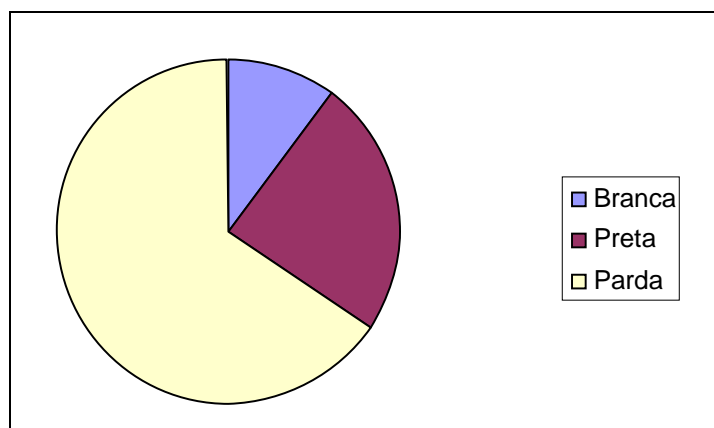


GRÁFICO 13 – Distribuição dos estudantes quanto à cor declarada

Fonte: Documento escolar: perfil dos(as) alunos(as)

Os dados quanto à vida escolar dos(as) alunos(as) não eram muito precisos, revelando contradições entre as séries que haviam estudado e o período que frequentaram a escola. No entanto, havia predomínio de alunos(as) que declararam que tinham estudado na primeira e na segunda série do ensino fundamental.

Como apontado anteriormente, a turma escolhida compunha-se de alunos(as) já alfabetizados(as), sendo a grande maioria composta de adultos. O principal instrumento de coleta de dados foi a observação participante. Os dados foram registrados em um caderno de notas.

A entrada da pesquisadora na sala de aula foi facilitada pela acolhida afetuosa e respeitosa das professoras, que proporcionaram as condições necessárias para a realização da pesquisa. Simultaneamente ao início da pesquisa, ocorreu uma mudança na organização da prática pedagógica: Márcia³⁰, que lecionava todas as disciplinas da turma, não iria trabalhar com matemática e Neide³¹, que já fazia parte do quadro de professores da escola, iria assumir esta disciplina. As aulas de ambas foram acompanhadas (mais assiduamente, as da professora Márcia, tanto pelo número de aulas que lecionava quanto pelos dias em que era realizada a pesquisa). Buscou-se realizar a pesquisa em dois dias da semana, às segundas-feiras, terças-feiras ou quartas-feiras. No entanto, às quartas-feiras os alunos tinham atividades de Educação Física, deslocando-se

³⁰ Nome fictício.

³¹ Nome fictício.

para a quadra e ficando menos tempo na sala de aula. Além disso, outras atividades da escola, como reuniões, assembleias e conferência em outra escola, aconteciam com mais frequência às quartas.

A sala de aula observada possui janelas, quadro, armários, mesa e carteiras individuais, dispostas em filas. Nas aulas observadas em 2011, a professora juntava duas filas para que os(as) alunos(as) sentassem em duplas. Os cartazes e os murais presentes nas salas eram do ensino fundamental regular. Não se observou nenhum material afixado nas paredes que fossem dos(as) alunos(as) da EJA.

Dos 29 alunos matriculados, a cada dia de aula compareciam, em média, 15. Havia um grupo muito pequeno, cerca de cinco alunos(as), que comparecia à aula diariamente. O restante oscilava. Ou seja, não eram os mesmos que compareciam. Este é um dos desafios impostos aos profissionais que trabalham na EJA: lidar com a infrequência dos(as) alunos(as).

A este respeito, Márcia relata a dificuldade de dar sequência a um conteúdo pedagógico. Então, cria estratégias para organizar a prática pedagógica considerando esta realidade:

Mas eu acho que o que mais dificulta pra eles é que eles vêm muito pouco. Eles faltam muito. Eles têm muita dificuldade de vir. O que vem hoje num vem amanhã. Aí, eu tenho que fazê um projeto de trabalho pro dia, algo que comece e acaba, porque toda vez que eu experimentei começá em um dia e terminá no outro não deu certo e eu tinha que fazer isso até pra mostrar pra eles a importância de vir, mesmo com todas as dificuldades. Os que não vêm num é porque eles não querem, mas é porque eu achava importante também que eles percebessem que a coisa a gente começa hoje amanhã tem mais. Mas eu percebi que toda vez que eu fazia isso alguém saía perdendo alguma coisa. Então, se não é algo, por exemplo, escrito na folha, se fosse alguma coisa escrita no quadro, no dia seguinte eu num podia continuar porque não eram todos que tinham aquilo escrito.

Com base nos estudos e nas investigações realizados por pesquisadores da área educacional sobre infrequência e evasão escolar na rede pública de ensino, Pereira, Brandão e Dalt (2011) estabeleceram categorias de motivos que favorecem a manutenção deste fenômeno: exclusão na escola, sustentada pelos mecanismos e processos intraescolares nas dimensões das relações estabelecidas e das práticas pedagógicas; inadequação do sistema de ensino focalizando que a escola não atende aos diversos interesses dos alunos; fenômeno político macrossocial, nos quais os fatores exógenos à educação articulam-se aos endógenos; foco no aluno, que é visto como

problema, delegando a ele a responsabilidade do insucesso; despossessão de capital social³², indicando as possibilidades de acesso aos recursos pertencentes aos participantes do grupo; e situação de vulnerabilidade social, na qual o educando não está resguardado dos direitos básicos ou exposto às diversas formas de violência.

Nas observações realizadas na sala de aula, os(as) alunos(as) apontaram os motivos que geraram faltas às aulas: problemas de saúde; cansaço com a jornada de trabalho; intercorrências durante o tempo de locomoção entre o trabalho e à escola, seja por atraso para sair do trabalho, trânsito ou dificuldades de transporte; e a avaliação que fazem de si mesmos do processo de aprendizagem, alegando que não estão aprendendo.

Outro desafio aos professores da EJA apontado por Márcia é a heterogeneidade de idades:

A diversidade geracional é grande demais. E, por mais bacana que seja, e é, porque esses jovens a gente percebe que na convivência com os adultos eles se tornam até mais respeitosos, mas quando cê vai pensá no processo de aprendizagem da leitura, da escrita, da coisa da escola, é difícil porque é grande demais a diferença.

A EJA, ao longo da história, configurou-se por favorecer o processo de ensino e aprendizagem aos(as) alunos(as) que não tiveram acesso à escola ou que tinham parado de estudar na infância ou adolescência e retornavam quando adultos. Atualmente, alguns autores apontam mudança de perfil dos educando, indicando uma crescente *juvenilização*.

Andrade (2008) argumenta que o processo da *juvenilização* da EJA no Brasil está implicado alguns fenômenos: crescimento da população entre 15 e 24 anos no Brasil nas últimas décadas do século XX; redução legal para ingresso na EJA, passando de 18 anos para 15 anos no ensino fundamental; caracterização da EJA como processo de aceleração do ensino; e a relação estabelecida entre ensino regular diurno e infância.

No contexto internacional, os níveis de participação de jovens variam de acordo com as especificidades de cada país. No entanto, também se percebe o processo de inclusão de jovens na EJA promovendo o afastamento dos adultos, contrariando o paradigma da aprendizagem ao longo da vida. A oferta educativa, segundo o Relatório da Unesco (UNESCO, 2010b), é retratada da seguinte forma:

³² Faz referência ao conceito de Bourdieu, citado por Pereira, Brandão e Dalt (2011, p. 125), como “um recurso atual ou potencial decorrente da ligação do indivíduo a uma forte rede social”.

Adultos mais velhos, com mais de 45 anos, também tendem a estar em desvantagem quando se trata de participação na educação de adultos. Até recentemente, muitos países raramente tinham como alvo das políticas e programas os grupos etários mais velhos, embora agora esses grupos sejam um dos principais alvos em sociedades de renda alta, onde ocorre o envelhecimento da população. Em países de renda média baixa e baixa, a maior parte dos programas prioriza os adultos jovens. Em alguns casos, os programas estabelecem limites de idade para acesso, 35 ou 40 anos (UNESCO, 2010b, p. 67).

Na sala de aula pesquisada, predominava a faixa etária de pessoas adultas. No entanto, dentre aqueles(as) alunos(as) que frequentavam com mais assiduidade as aulas havia dois alunos jovens, Edson (20 anos) e Silas (21 anos).³³ Ambos demonstraram possuir a capacidade de ler palavras compostas por diferentes estruturas silábicas, de ler e compreender frases e pequenos textos e de escrever, mesmo com erros ortográficos. Silas desempenhava com mais autonomia e facilidade que Edson, sendo que eles mostravam-se pouco participativos nas discussões orais que ocorriam durante a aula.

Edson teve sua infância e adolescência marcadas por situações de grande vulnerabilidade social. Ele relatou que esteve internado em uma instituição de atendimento ao adolescente autor de ato infracional: “Eu tava com mandato. Num tinha cumprido a medida do juiz. Uma outra juíza mandou eu pra lá”. Em outra situação, afirma: “Da outra vez que fui preso”, indicando um pouco da sua trajetória. Durante a entrevista, não expôs com clareza os acontecimentos que geraram tais situações. Relatou situações de brigas e de agressividade nas relações na escola, em que foi impedido de estudar em uma das escolas que frequentou. Na pesquisa realizada em sala de aula, percebeu-se que Edson mostrava-se muito calado, não interagindo com as outras pessoas. Usava frequentemente um boné escondendo seu rosto. Demonstrava reciprocidade ao receber alguma ajuda na resolução de algum exercício. Falava “Às vezes num aprendo tão rápido. Perdi bastante tempo”.

Silas havia começado a trabalhar pouco antes do início da pesquisa, como trocador de ônibus, e demonstrava muito sono durante as aulas. Percebia-se o cansaço interferindo no rendimento escolar. Ele acordava duas horas da manhã, para sair de casa antes das três horas para iniciar sua jornada de trabalho às cinco horas em um município da RMBH. Trabalhava até o horário de almoço, mas nem sempre conseguia dormir na parte da tarde. Sua história de vida é marcada por vários atendimentos e tratamentos médicos em função, segundo ele, de paralisia cerebral. Valoriza os pais, principalmente a mãe, por ter favorecido o seu desenvolvimento:

³³ Nomes fictícios.

Paralisia cerebral. Passou da hora deu nascer, né. Teve um negócio na barriga da minha mãe, né. Aí, passou da hora deu nascer. O médico falou que eu não ia andar, nem nada, que ia ficar igual esses menino paralítico. Só problema no braço só, que não me atrapalha em nada.

Assim que minha mãe ficou sabendo, meus pais começou a tratar. Minha mãe e meu pai começou a tratar, né. Pra num afetar nada. Lembro quando era pequeno. Até hoje eu tô desse jeito assim. Eu agradeço bastante minha mãe e meu pai, porque os dois sofreram muito, principalmente minha mãe, né. Me carregava, corria atrás.

Ele relatou que teve muitos problemas para aprender a ler e a escrever. Junto a isso, apontou o problema de comportamento na sala de aula. Como consequência dessa situação, interrompeu os estudos por volta dos 11 anos.

Quando era pequeno, eu não era muito chegado no estudo não, ficava pulando muro de escola pra matar aula, ficava furano pneu de carro da professora. Era muito encapetado na sala de aula. A gente colocava tarrachinha na cadeira dos menino pra sentar. Até na cadeira de professor mesmo, nós já colocou também já. A gente ficava tirano a cadeira dos ôtro, os menino levantava, a gente tirava cadeira, quando os menino levantava, caía de bunda no chão. Esses negócio assim de criança, de adolescente, assim de maldade.

Esses alunos trazem as marcas de trajetórias escolares com estigmas e insucessos. Silas recebeu desde criança tratamento para superar as dificuldades orgânicas. Não obtendo êxito em seu processo de aprendizagem, pareceu resistir às normas institucionais, expressando isso por intermédio dos problemas de comportamento. Edson também não obteve êxito no ensino regular e pareceu reproduzir na escola situações de violência e agressividade presentes em sua vida. A retomada aos estudos na EJA configura-se como uma busca por estabelecer novos sentidos à trajetória escolar.

Com esses exemplos, é possível afirmar que esses jovens excluídos do sistema regular de ensino expressam, na forma como aprendem e como pensam os conhecimentos construídos, no contexto histórico-cultural, durante a infância e a adolescência. Percebe-se também que a proposta de prática pedagógica desenvolvida na EJA oferece maiores possibilidades de se constituir um espaço de aprendizagem para esses jovens, pautada em uma ação dialógica e no respeito pela diversidade, oportunizando o compartilhamento de experiências e conhecimento do que para aqueles cursassem o sistema regular de ensino. No entanto, não se pode perder de vista as especificidades e os desafios que se impõem a cada grupo etário.

3.4.1.1 Atividades com toda a sala

A seguir, apresentam-se, esquematicamente, as atividades realizadas com toda a sala na primeira fase da pesquisa.

Quadro 2 - Atividades realizadas com toda a sala na primeira fase da pesquisa

Aulas	Data	Atividades com toda a sala
Aula 1	16/08/11	Conversa informal sobre o feriado ocorrido no dia anterior. Introdução ao estudo sobre folclore. Matemática – atividade sobre operações matemáticas.
Aula 2	17/08/11	Português – atividade sobre provérbios.
Aula 3	23/08/11	Divisão e organização de grupos de um projeto a ser desenvolvido. Matemática – atividade sobre sequência numérica. Resolução de um problema de adição.
Aula 4	24/08/11	Português – atividade de leitura e interpretação de texto Atividade de Educação Física
Aula 5	30/08/11	Desenvolvimento do projeto sobre folclore.
Aula 6	06/09/11	Desenvolvimento do projeto sobre folclore na sala de informática.
Aula 7	08/09/11	Encerramento do projeto no auditório.
Aula 8	12/09/11	Reflexão sobre o projeto folclore. Português – atividade de leitura e interpretação de texto.
Aula 9	19/09/11	Reflexão sobre a ida ao teatro no final de semana. Aula de informática: uso do teclado e digitação, jogos. Português – atividade de leitura e interpretação de texto.
Aula 10	26/09/11	Leitura do Regimento da escola para conhecimento e aprovação em assembleia. Português – atividade de leitura e interpretação de texto. Matemática – Atividade sobre sistema de numeração
Aula 11	27/09/11	Português – atividade sobre ordem alfabética Matemática - atividade sobre operações com o uso de calculadora.
Aula 12	17/10/11	Português – Discussão sobre horário de verão. Atividade de cópia de um texto sobre horário de verão. Matemática – favoreceu a continuidade da atividade de português.
Aula 13	24/10/11	Português – atividade de leitura e interpretação. Aula de informática: uso do teclado e digitação, jogos.
Aula 14	25/10/11	Português – análise sobre a escrita da data no quadro feita por um aluno. Matemática – atividade sobre operações com o uso de calculadora
Aula 15	31/10/11	Comentário sobre um filme sobre o Nelson Mandela. Atividade no auditório sobre o Dia Nacional da Consciência Negra
Aula 16	01/11/11	Organização sobre o projeto relacionado ao Dia Nacional da Consciência Negra Matemática – atividade sobre sistema de numeração
Aula 17	09/11/11	Atividade avaliativa - proposta pela professora
Aula 18	21/11/11	Avalia-BH ³⁴ – avaliação institucional
Aula 19	22/11/11	Avalia-BH – avaliação institucional
Aula 20	28/11/11	Entrevistas – professora, alunos(as)
Aula 21	29/11/11	Entrevistas – alunos(as)
Aula 22	05/12/11	Apresentação no auditório das atividades da escola - gravação de um programa de rádio ³⁵ .
Aula 23	07/12/11	Entrevistas - alunos(as)

Fonte: Elaboração própria.

³⁴ O Avalia-BH é o sistema de avaliação da educação pública da Prefeitura de Belo Horizonte que avalia o desempenho educacional de todos os alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação. Disponível no site: <http://www.avaliabh.caedufjf.net/diagnosticabh/>. Acesso em 16/05/2012.

³⁵ O projeto Pensar a Educação Pensar o Brasil pela Faculdade de Educação da UFMG “articula ações de ensino, pesquisa e extensão em universidades públicas brasileiras, na busca de alternativas para se pensar o Brasil, a partir de uma reflexão sistemática sobre um dos grandes desafios do nosso tempo: a educação pública”. Disponível no site: <http://www.portal.fae.ufmg.br/pensareducacao/portal/> Acesso em: 12/10/12.

Na prática pedagógica das aulas com a professora Márcia, predominava uma rotina organizada da seguinte forma: pequena parte da aula era dialogada, como se fosse uma introdução a uma aula expositiva ou uma conversa informal, centrada em algum tema. Em seguida, os alunos realizavam leituras e exercícios. Os diálogos eram contextualizados a partir de temas atuais, como: horário de verão, mudança na legislação em relação ao cumprimento do aviso prévio, situações do cotidiano problematizadas pelos(as) alunos(as) (por exemplo, a doença do ex-presidente Lula). No entanto, muitas vezes, ao se dialogar sobre um tema, um grupo de alunos(as) participava e outro não demonstrava interesse. Durante a resolução de atividades, alguns alunos comentavam em voz alta algum fato como os demais colegas e a professora, por exemplo: um comentário sobre pensão alimentícia, curso que uma aluna fazia e jornada de trabalho de um aluno.

Todos os dias, a professora registrava a frequência dos(as) alunos(as). Algumas vezes, perguntava se alguém sabia o motivo da ausência daqueles que faltaram ou, ainda, quem estava presente e não havia estado anteriormente o motivo de sua falta na ocasião. As professoras chamavam os(as) alunos(as) pelo próprio nome e mostravam-se atentas para fornecer um clima favorável ao ambiente escolar.

Constatou-se que muitos(as) alunos(as) tinham dificuldades de copiar no quadro. Eles questionavam a letra da professora, se era cursiva ou de forma ou se a cursiva era feita com um traçado diferente. Tinham dificuldades de registrar no caderno o que a professora fazia no quadro. Sobre isso, Márcia conta:

Dificuldade de perceber a diferença de uma letra pra outra também pra cursiva, de fôrma, maiúscula pra minúscula. Esse ano que eu peguei uma aluna de uma outra sala e levei pra lá. Quando eu passei no quadro com a letra cursiva, ela falô 'Ah, mas eu não conheço a letra'. Aí eu tive que passá do outro lado em caixa alta. Por um lado, é bom, pra eles verem a diferença, mas eu sempre falo pra eles que a questão da letra não importa.

Cagliari (1998) aponta que é importante distinguir as letras entre si, já que elas podem ter muitas formas gráficas. Cada tipo de alfabeto exige um traçado próprio, e estas técnicas devem ser ensinadas pelo professor. Assim, pode-se dizer que o domínio do traçado das letras é processual e exige do professor o desenvolvimento de uma metodologia que contemple a aquisição deste conhecimento.

No decorrer da pesquisa, pôde-se perceber que o tempo utilizado pelos(as) alunos(as) na resolução de alguma atividade era muito longo, como a atividade de cópia, realizada com duração de quase duas horas (aula 12), do texto a seguir:

A partir de zero hora de domingo, dia 16 de outubro, os moradores das regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste e o estado da Bahia adiantaram os relógios em uma hora. O horário de verão deste ano ficará em vigor até 26 de fevereiro de 2012. É a 37ª vez que o Brasil adota a mudança, que tem como objetivo aproveitar os dias mais longos e mais quentes do verão e reduzir a demanda por energia elétrica em um período que aumenta a produção.

Cabe assinalar que este texto foi apresentado após uma aula expositiva sobre o horário brasileiro de verão. No entanto, para a atividade de cópia não foi citada a fonte ou a autoria do texto. Percebeu-se que a atividade de cópia não foi realizada de forma a favorecer a análise ou a compreensão dos mecanismos da escrita ou da leitura.

Embora os alunos estivessem em níveis diferentes em relação ao processo de apropriação do conhecimento, da leitura e da escrita, as atividades eram as mesmas para todos. Muitas atividades eram difíceis para aqueles que ainda não haviam se apropriado das convenções da escrita e da decodificação desse código.

Nas aulas de matemática, observou-se que os conteúdos trabalhados não mostravam uma sequência de graduação das dificuldades. Mesmo com a utilização de materiais didáticos, predominava nas aulas a resolução de exercícios copiados do quadro ou em folhas impressas, feitos individualmente. A professora atendia às demandas para esclarecimento de dúvidas. Percebeu-se que os(as) alunos(as) tinham muito interesse nas aulas.

Em duas aulas observadas, a professora Neide ensinou a usar a calculadora. Os alunos demonstraram alegria com a novidade. Para alguns, salientava-se a dificuldade para digitar os números. Verificou-se que o uso desse material em sala de aula como uma estratégia de ensino contribuiu para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, possibilitando uma participação mais ativa dos(as) alunos(as).

Algumas atividades ocorreram fora da sala de aula, em outros espaços da escola, como sala de informática e auditório, e em visita a outra escola, para assistir a uma conferência, ir ao teatro ou visitar a exposição de arte. Tais atividades favorecem experiências de vivência coletiva, demonstrando que a sala de aula não é o único espaço educativo. Márcia relata a resistência que os(as) alunos(as) manifestavam em participar de atividades fora do contexto da sala de aula:

A outra dificuldade que eu acho que eles têm é de reconhecerem atividades que não seja feita aqui na escola. Isso. Acho que deve ser um senso comum de reconhecerem atividades que não sejam dentro da sala de aula. Eles não reconhecem como aula. A aula que eles têm na cabeça é aquela aula tradicional, que precisa ter mesmo. E hoje a gente faz muita coisa pra além da sala. No início, eles tinham muita dificuldade de entenderem isso, que quando a gente sai, viaja, sai da sala e vai pro auditório fazer outra coisa. Ainda hoje eles têm muita dificuldade disso.

Na quadra poliesportiva, os homens jogavam futebol no horário da aula destinado ao eixo da dimensão formadora sobre corporeidade, uma vez por semana. As mulheres participavam de atividades vinculadas à ONG Corpo Cidadão³⁶, que mantinha no projeto Escola Integrada uma equipe e três oficinas, duas de dança e uma de artes visuais, durante duas vezes por semana, e disponibilizava-se a desenvolver as aulas com os(as) alunos(as) da EJA

Nas aulas ministradas pela monitora de informática e pela professora Márcia, cada aluno tinha acesso a um computador. Durante essas aulas, foi possível observar atividades de digitação de textos, pesquisa sobre um tema estudado e jogos de raciocínio matemático. Percebeu-se neste contexto de aprendizagem a criação de alternativas pedagógicas proporcionadas pelo uso de tecnologias nos processos educativos.

No auditório, foi possível acompanhar todos(as) os(as) alunos(as) e professoras da EJA em atividades de abertura e encerramento de projetos desenvolvidos, como a gravação de um programa de rádio sobre educação. Dessas atividades, participavam todas as turmas de EJA da escola.

Em um dos projetos realizados com todas as salas de aula da EJA buscou-se desenvolver conteúdos curriculares de forma integrada, cujo tema foi o folclore. Os(As) alunos(as) foram divididos em grupos, ficando uma professora de cada turma da EJA responsável por um grupo. Os grupos foram os seguintes: a) danças, músicas e repentes; b) lendas e mitos; c) ditos populares, provérbios e trava-línguas; d) receitas medicinais populares; e) brincadeiras, brinquedos e cantigas; e f) comidas típicas.

O desenvolvimento de projetos interdisciplinares representava uma tentativa dos educadores de romper com a rotina escolar ao organizar, a partir de mudanças na prática pedagógica e de situações de aprendizagem que fossem significativas e mobilizadoras

³⁶ Fundada pelo *Grupo Corpo Companhia de Dança*, a ONG Corpo Cidadão promove oportunidades educativas e de desenvolvimento integral a crianças e jovens, por meio da arte-educação. São desenvolvidas oficinas de dança, capoeira, música, percussão, artes visuais e, também, um programa de capacitação. Disponível em: <http://corpocidadao.org/historia/>. Acesso em: 17 de mai. de 2013.

para os(as) alunos(as). Assim, alunos(as) de turmas diferentes trabalhavam coletivamente, de acordo com os temas de cada grupo. Dessa forma, permitia-se maior autonomia dos(as) alunos(as) no processo de ensino e aprendizagem.

A professora Márcia sugeriu que cada aluno(a) escolhesse o grupo do qual gostaria de participar. A maioria afirmou que queria ficar no grupo coordenado pela professora Márcia. Uma aluna comentou:

“É estranho. Tá mudando o tipo de aula.”
 “O que está mudando?” – Questionou a professora.
 “Esse negócio aí mudando a gente.” • Respondeu a aluna.
 “É só uma semana!” • Exclamou a professora.
 “Achei que fosse todo dia! Inventando moda!”. • Disse a aluna.
 “Na quinta da semana que vem vamos avaliar.” • Afirmou a professora.

Neste diálogo e em outros semelhantes, os(as) alunos(as) mostraram resistência inicial quanto à mudança na rotina à qual estavam acostumados. Tal situação pôde ser observada (aula 5) quando se iniciou o projeto sobre folclore. Um aluno da professora Márcia que iria desenvolver o estudo em outra sala aproximou-se da porta de sua sala de origem e pediu à professora para ficar neste grupo. Ela explicou a ele que posteriormente ele voltaria e que haveria continuidade na rotina organizada anteriormente. Uma aluna que estava neste grupo argumentou em defesa de seu colega: “A mente dele não dá!”. A professora responde que é bom ele ir para outra sala. E a aluna continuou sua argumentação: “Ele gosta da professora igual mãe”. Pensou-se que quando a aluna afirmou que a “mente dele não dá” ela estaria se referindo às dificuldades que percebe no desenvolvimento deste aluno, mas ela enfatizava as relações afetivas do vínculo estabelecido entre professora e aluno(a) como uma relação maternal.

O estabelecimento desse vínculo afetivo intenso na relação professor-aluno é para a psicanálise freudiana o fenômeno de transferência (Chemama, 1995, p. 217). Caracteriza-se pela transposição de afetividade de um lugar para outro. Inicialmente, o afeto da criança é direcionado ao lugar que a mãe ocupa e, ao iniciar a vida escolar, a criança transfere o afeto àquela que ocupa também o lugar de saber, a professora. Embora sejam saberes distintos, a professora ocupa o lugar legitimado pela instituição na qual trabalha, ocupa um lugar sem o outro saber: o do conhecimento. Esse processo tende a repetir-se constantemente com o sujeito no decorrer de sua vida, independente de todo contexto de realidade. Freud (1917, p. 171) é incisivo em relação ao

conhecimento e à transferência ao afirmar que “onde falta simpatia a compreensão não virá facilmente”.

A professora desenvolveu o trabalho sobre comidas típicas com o grupo que coordenou durante a execução do projeto da seguinte forma: leitura e interpretação do tema estudado, a partir de uma apostila previamente organizada e entregue aos alunos; e orientação para a realização da escrita de uma receita que cada integrante do grupo faria para a elaboração de um caderno de receitas. Durante a aula de informática, os alunos digitavam o trabalho realizado sobre comidas típicas e outros, sobre as receitas que pesquisaram (aula 6).

No encerramento do projeto (aula 7), antes do início das atividades no auditório, presenciou-se à demonstração de muita alegria e envolvimento dos alunos e alunas, professoras e funcionários da escola com a preparação da atividade. O grupo sobre *artesanato* preparou uma mesa em que foram expostas várias peças de artesanato. O grupo sobre *brincadeiras e cantigas* também expôs peteca, jogos, brinquedos, etc. O grupo sobre *plantas medicinais* afixou cartazes nas paredes com amostra das plantas em um saco plástico pequeno e uma síntese contendo as indicações de seu uso e benefícios à saúde. Os outros grupos, sobre danças e repentes, estavam ensaiando. Já os(as) alunos(as) do grupo cuja preparação a pesquisadora acompanhou chegavam com os pratos típicos que haviam preparado. O jantar, que é oferecido regularmente pela escola, naquele dia tinha sido preparado pelas alunas do grupo sobre *comidas típicas*, um prato típico de Minas Gerais, o feijão tropeiro. Além disso, foram servidos pratos típicos que os(as) alunos(as) prepararam em casa e levaram para escola.

Ao iniciar as apresentações dos temas no auditório, percebeu-se um vasto número de alunos(as), confirmando a ampla participação. Todos os grupos apresentaram os trabalhos previamente elaborados.

A avaliação do referido projeto foi proposta pela professora ao iniciar a aula em dia posterior ao encerramento (aula 8). Ela perguntou como os(as) alunos(as) se sentiram participando das atividades realizadas, o que acharam e o que mais poderia ser feito. Foram apontados aspectos positivos e aspectos negativos. Dentre os aspectos positivos, os(as) alunos(as) comentaram: a) “Muito linda a festinha!”; b) “Ah! Eu gostei!”. Em relação aos aspectos negativos: a) “Não aprendi quase nada!”; b) “Não gostei... estudando sobre mula sem cabeça. Vim três vezes. Só gostei um dia”; c) “Negócio de hip hop. Não pude ensaiar. Não tinha. Não ensaiou e usaria aqueles

teatros” (faz referência que era folclore e teve a apresentação de dança folclórica); d) “Faltei duas vezes. Não deu para vir”.

Freire (2006, p. 61) afirma reconhecer “a indiscutível unidade entre a subjetividade e objetividade no ato de conhecer. A realidade concreta nunca é, apenas, o dado objetivo, o fato real, mas também a percepção que dela se tenha”. Dessa maneira, cada um, ao proferir suas considerações sobre a realização do projeto sobre o folclore, o faz a partir de sua subjetividade e a objetividade do ato de conhecer, expressando suas experiências, valores, conhecimentos. Assim, um aluno jovem demonstrou a expectativa de utilizar o hip hop³⁷ nas apresentações, movimento este com forte expressão entre os jovens das periferias urbanas.

Cabe ressaltar um comentário feito por uma aluna que participou do grupo sobre comidas típicas: “Eu sou da roça. Ele é da roça. Quem é da roça não sabe receita. Dei as receitas da minha casa. Só sei feijão, feijão...” Nota-se, assim, a desvalorização de seu conhecimento ligado a suas origens no campo e ao contexto histórico-cultural em que estava inserida. Demonstrou depreciar ainda o seu saber ao dizer “Dei as receitas da minha casa” como se essas receitas não pudessem ser reconhecidas por não serem elaboradas e sistematizadas.

Outro projeto foi desenvolvido na EJA a partir do Dia Nacional da Consciência Negra. A abertura das atividades ocorreu no auditório e contou com a presença de todas as turmas da EJA. A coordenadora pedagógica fez uma apresentação sobre os objetivos do projeto: refletir sobre a inserção nos setores produtores e no cotidiano das sociedades dos séculos XVIII e XIX; investigar as condições de vida e trabalho, o vestuário, a alimentação, a família, a moradia, a mortalidade e as relações de poder e dominação; investigar as formas de dominação, os instrumentos de castigo, as formas de resistência escrava • pesquisar a formação dos quilombos, as revoltas, e as lutas pela preservação dos valores culturais; conhecer as diferentes manifestações religiosas da população negra; refletir sobre a conversão dos negros ao cristianismo como forma de aculturação, as formas de sincretismo religioso que se desenvolveram historicamente e a cultura afro-brasileira; e refletir sobre as modalidades artístico-culturais do mundo afro-brasileiro.

³⁷ O movimento Hip Hop surgiu no final da década de 1960 como um movimento de jovens negros e hispanoamericanos no distrito Bronx, da cidade de Nova York (EUA), como a forma de sociabilidade e mobilização política por meio da arte e da cultura. Reúne quatro elementos artísticos: o rap (música), o break (dança), o grafite (artes plásticas) e o DJ (som). No Brasil, o Hip Hop chegou no início da década de 1980.

A proposta para a organização dos grupos de trabalho configurou-se da seguinte forma: a) Trabalho e cotidiano; b) Relações de poder e dominação; c) Formas de resistência escrava; d) Religiosidade; e e) Cultura afro-brasileira. O projeto teria o encerramento com a visita dos alunos ao Museu do Escravo, no município de Belo Vale, o que não pôde ser realizado.

Na aula 22, ocorreu a gravação para o programa de rádio, o que envolveu vários profissionais e alunos(as) da escola. Estes apresentaram as práticas e experiências realizadas na instituição. A gravação deste programa de rádio foi feita ao vivo, diretamente da escola. Esta atividade insere-se no Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Pensar a Educação /Pensar o Brasil – 1822-2022, realizado por um grupo de professores e alunos da UFMG, tendo por objetivo promover a articulação de projetos em torno da educação pública a partir de ações que possibilitem reflexões sobre as contribuições da educação para o Brasil (Santos, 2012). Na ocasião, percebeu-se que professoras e funcionárias da escola, juntamente com os(as) alunos(as), planejaram e elaboraram a participação que cada um teria durante a gravação do programa de rádio. Dessa maneira, esta atividade, como meio de difusão da educação, favoreceu a sistematização das experiências e práticas pedagógicas realizadas na instituição pesquisada e, ainda, permitiu que educadores e educandos mostrassem possibilidades de ir além do simplesmente estar na escola, podendo comunicar, dizendo o que fazem e como fazem. Puderam, então, como afirma Freire (2006):

[...] romper esta aderência e ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se (FREIRE, 2006, p. 78).

É pertinente afirmar que a concretização deste Programa oportunizou que cada um pudesse olhar para si mesmo e refazer o caminho percorrido de suas práticas naquela escola, abrindo, assim, a possibilidade da construção de um movimento dialético da ação à reflexão, necessário ao ato de conhecer (FREIRE, 2006).

No decorrer da pesquisa, alguns diálogos estabelecidos entre os(as) alunos(as) e a professora apontaram a necessidade de promover o aprofundamento sobre o que o(a) aluno(a) pensava em determinada situação. Um exemplo ocorreu em uma das primeiras aulas observadas (aula 2), em que a professora falava um provérbio e os alunos explicavam seu significado. A seguir, cada um registrava em seu caderno o que havia

compreendido. A professora apresentou o provérbio: “Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”. José, um dos casos representativos para estudo nesta investigação, explicou, dando um exemplo:

Se tiver um carro fudido, mais vale que andar a pé. Não concordo com isso aí. Os passarinho avoando gosta. O passarinho preso não tem liberdade de nada. Eu acho pra mim, eu acho melhor ele solto do que preso.

Outros alunos comentaram a seguir:

“Tá querendo dizer que vai prender passarinho?
Pelo que falou é pra prender o passarinho”.

José registrou o que entendeu e mostrou à pesquisadora: “o mas cocervar o pouco todo dia que udio aço o passario vou busca o comindo no bico para o finhonti manto a fome do finhonte”. A pesquisadora solicitou que ele lesse para ela o que tinha escrito. José leu da seguinte maneira: “Mais conservar o pouco todo dia que um dia só o passarinho vou buscar o comida no bico para o filhote matar a fome do filhote”. Salienta-se que, possivelmente, a compreensão do provérbio tenha sido prejudicada pelo fato de ele ser apresentado isoladamente, desvinculado do discurso e de um contexto. Neste provérbio, a decodificação de uma linguagem figurada representou para ele um entrave à sua compreensão. No entanto, ao falar sobre o provérbio, expressa sua vivência, mostra seu pensamento: mais vale possuir um carro, mesmo em condições ruins, do que andar a pé, remetendo à importância da liberdade para o pássaro. Assim, pode dizer da compreensão que tem do mundo em que vive. Como em outro provérbio “Uma andorinha só não faz verão”, que evoca conhecimentos de uma situação cotidiana. Assim, José expressa:

- *Uma pessoa anima mais, pega, o serviço sai.*

Ainda em relação à escrita do provérbio, observa-se que José encontra-se em processo de construção do sistema gráfico, necessitando compreender a complexidade de regras que ligam a linguagem escrita à linguagem oral.

Em outra situação, no decorrer de uma aula, um aluno comentou que assistiram a um filme na aula anterior e, após a professora perguntar sobre o filme “Mandela: Luta pela liberdade”, uma aluna responde: “Só quem guarda filme é criança. Adulto não lembra. Vai perguntar eu pra ver. Não sei de nada. Mente da criança tá limpa”. Na ocasião, não houve discussão e explicação sobre o filme nem sobre aquilo que a aluna

apontava como dificuldade de memorização do tema central do filme pelos adultos. Todavia, a aluna evidencia as diferenças entre o processo de aprendizagem entre crianças e adultos ao dizer que a mente da criança está limpa. Pode-se presumir que, ao dizer da falta de memória, esta aluna atribui aos adultos o fato de possuírem vivências acumuladas ao longo da vida. Com isso, suas preocupações, suas lembranças e as suas histórias de aprendizagem ocupariam o lugar do conhecimento e se construiriam obstáculos ao processo de aprender, diferentemente do que ocorre com as crianças, que ainda iniciam todo esse processo como se tivessem mais possibilidades de aprender.

De acordo com Lima (2007, p. 8), “para as aprendizagens escolares o processo de evocar é tão importante quanto o de formar uma nova memória”. Dessa forma, a autora aponta as necessidades dos educadores para proporem atividades de evocação, que trouxessem à lembrança algo capaz de criar um contexto mental que possibilitasse a criação de memórias ou a ampliação das existentes. Ressalta-se a importância de favorecer aos alunos pistas que os ajudem a não depender só da memória para a organização do pensamento.

Outra situação que mereceu destaque foi a exposição sobre o início do horário brasileiro de verão naquele ano. Alguns temas permearam a discussão: estações do ano, movimentos do planeta Terra (rotação e translação), mudanças climáticas e os benefícios em relação à economia de energia para os estados e regiões que adotam o horário de verão. Não foram observados materiais didáticos que poderiam favorecer um melhor entendimento pelos os(as) alunos(as). Posteriormente, a professora comentou que em outra aula, em que a pesquisadora estava ausente, estes materiais foram utilizados.

Nesta aula, uma aluna expôs (aula 12) seu posicionamento e seu modo de pensar sobre o início do horário brasileiro de verão:

Não é o horário que Deus deixou. Se fosse assinar não ia assinar. Se a lei viesse aqui para assinar não ia assinar. Deixou o horário normal. O antigo não é esse escuro. Seis horas para sair dá medo. Cinco horas tem medo de descer sozinha. Sabedoria dos homens tá atrapalhando as coisas de Deus. Porque as coisas que Deus fez tá mexendo. Fez sol, lua. Eles tão indo no sol, na lua, tá indo no sol.

Essa aluna, uma senhora idosa, expôs as dificuldades que enfrenta ao acordar de manhã cedo e sair de casa para trabalhar antes de ter clareado o dia. Seu modo de pensar remete às relações entre ciência e religião, ciência e sociedade, ciência e conhecimento

da vida e da sua própria vida. Em seus argumentos, evidencia a relação entre as coisas que Deus fez e a sabedoria dos homens a partir de sua experiência, de seu modo de posicionar e de entender a vida. Observou-se que a exposição da professora não auxiliou para que a aluna pudesse avançar para além da reflexão da própria vida, podendo transformar o seu “saber de experiência feito”, como explica Freire (1992, p. 84), para o conhecimento “resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis”.

Freire afirma:

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

Respeitar esses saberes, de que falo tanto, para ir mais além deles, jamais poderia significar – numa leitura séria, radical, por isso crítica, sectária nunca, rigorosa, bem-feita, competente, de meus textos – deve ficar o educador ou a educadora aderida a eles, os saberes de experiência feitos (FREIRE, 1992, 86).

No final do segundo semestre de 2011, houve uma grande preocupação por parte das professoras com as avaliações a que os(as) alunos(as) seriam submetidos(as). Alguns exercícios aplicados buscavam fazer com que eles/elas tivessem contato com a forma de avaliar utilizada nesses procedimentos; ou seja, questões de múltipla escolha, como na atividade (aula 9) em sala de aula. A professora escreve um texto no quadro que, segundo ela, era um “texto pequenininho no quadro para a gente compreender o texto”.

Passarinho fofoqueiro

Um passarinho me contou que a ostra é muito fechada,
que a cobra é muito enrolada,
que a arara é uma cabeça oca,
e que o leão marinho e a foca...
Xô, passarinho! Chega de fofoca!

A partir da leitura do texto, a professora perguntou: “O que quer dizer cabeça oca? Vou dar quatro opções”. Ela escreve no quadro:

A - complicada;

B - fácil de influenciar;

C - pensa pouco;

D - teimosa.

Embora a atividade tivesse por objetivo ensinar a responder às questões de múltipla escolha, bem como exercitar o que a escola esperava deles em relação às avaliações institucionais, posteriormente aplicadas, o conteúdo estava próprio a um público infantil e descontextualizado da prática pedagógica da EJA. Isso pode ter dificultado a realização da interpretação de texto. Porém, aprenderam a responder às questões de múltipla escolha, embora não tenham marcado a letra correta.

Nas aulas 18 e 19, foram realizadas as avaliações institucionais inseridas no programa AVALIA-BH.

Márcia questionou a institucionalização da EJA no espaço formal de aprendizagem, já que esta modalidade derivou-se da aproximação entre a alfabetização e a educação popular, alicerçada nas práticas comunitárias desenvolvidas pelos movimentos sociais. Ou seja, foi construída nos meios populares, nos espaços de educação não formal. Assim, ela aponta as dificuldades enfrentadas em lidar com a realidade da EJA na RME/BH: de um lado, as cobranças dirigidas aos professores quanto à organização curricular, metodologias e práticas pedagógicas e, de outro, a realidade dos sujeitos da EJA. Assim ela afirma:

Mas se hoje é importante a EJA dentro da escola, né, institucionalizada, assim e regulamentada, ao mesmo tempo que isso é bom, isso dá uma travada, né, trava um pouco o processo, porque estabelece muitas regras que, por mais flexível que seja, é, tem coisa que num... que por ser a escola cê num pode ultrapassá, né. Então, assim, tudo é flexível, mas a gente é cobrado de toda essa flexibilidade, entendeu? Então, assim, ah, tem pouco aluno nessa turma, essa turma num pode, falei, ô gente, mas como é que cês querem que eu feche uma turma, tudo bem ela tem 16 alunos, mas ela tem 16! Se eu fechá eles vão pra onde?[...] Então, o tempo todo a gente, também, vai bancando essas coisas, sabe? Assim, a quantidade de tempo, é, a gente vê que eles num dão conta de ficá mais do que três horas aqui, porque são pessoas que acordam de madrugada e um trabalho pesado, né. Num é só, num é um trabalho intelectual que é pesado; é um trabalho físico. Eles fazem um trabalho físico pesado (Pesquisadora: e muitos demoram pra chegá em casa), nossa, demora, e chega em casa, é, é. Então, é, eu acho que a gente tem que também que ficá lidano com isso o tempo todo, entendeu, o tempo todo, então, as dificuldades num são dos alunos, é disso; é da gente dá conta de dá conta

da realidade deles, do que eles precisam, né. Agora, a gente tem que é driblano essas coisas.

Ainda nesta fase da pesquisa, também no final do semestre letivo, a pesquisadora realizou entrevistas individuais, com os(as) alunos(as), como já esclarecido, tendo como foco: a história escolar; as relações com a escola; a história das aprendizagens; a aprendizagem na EJA; e a vertente familiar na história escolar. As informações obtidas foram discutidas a partir de seu conteúdo. Foram feitos recortes das falas dos entrevistados que correspondem a uma ideia para a construção de unidades de análise.

Pôde-se perceber que os(as) alunos(as) entrevistados(as) trazem singularidades em suas histórias de vida. No entanto, todos(as) trazem também as marcas de uma sociedade desigual, denunciadas, principalmente, pelas condições precárias de vida e pela obrigação de inserir-se no mundo do trabalho ainda na infância, privando-lhes do direito à educação.

O estudo exploratório permitiu analisar e refletir sobre o processo de educação de jovens e adultos na sala de aula em foco. Além disso, permitiu uma análise metodológica dos procedimentos da pesquisa, revelando a necessidade de, na continuidade desta, selecionar, alunos(as) para compor o estudo coletivo de casos, tendo por objetivo buscar um melhor entendimento sobre os modos de pensamento dos adultos em processo de escolarização.

3.4.2 A segunda fase: estudo coletivo de casos

A segunda fase da pesquisa compreendeu o estudo coletivo de casos, realizado de fevereiro a maio de 2012. A fase anterior da pesquisa permitiu conhecer a prática pedagógica e os sujeitos envolvidos na investigação, o refinamento dos dados obtidos e o delineamento do caminho a ser percorrido. O retorno dos(as) alunos(as) à escola a partir das férias escolares de fim de ano gerou na pesquisadora grande expectativa para a continuidade da investigação.

Na primeira semana de fevereiro, as professoras e a coordenadora organizaram a enturmação destes(as) alunos(as). Pôde-se perceber um aumento considerável de alunos pertencentes a uma faixa etária mais jovem. A pesquisadora realizou entrevistas com as professoras, buscando elucidar sobre a formação, atuação docente e especificidade na

prática pedagógica na EJA, com o intuito de conhecer como as professoras ministrariam as aulas com a sala de aula pesquisada em 2012.

Definir as características dos sujeitos que iriam compor o estudo coletivo de casos não foi uma tarefa fácil. Após a realização das entrevistas, percebeu-se que cada um trazia características importantes para o prosseguimento da investigação. O primeiro critério utilizado foi em relação à faixa etária, sendo escolhidos todos sujeitos que fossem adultos. Buscou-se escolher aqueles que estivessem em diferentes etapas da vida adulta. Outro critério considerado foi a assiduidade às aulas, com o objetivo de garantir a continuidade da pesquisa.

Alguns(mas) alunos(as) foram escolhidos, mas até antes do término da pesquisa não haviam dado prosseguimento à escolarização. Assim, alguns estudos de caso não puderam ser completados em função da saída destes alunos da escola. Alguns deles comunicaram às professoras e algumas vezes também à pesquisadora que não retornariam às aulas. Outros(as) não retornaram, sem prestarem esclarecimento anterior.

As situações apresentadas demonstram a realidade vivenciada na EJA. Isso pode ser exemplificado pela desistência de um aluno de 67 anos de idade, que demonstrava muito interesse e alegria em aprender. Sua história de vida foi marcada por inúmeras dificuldades, que não permitiram sua escolarização. Em entrevista realizada, ele expressa: “Hoje em dia, a pessoa que não tem estudo. A gente trava demais e ganha menos que os outros que trabalha até pouco. Então, nesse meu tempo, agora que eu vim cá e agora que eu tô dando valor à escola”.

Durante o processo de escolarização na EJA, este aluno tinha adquirido o domínio da leitura e da escrita: “Posso lê com calma aquilo ali, ir soletrando”. Relatou os enfrentamentos que teve que fazer em sua trajetória para lidar com a falta que fez aquisição da leitura e da escrita. Entretanto, havia avisado que se conseguisse o emprego ao qual havia se candidatado não poderia dar prosseguimento aos estudos. Na ocasião da pesquisa, já estava aposentado, mas, em função da necessidade financeira, teve de retornar ao mercado de trabalho. Ele conseguiu o emprego de vigia noturno, sendo contratado pelos moradores de determinada rua para fazer a vigilância de um quarteirão. Como o trabalho seria exercido no turno da noite, ficou impedido de continuidade dos estudos.

Esse exemplo mostra que trazer para o interior das escolas aqueles a quem foi negado esse direito em idade escolar e garantir-lhes a permanência na EJA é muito complexo. A constituição do sujeito histórico-cultural marca com profundidade a

relação deste com o conhecimento. Assim, este aluno que quase não freqüentou a escola, que demonstra prazer em aprender, mais uma vez, a abandona, mostrando a relação dialética entre o saber e o não saber.

Para o prosseguimento da pesquisa, participaram os alunos José e Francisco e a aluna Rosa.

José tem 59 anos. Declarou-se pardo. Atualmente, está aposentado por problemas de saúde. Separado da primeira esposa, com a qual teve três filhos, reside há mais de vinte anos com a segunda mulher. Dessa relação, teve uma filha. Sua escolarização constituiu-se em passagens descontínuas pela escola. Estuda na Escola Vila Leste desde 2010.

Rosa tem 38 anos. Declarou-se negra. Trabalha como empregada doméstica diarista e vendedora de produtos de beleza. Tem um filho de 13 anos. Mora com a mãe, um irmão e o filho. Frequentou outras escolas na EJA, porém sem dar continuidade aos estudos. Iniciou na Escola Vila Leste em 2011.

Francisco tem 29 anos. Declarou-se pardo. É solteiro e oriundo de uma cidade perto de Belém, no estado do Pará. Trabalha como pedreiro em um depósito de material de construção. Nunca havia estudado antes. Iniciou os estudos na Escola Vila Leste, em 2009.

Nesta etapa da pesquisa, os eventos ocorreram em uma sala de aula que não era utilizada para tal, no turno da noite. A organização desse espaço físico proporcionou um espaço de mediação no qual a pesquisadora e os sujeitos puderam estabelecer uma interlocução.

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados emergiram do próprio campo. Escolheram-se exercícios e provas utilizadas na sala de aula, elaboradas pela professora e algumas questões das provas aplicadas no Programa AVALIA-BH, dois textos de um livro didático muito utilizado na EJA e uma poesia. Dessa forma, os instrumentos de pesquisa foram colhidos na prática pedagógica. Ou seja, foram exercícios e avaliações já aplicados em sala de aula e algumas atividades relacionadas à leitura e à compreensão de textos.

Os materiais utilizados funcionaram como instrumentos mediadores na compreensão dos modos de pensamento daqueles alunos. Solicitou-se a cada sujeito pesquisado, após a leitura dos materiais, o esclarecimento do que e como entendeu o que havia lido. Dessa forma, pretendia-se que cada um expressasse seu modo de pensamento a partir da relação dialógica entre estes e a pesquisadora.

A título de organização dos capítulos seguintes, as atividades realizadas foram nomeadas da seguinte forma: a) atividade inicial; b) atividades de interpretação de texto; c) atividade realizada para organização das turmas; e d) avaliação diagnóstica.

A atividade inicial foi composta a partir de duas provas, ambas aplicadas pela professora da EJA, no final de 2011. Foram escolhidas algumas questões que poderiam favorecer a compreensão sobre seus modos de pensamento.

Em prosseguimento à investigação, para as atividades de interpretação de texto escolheu-se um tema adequado à EJA que fizesse parte do universo do aluno. Dessa maneira, buscou-se o tema “Alimentação”, com apoio em livro didático de referência na área, como a coleção *Viver e Aprender*³⁸ (AÇÃO EDUCATIVA, 2003), do qual foram escolhidos os textos “Uma campanha maléfica” e “Alimentação equilibrada”. Ainda no âmbito deste tema, escolheu-se o poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira³⁹, fazendo contraponto, já que o poema aborda a fome e a condição humana em relação à falta de alimentação.

As atividades relacionadas ao tema “Alimentação” foram realizadas em diferentes dias. No primeiro, solicitou-se a leitura do texto “Uma campanha maléfica” (AÇÃO EDUCATIVA, 2003 p. 4) pelo(a) aluno(a). A seguir, a pesquisadora leu para ele. Após a leitura do texto, perguntou-se sobre o assunto de que o texto tratava e foi estabelecido um diálogo sobre o tema. O mesmo procedimento foi utilizado com o texto “Alimentação equilibrada” e o poema “O Bicho”.

Na atividade realizada para a organização das turmas durante o mês de fevereiro de 2012, a professora utilizou uma prova, para diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos e realizar a enturmação neste ano letivo. Para compreender os modos de pensamento dos adultos, a pesquisadora também usou questões desta avaliação.

A avaliação diagnóstica constou de algumas questões de uma avaliação aplicada pela professora em abril de 2012. Utilizou a mesma avaliação realizada em novembro de 2011, elaborada pelo sistema de avaliação Avalia-BH.

Tomando em conta o exposto, pode-se concluir que esta pesquisa teve por objetivo compreender os modos de pensamento de adultos em processo de escolarização da EJA. Inicialmente, foi selecionada uma escola vinculada à RME/BH, seguida da escolha da sala de aula na qual seria realizada a fase inicial da pesquisa, nomeada como

³⁸ AÇÃO EDUCATIVA. *Viver, Aprender: Educação de Jovens e Adultos*. 4ª. ed. São Paulo: Global, v. 3, 2003.

³⁹ BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1985, p. 283-4.

estudo exploratório. Posteriormente, optou-se por realizar o estudo coletivo de casos, com o intuito de promover maior aproximação com o foco da pesquisa. Dando prosseguimento à investigação, foi realizado o estudo coletivo de casos, que será apresentado nos capítulos seguintes.

4 JOSÉ: “NOSSA ESCOLA ERA A ENXADA!”

Entre o que se vê e o que se olha produz-se uma cena, um espaço diferenciador, espaço em que se inclui a autoria do sujeito que olha. Espaço em que o que se vê é e não é o que é.

Alicia Fernández

Neste capítulo, focaliza-se um dos estudos de caso que compõem esta investigação. Inicialmente, apresenta-se um recorte da história de vida e de aprendizagem do aluno José; depois, descrevem-se as atividades desenvolvidas por ele, com o intuito de conhecer seus modos de pensamento.

4.1 História de vida, de aprendizagem e de desenvolvimento da pessoa

José morou em uma mesma fazenda⁴⁰ desde criança até a fase adulta, onde seus pais viviam e trabalhavam na terra, repartindo com o dono o resultado da produção. A família podia também plantar a lavoura, como afirma José, para um cultivo particular:

A gente trabaíava assim, cê pega, cê é fazendeira, cê dava a lavôra pra gente tocá; a lavôra é da gente só. Tudo que a gente plantava na lavôra é da gente só. O café era meio, entendeu? Nós foi lá de novinho, entendeu, pequeno. Aí, nós foi criado nessa fazenda.

Ele iniciou seus estudos por volta dos 10 ou 12 anos em uma escola de propriedade do dono da fazenda. Os estudos não tiveram prosseguimento devido ao fechamento da escola. Na região não havia escola pública, não havia “grupo”, como ele afirmou, fazendo referência ao grupo escolar.

Quando eu era pequeno e comecei a estudá, eu tava na roça, morava na roça. E comecei a estudá, estudei até o segundo ano. Quando cheguei a entrar na escola, tava pruns, ah uns, pruns deze, doze ano, entrei na escola. Só estudei até o segundo ano. Aí, a escola acabou, né, na fazenda. Num tinha grupo, num tinha nada, não; era fazenda. Comecei a estudá e a escola acabô. Aí, eu fiquei sem escola.

O trabalho infantil esteve presente desde cedo no cotidiano de José, além da demanda de ajudar a família no sustento de todos. Não havia escolas próximas ao local

⁴⁰ Localizada em Minas Gerais, na região da Zona da Mata.

onde residia, para que pudesse estudar: “Nós levantava de manhã. A nossa escola era enxada; capiná mio, capiná café, batê pasto, entendeu? Era isso”.

Quanto à escolaridade da família, José contou que os pais não frequentaram a escola. O pai não sabia ler. Já a mãe sabia ler um pouco, tanto que dava aula de catecismo e rezava com os filhos. Ela realizava cálculos mentais e, no entanto, possuía dificuldade de fazer o registro das operações.

Meu pai num sabia nem o “o”. A única que sabia lê um poquim é mãe, mas nunca foi na escola tamém. Nunca aprendeu na escola. Como ela aprendeu? Ela chegava assim, ó, perto dos ôtro e perguntava “Que letra é essa?” Nunca foi na escola. E nada passava na conta, nada na coisa. Batia no lápis, mandava fazê a conta, dá tanto. Aí, ela falava assim: “Cê espera dois segundo?”. Enquanto ocê tava fazendo no lápis aqui ela já sabia o resultado, rapidinho. Num levava nem dois segundo. Na conta ela era boa e na cabeça. Mas no lápis assim, pra ela fazê no lápis, ela num sabe. E pra lê igual ela, ninguém lia mais que ela. Ela dava catecismo pra nós todo. Todo dia de noite ela punha nós ajoelhado assim pra aprendê o catecismo. Ela era até devota de Nossa Senhora Aparecida. Toda noite rezava.

Quando adulto, retomou os estudos no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁴¹, quando houve a inauguração de escola na região, possuindo a turma de alfabetização de adultos.

E daí, hoje, mais pra frente, surgiu o grupo. Peguei entrei naquela escola. Acho que é Mobral que eles falava. Peguei, entrei na escola. Comecei a estudá. Nessa escola que eu fiz até o segundo ano Mobral.

A partir dos relatos, percebe-se que a produção agrícola obtida visava à sobrevivência do agricultor e à de sua família. Provavelmente, quando sobrava parte da produção, esta era vendida ou trocada por outros produtos não cultivados na propriedade. Talvez por esse motivo é que tenha afirmado que conheceu o dinheiro aos 22 anos de idade, quando se casou:

Fiquei conheceno dinheiro memo quando tinha 22 ano, depois que eu casei. Aí fiquei conheceno que que era meu dinheiro. Tudo que nós fazia era pra casa. Plantava mio, plantava feijão, plantava arroz. Tudo que nós tinha, fazia era pra casa, né. Tinha, acho que é 22 cabeça de galinha.

Já casado, com três filhos e sem condições de sustentar a família com o trabalho na agricultura, veio para Belo Horizonte com todos: “Aí, eu peguei, firmei a cabeça, vi

⁴¹ Projeto de alfabetização de adultos, institucionalizado a partir de dezembro de 1967 pelo Governo Federal, foi extinto em 1985.

que num deu, de lá eu rachei, vim direto praqui”. Mais tarde, separou-se da esposa e casou-se novamente. Teve uma filha dessa união.

Com muitas dificuldades em Belo Horizonte, José tentou inserir-se no mercado profissional. Relatou que na época não sabia fazer nenhum outro serviço que não fosse na agricultura.

Mas na época que eu vim da roça [...] Trabaiei dois mese na serra [...] carregano massa de concreto. Pió que eu nunca tinha pegado. Meu caso era só enxada, né, batê pasto... Nunca tinha mexido. Mas custei treiná, chegá nos lugar.

Depois que veio para a cidade, a noção de trabalho e os modos de pensar sobre o trabalho mudaram para José. Os materiais utilizados para o desempenho de sua ocupação passaram da enxada para o concreto, exigindo novas práticas de trabalho, novos conhecimentos e novos modos de pensar, de sentir e de fazer o mundo, a vida e a si mesmo. A identidade de lavrador de roça transformou-se na grande cidade, dando lugar a novas identidades como trabalhador da construção civil, faxineiro, aposentado por problemas de saúde e estudante da EJA. Depois de um período de trabalho na construção civil, seu irmão, que era porteiro em uma empresa de distribuição de produtos farmacêuticos, disse-lhe: “Ocê trabaia demais. Tô com uma dó docê”. Conseguiu para ele um emprego na empresa como faxineiro.

Aí, entrei nesse tal de serviço. Trabaiei de faxina, fazeno faxinêro, num sabia que que era faxina. Sabia fazê faxina em casa, tudo, mas num sabia se era faxina. Sabia fala era arrumação de casa. Lavava vasia, varre a casa, jogava água, tirava um bocado da poeira. Mas isso aí na minha cabeça num era faxina, num era serviço. Meu registro tudo é lavrador. Trabaiaiva de lavrador na roça. Aí aqui que eu fiquei aprendeno alguma coisa. Aí, quando fez cinco anos que eu tava lá, meu irmão morreu e ficou só eu lá. Trabaiei dez anos de faxina.

Nesse período, recomeçou os estudos na EJA de uma escola pública, mas achou “muito pesado” estudar após a jornada de trabalho. Realizava tarefas com muito desgaste físico. Não conseguia frequentar as aulas nas quais havia se matriculado, em função do cansaço que sentia:

Fiquei seis meses, porque eu num guentei, eu num guentei. Pegava serviço 5h da manhã até 5h da tarde. Tinha dia que levantava 4h30, 5h tava lá bateno cartão. Pra limpeza de manhã o pessoal chegá e achá tudo limpo. Achei muito pesado essa parte pra mim. Pesado num é só pra mim não, pra qualquer pessoa é pesado. Aí, eu parei.

Após dez anos de trabalho, a empresa de distribuição de produtos farmacêuticos fechou. José ficou desempregado. Ele conseguiu outro emprego, em uma administradora de condomínios, tendo como ocupação a limpeza de prédios. Porém, pouco tempo depois começou a sentir-se mal e foi aposentado pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) por problemas de saúde, aos 49 anos de idade.

Quanto à entrada na escola Vila Leste, José relatou que faz uns dois ou três anos que retomou os estudos. Relatou ainda que já aprendeu “bastante coisa” e sente muita alegria em ir para escola, não só pelos conhecimentos adquiridos, mas também pela convivência com os colegas.

Pra mim, eu já aprendi bastante coisa aqui. Conta, eu já aprendi bem. Aprendi bastante conta, mas o negócio é que a gente num fica usando muito, a gente esquece, né. Esqueci muitas coisa eu esqueci. Agora que eu tô recontando tudo outra vez. Então, pra mim, é uma alegria tá aqui. Se eu tô aprendendo, se eu num tô, isso aqui é uma alegria pra mim. Fico conversando com um, converso com outro, é uma alegria. Eu já aprendi bastante aqui, graças a Deus.

Em relação às dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem na EJA, José afirmou a necessidade de ter atenção e que deveria ler todos os dias para um melhor desenvolvimento:

É só que é um pouco de atenção que a gente tem que ter, né. Tem atenção pra gente aprender alguma coisa. Pra gente poder aprender igual isso aqui a gente tem que ler todo dia, mas num é todo dia que eu posso ler. A dificuldade é isso. Mas eu sei escrever bem, mas tem hora que eu escrevo com letra demais, mas eu escrevo.

José expressou o desejo que tinha de aprender e de resolver as operações de divisão. Avaliou o seu desempenho ao afirmar que a divisão “não entrava na cabeça” e que com a multiplicação e a adição tem mais facilidade. A subtração ele esqueceu, em função do longo período sem estudar e dos problemas vivenciados:

Tem uma coisa eu era doído pra aprender era conta de dividir. E num entra na minha cabeça de jeito nenhum. Num entra, não. Multiplicar eu vou mais ou menos. Somar eu sei. De menos, tomar emprestado, aprendi bastante aqui também, já tinha esquecido quase tudo dela. Eu sabia e esqueci tudo. Eu sabia também conta de dividir, eu aprendi bastante, aprendi bem conta de dividir. Mas o negócio igual que eu falei com você, passar esse tempo tudo sem estudar por causa dos problemas da gente, aí saiu da minha cabeça. Eu vou aprender ela, mas por enquanto, ela não tá ensinando isso. Tá dando mais conta de multiplicar, de somar. É isso.

José explicou que nunca achou ruim a escola. Relatou que há diferença na escola atual em comparação com a escola de tempos atrás:

Tem uma coisa quando eu tava na roça: eu nunca achei nada ruim na escola, não. Toda vida achei bom e toda vida que eu estudava à noite. O negócio antigamente num é igual hoje, entendeu? Num tinha tanta escola igual tinha hoje, igual tem hoje. Tinha escola, mas num era assim. E nunca ganhei nada pra mim estudá. Vim pra cá tava com 32 ano, eu num sabia nem andá aqui. Serviço de roça, cê pó largá pra mim que eu vô fazê tudo direitinho, mas aqui... Tive que aprendê tudo.

A partir do relato de José, pode-se perceber que em sua infância e adolescência a oferta de escolas na região era insuficiente, o que impedia a oportunidade de acesso à educação. Assim, constata-se a precariedade a que a educação dos povos do campo era submetida, em função de: ausência de políticas públicas que garantissem a melhoria da vida das pessoas; falta de infraestrutura das escolas existentes; alta concentração de professores leigos ou com formação precária; ausência de materiais pedagógicos; e organização curricular planejada a partir da concepção de escola urbana, entre outros fatores. São recentes os avanços relacionados à educação daqueles que vivem no campo.⁴²

Filho de pais trabalhadores rurais, em que o pai não sabia ler nem escrever e a mãe, sem ter frequentado a escola, buscou na interação com outras pessoas aprender a ler e ainda fazia operações sem precisar registrar no papel, José apontou a mãe como referência do saber – “Ninguém lia mais que ela” – e ainda promovia na família usos e práticas sociais de leitura ao ensinar aos filhos a catequese, transmitindo, dessa forma, uma concepção religiosa a partir da participação e do envolvimento dos filhos nos ensinamentos da catequese.

A José foi negado o direito à escolarização na infância e na adolescência. A falta de escolas na região onde vivia o privou de oportunidades educacionais, além de obrigá-lo a inserir-se precocemente no mundo do trabalho. Ele traz a representação simbólica da enxada como a referência à escola que teve – ou seja, o trabalho na agricultura.

José, ao migrar para a cidade, oriundo de zona rural empobrecida, rompeu sua história com a terra, o lugar e as relações sociais. Trazia consigo a expectativa de encontrar uma vida melhor na cidade grande. A vida urbana era valorizada pelas condições que poderia proporcionar em comparação com a vida que levava no campo.

⁴² Ver as publicações da “Coleção por uma Educação do Campo” produzidas pelo Movimento de Articulação Nacional *Por uma Educação do Campo*. (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999).

Deparou-se, então, com o processo de adaptação, envolvendo um significativo custo pessoal. Enfrentou as dificuldades associadas ao mundo do trabalho na cidade, como afirmou: “Meu registro tudo é lavrador”; “Meu caso era só enxada”. Em sua história de vida, José constituiu-se como lavrador. Ao mudar, passou a exercer ocupações com menor qualificação técnica, primeiramente na construção civil e em seguida como faxineiro. Mesmo sem saber ler, teve que aprender a se deslocar em uma cidade desconhecida. Precisou adaptar-se e lutar para sobreviver em sua nova vida social, política e econômica, realizando atividades muito diferentes daquelas de sua original identidade cultural.

Para Cuche (1999), a identidade remete à questão da cultura, sem que isso seja confundido com o conceito de identidade cultural.

Não se pode, pura e simplesmente, confundir as noções de cultura e de identidade cultural ainda que as duas tenham uma grande ligação. Em última instância, a cultura pode existir sem consciência de identidade, ao passo que as estratégias de identidade podem manipular e até modificar uma cultura que não terá então quase nada em comum com o que ela era anteriormente (CUCHE, 1999, p. 176).

Segundo o referido autor (1999), identidade é uma construção social, “se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas” (CUCHE, 1999, p. 182).

A identidade de José, em processo de mudança e transformação, teve que ser recriada a partir das novas configurações: “Na roça, eu sabia, mas aqui, não. Tive que aprender tudo”. Segundo Silva (2000), “a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental” (SILVA, 2000, p. 96).

Há evidências de que a aposentadoria de José, aos 49 anos de idade, por invalidez, reflete a ausência ou a dificuldade de acesso aos serviços de saúde no meio rural e, posteriormente, já vivendo na periferia do meio urbano. Isso se deu, possivelmente, em consequência não só da exploração do trabalho infantil nos serviços da agricultura, mas também do árduo trabalho realizado na idade adulta, o que exigiu do próprio corpo sobrecarga de esforço físico para desempenhar as atividades profissionais, segundo ele, “mexendo com trilho pesado, com esses trem”.

Em relação à aprendizagem, José fez referência à necessidade de atenção, muitas vezes, posta em evidência no campo pedagógico. Frequentemente, a análise do

desempenho escolar, ao evidenciar a capacidade atencional dos alunos, desloca o foco de outros fatores que interferem na relação do sujeito com o conhecimento. Além disso, para Fernández (2012),

[...] a concepção de atenção serviu ao modelo que pretendia imobilizar as crianças, prisioneiras em suas classes, com suas energias dirigidas a registrar e prestar atenção ao que era pedido. Quer dizer que, tanto para a produção industrial, como para a escola tradicional, a atenção requerida como norma era a focalização descontextualizada (FERNÁNDEZ, 2012, p. 95).

José apontou o seu desejo de estudar ao expressar vontade de realizar operações de divisão. Contou que era “doido para aprender a dividir”. No entanto, “aquilo não entra”. Afirmou, ainda, que os problemas enfrentados em sua vida impediram-no de aprender.

José relatou sentir alegria em aprender e em estar na escola interagindo com as pessoas. Em sala de aula, mostrava-se muito amigo de um outro aluno, citado anteriormente, que evadiu da escola em função do trabalho. Suas carteiras ficavam lado a lado. Eles conversavam durante a aula, contribuía nos debates e discussões e faziam comentários para a turma.

A professora⁴³, durante a realização do estudo de caso, expressou de forma contraditória a visão que tinha do desempenho de José:

Eu vejo o seguinte: Seu José se arrisca mais. Às vezes, no meio da aula, ele fala alguma coisa, mesmo que não esteja certo. Ele demonstra estar antenado no que está acontecendo.

Às vezes, ele pensa em uma coisa, e o que está acontecendo é outra... Ele não centra naquilo. Às vezes, você fala uma coisa, e, depois de muito tempo, ele repete e fica meio perdido nisso tudo. Seu José a gente não pode falar que é diálogo, porque é uma questão meio sem noção. Eu não entendo.

Na história de José, a expressão “nossa escola foi a enxada” representa o direito negado ao acesso à educação e a inserção precoce no mundo do trabalho. O retorno à escola na EJA abre a possibilidade de produzir novos sentidos: *da enxada ao lápis* ao processo de escolarização e de acesso ao conhecimento sistematizado.

A partir do exposto, pôde-se conhecer parte da história de vida e do desenvolvimento de José. Em seguida, deu-se prosseguimento ao estudo de caso, apresentando as atividades realizadas na segunda fase da pesquisa, como relatado anteriormente.

⁴³ Professora de Língua Português do ano de 2012.

4.2 Atividades realizadas com José durante a pesquisa

José mostrou-se muito interessado em realizar as atividades. Expôs seus argumentos e posicionamentos à vontade, expressando confiança em si mesmo, embora, algumas vezes, tenha esperado o aval da pesquisadora quanto à pertinência da resposta.

Como já esclarecido, utilizaram-se atividades escolares desenvolvidas na prática pedagógica e, ainda, dois textos informativos e um poema, todos relacionados ao tema “Alimentação”. Procurou-se abordar textos de vários domínios discursivos e fazer a interface com outras áreas do conhecimento, como questões envolvendo matemática e geometria.


Para a realização do estudo, solicitou-se a José que fizesse a leitura da atividade proposta. Em seguida, a pesquisadora leu o texto em voz alta para ele, com o intuito de permitir maior compreensão do instrumento de pesquisa. Após a leitura do texto, buscou-se estabelecer um diálogo sobre as atividades a partir do que era colocado por ele.

Julgou-se pertinente incentivar José, algumas vezes, com palavras de estímulo e a valorização de sua opinião. As atividades foram realizadas no decorrer do primeiro semestre de 2012, entre os meses de fevereiro e maio.

4.2.1 Atividade inicial⁴⁴

• **Questão 1**

Observe a figura e marque a alternativa correta.



Ela possui a forma de um:

- A) Círculo.
- B) Quadrado.
- C) Triângulo
- D) Retângulo.

Figura 3 - Atividade inicial – Questão 1

Fonte: Atividade avaliativa – 2011

⁴⁴ Realizada em: 10/04/2012.

José leu a questão em voz alta.

Pesquisadora: “Observe a figura e marque a alternativa correta. Ela possui a forma de um:”

José: Triângulo. É triângulo.

Pesquisadora: Então, vamos ler aqui (a pesquisadora apontou os itens).

José: Triângulo é esse aqui (José apontou para a opção C).

Pesquisadora: Isso.

José: Pó marcá aqui?

Pesquisadora: Pode.


José: Com a cruzinha?

Pesquisadora: Isso.

José identificou a forma geométrica em destaque: “Triângulo. É triângulo”. Revelou conhecer a forma geométrica presente nos ambientes, nas construções e nos objetos. Ele conseguiu ler e identificar a resposta correta e demonstrou conhecer as instruções de uma prova de múltipla escolha ao perguntar se poderia marcar no texto com a cruzinha.

• **Questão 2**

Observe a placa e marque a alternativa correta.



A placa alerta para

- A) Não correr.
- B) Não entrar.
- C) Não fumar.
- D) Não empurrar.

Figura 4 - Atividade inicial – Questão 2

Fonte: Atividade avaliativa – 2011

José leu a questão em voz alta.

José: O “Não entra”, né?

Pesquisadora: E o que tá escrito aqui? (a pesquisadora apontou a palavra PERIGO).

José: “Perigo”. Tem que caçá aqui, né? Né isso?

Pesquisadora: É isso mesmo. A placa tá mostrando “Perigo. Não entre”. Então, aqui vem a pergunta: “A placa alerta para:”

José fez a leitura novamente.

José: “A praca alerta para: Não correta”

Pesquisadora: Não...

José: Correta.

Pesquisadora: Não correr...

José: É, não corrê. Correta não, é não corrê.

José leu todas as alternativas.

Pesquisadora: Então, essa placa aqui tá alertando pra quê?

José: Pra não entrá.

Pesquisadora: É o que tá falando aqui.

José: É, pra não entrá. Se entrá, corro perigo.

Pesquisadora: Isso, corre perigo. Então, onde que tá escrito “Não entrar”?

José: Aqui, ó (marcou a letra B).

A placa de interdição caracteriza-se por orientar e por proibir ações e comportamentos, a fim de exercer sua função sociocomunicativa. Todavia, para interpretar a mensagem, imagens e símbolos são elementos de significação e portadores de informações.

A placa utilizada na atividade traz os dizeres “Perigo” e “Não entre”. A imagem de uma mão em uma posição revela a ideia de que a pessoa deveria parar em uma placa de sinalização de trânsito, significando que é proibido realizar tal tarefa.

Após a leitura inicial, José perguntou: “Tem que caçá aqui, né?”, referindo-se à necessidade de encontrar uma alternativa correta para a resposta. Em seguida, ao observar a placa de interdição, afirmou que esta alertava para não correr.

Ao ler novamente, com a intervenção da pesquisadora, conseguiu perceber a resposta correta. Ele relacionou os dizeres “Não entre” com “Perigo” ao dizer: “É, pra não entrá. Se entrá, corro perigo”.

• **Questão 3**

O texto abaixo serve para



http://artesatividades.blogspot.com.br/2011_06_01_archive.html

- A) Anunciar campanha sobre as enchentes nos períodos chuvoso.
- B) Divulgar ma campanha sobre a coleta seletiva de lixo.
- C) Promover um encontro de catadores de papel.
- D) Vender um produto de limpeza doméstica.

Figura 5 - Atividade inicial – Questão 3

Fonte: Atividade avaliativa – 2011

José leu a questão e as alternativas.

Pesquisadora: O que o senhor entendeu?

José: Hum? Negócio de catadores? Oh...

Pesquisadora: O que tá falando nessa placa?

José: Não jogá lixo no seu.

Pesquisadora: No seu o quê?

José: “Faça coleta seletiva: Condição para um mundo melhor”. Tá certo. Acho que num tá errado, não.

Pesquisadora: Então qual dessas alternativas explica esse cartaz? Sobre o quê que é esse cartaz? (a pesquisadora leu as alternativas). O que o senhor acha?

José: Negócio de chuva num é bão jogá lixo na rua, porque a água vem, entope o buêro, suja o lugá que tá limpo, que tá limpinho, suja o que cê vai passá. Não pode. E vendê um produto de lixo doméstico, porque o produto de lixo é só pra pôr lixo pra jogá fora, pôr no saco pra jogá fora.

Pesquisadora: Produto de lixo?

José: É, produto de lixo é assim... detegente. Aí se cabô, cê tem que jogá no lixo.

Pesquisadora: É quando você usa um produto e tem que jogá fora depois?

José: É, tem que jogá fora no lixo. Sabonete... não, sabonete não. É, sabonete tamém, tem aquele papelzinho, pegou o papelzinho, tirô, jogô no lixo. Só pra tomá banho o sabonete. Agora, o papel tem que jogá no lixo.

Pesquisadora: Ah, tá. Então, qual dessas alternativas aqui tem a ver com esse cartaz?

José: O saco de lixo. Colocô dentro do saco, amarrô, e pronto. O saco tá amarrado pra jogá fora.

Pesquisadora: Qual dessas frases aqui o senhor acha que tem a ver? (a pesquisadora leu as alternativas).

José: Porque o produto de limpeza tem uma coisa tamém, costuma eles vendê pra fazê vassoura. É o litro de Coca-Cola⁴⁵... Mais o quê? Eles corta aqueles negócio de refrigerante, qualqué refrigerante, eles corta pra fazê vassoura pra varrê a rua.

Pesquisadora: Isso serve pra quê?

José: Pra limpá a rua.

Pesquisadora: O senhor acha então que a frase correta é essa da limpeza doméstica? O senhor tá falando de limpar a rua... Não tô entendendo o que o senhor tá pensando.

José: De limpá a rua. É isso memo. Tem o leite, eles junta um monte. Tem um moço lá perto de casa que ele junta muita. Todos esses leite catado eles junta e corta pra vendê. Eles pega, vende, junta tudo e vende. Aí, faz vassoura, e acho que isso deve serví pra fazê mais alguma coise. Eu num sei não, mas deve servir pra alguma coisa.

Pesquisadora: Mas olha só, esse cartaz fala sobre uma das frases...

⁴⁵ Marca de refrigerante.

José: E o litro de Coca-Cola, qualqué coisa, costuma eles deixá pra pôr pinga, colocá pinga, entendeu? É o vendedô, cê tá aqui, é o compradô, eu te vendo, pego, encho aquele litro e dô procê tomá na rua. Num é só pra coisa, não.

Pesquisadora: Entendi. Aproveita o material que seria lixo. É isso?

José: Isso. E aqueles litrão de cinco litro, qualqué coisa, eles proveita pra pô, vamos supô, detegente. Enche aquilo lá pra na hora que fô fazê a limpeza, pega e usa.

Pesquisadora: Entendi. Qual desses aqui fala sobre o...

José: O saco de lixo?

Pesquisadora: É, sobre o saco de lixo.

José: É que as pessoa sai na rua pra falá, né? Negócio do lixo na rua. Sai no carro e vai falando na rua afora: “Seus lixo tá prejudicando a rua”. Olha aqui, teve uma época aí que fez duas represa. Uma aqui de água e outra lá em cima. Aí, lixo, saco, tudo joga no córrego. Quando joga no córrego, aí vai e entope o buêro, a água vem e entope pela rua afora. Acho que é esse aqui (apontou para a letra A).

Esta questão apresenta a reprodução de um cartaz do gênero propaganda sobre a coleta seletiva de lixo. Tal gênero busca associar as linguagens verbal e não verbal. Para a elaboração deste tipo de suporte (cartaz), conta-se com planejamento gráfico, diagramação, escolha adequada das cores, tipo e formato de letras e imagens. Tem como característica possuir linguagem sintética, devendo conter informações para alcançar o objetivo a que se propõe. Cabe salientar que o cartaz reproduzido na atividade escolar não possui as cores dos sacos plásticos para acondicionamento do lixo segundo o critério padrão, já que as provas foram copiadas em preto e branco.

Em primeiro lugar, José reflete sobre a proposição do texto ao dizer após a leitura da frase que está expressa no cartaz: “Tá certo. Acho que num tá errado, não”. É interessante notar como ele se posiciona como alguém que tem algo a dizer, expondo suas convicções e demonstrando perceber a si mesmo como alguém que tem condições de concordar ou discordar sobre o que está posto.

José explicou que não é bom jogar lixo na rua, pois assim poderia entupir os bueiros e sujar a rua. Ele relatou como utiliza o lixo domiciliar inorgânico (“produto de lixo”), modificando a sua utilidade.

Todavia, ao dizer “O saco de lixo. Colocô dentro do saco, amarrô, e pronto”, parece fazer referência à imagem da gravura com os sacos de lixo fechados, apropriando-se da linguagem não verbal, e não ao que estava escrito no cartaz.

Em seguida, fez referência ao último item da questão “Vender produto de limpeza doméstica”. Ele comparou, assim, a garrafa de plástico de refrigerante (“litro da Coca-Cola”) com a confecção de vassouras. Falou também da reutilização da caixa de leite e da possibilidade de usar a garrafa de plástico de refrigerante para armazenar outros produtos (pinga, detergente).

José assinalou a primeira alternativa após fazer referência à divulgação da campanha, que tem por finalidade não deixar o lixo na rua, evitando impedir o escoamento de água, tendo como consequência as enchentes.

José esclareceu as alternativas da questão, relacionando-as à sua experiência de vida. Assim, demonstrou conhecimento sobre o assunto ao falar da importância de cuidar do lixo, para evitar enchentes, e de seu reaproveitamento, exemplificando com base em sua vivência, como confecção de vassouras utilizando as garrafas de refrigerante. Por fim, ele percebeu que a questão se tratava de uma campanha, mas não a relacionou à coleta seletiva de lixo.

Percebe-se que José, em sua narrativa, expressou seu modo de pensamento por mecanismos de associação analógica. O termo *analógico* é aqui entendido como Chalhub (1997), que explica:

Analógica (lógica): associação e combinação de imagens, sejam sonoras, visuais, verbais. Entrelaçam-se, por semelhanças, o *signo* apontador do *objeto*, intermediando *interpretante* — mas, essa analógica é pura surpresa, adere sentidos “nunca dantes navegados”, desabitados de territórios *sígnicos* já cristalizados e reconhecidos. Aquilo que se pode contar é simbólico, digitalizável, linear: princípio, meio e fim (CHALHUB, 1997, p. 57).

Muitos estudos têm sido realizados⁴⁶ sobre a influência das analogias e das metáforas no processo de aprendizagem, especialmente na compreensão dos processos científicos, por considerarem que estas podem contribuir para a aquisição de novos significados. A metáfora é assim entendida por Chalhub (1997):

Metáfora: a metáfora é um dos processos de associação por similaridade, um dos eixos da linguagem e uma das formas — analógica — de inteligir sensivelmente os fenômenos do universo. Supõe capacidade de substituição, operando por semelhanças, as mais longínquas (CHALHUB, 1997, p. 58).

⁴⁶ O Grupo de Estudo de Metáforas, Modelos e Analogias na Tecnologia na Educação e na Ciência (GEMATEC) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – (CEFET-MG), ligado ao Mestrado em Educação Tecnológica da instituição. O GEMATEC tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão relativas ao tema *Analogias e Metáforas na Tecnologia, na Educação e na Ciência*. Disponível em: <<http://www.gematec.cefetmg.br/index.html>>. Acesso em 29 jul.2013.

Deve-se admitir que José, ao se deparar com conceitos, informações e conteúdos técnicos e científicos, relacionou as características destes com aquelas que são semelhantes a algo que já conhece.

• **Questão 4**

Leia a tabela abaixo. Ela contém os nomes dos funcionários de um comércio.

TRABALHADORES	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Guilherme	37 horas
Maria das Graças	32 horas
Piedade	30 horas
João	40 horas

Qual desses trabalhadores possui maior carga horária?

A) Guilherme
 B) João
 C) Maria das Graças
 D) Piedade

Figura 6 - Atividade inicial – Questão 4

Fonte: Atividade avaliativa – 2011

José leu a questão em voz alta.

José: Aqui, oh: 37 minuto.

Pesquisadora: Não, 37 horas.

José: 37 hora. Num é minuto, não?

Pesquisadora: Não, é hora.

José: 37 horas num tem. Um dia num tem 37 hora.

Pesquisadora: Um dia tem quantas horas?

José: Um dia? É... 24 hora.

Pesquisadora: Isso, mas esse tempo aqui é referente a quê? Leia aqui.

José: Carga horária semana. Ah, por semana.

Pesquisadora: Carga horária por semana. Isso!

José: Ah, então pode sê. Isso tá certo: 37 hora por semana. Aí, eu concordo.

Então, posso pôr uma cruzinha aqui? Ah, tá certo. Guilherme faz 37 hora por semana, né? Maria das Graças faz 32 hora por semana, né? Piedade faz 30 hora e João faz 40 hora, né? Tudo por semana, né?

Pesquisadora: É. E o que é pra marcar aí?

José: A maió carga horária de trabalho aqui é o João. O João trabalha 40 então, né? É o maior.


Pesquisadora: Muito bem!

Esta questão aborda uma experiência profissional em relação à jornada de trabalho. Logo após a leitura, José inferiu que se tratava de 37 minutos, pois relacionou com o conhecimento de que o dia possui 24 horas, e não 37 horas.

Após a intervenção da pesquisadora, conseguiu compreender que a questão fazia referência à carga horária semanal. José identificou a resposta correta.

• **Questão 5**

Veja abaixo a nota que Rosângela possui.



Ela trabalha em uma loja e quer trocar a nota por moedas de 50 centavos. Quantas moedas ela terá?

A) 5
B) 10
C) 15
D) 20

Figura 7 - Atividade inicial – Questão 5

Fonte: Atividade avaliativa – 2011

José: Isso aqui é nota de 5 reais, né?

Pesquisadora: Isso mesmo.

José leu a questão em voz alta.

José: Aí tem que fazê a conta, né, pra sabê qual é desses. Então tem que fazê a conta, quanto dá tudo aqui pra dar os cinco.

Pesquisadora: Olha só. Tem essa nota de cinco reais...

José: Contra moeda de cinquenta centavo.

Pesquisadora: Isso. Então, quer trocá essa nota por moedas de cinquenta centavos. Quantas moedas ela terá?

José: R\$ 1,00; R\$ 2,00; R\$ 2,50... dá dez moedas. Então, vô pôr aqui dez moedas. Tá certo?

Pesquisadora: Certinho.

Esta questão visava estabelecer relações entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro. José percebeu o enunciado da questão ao afirmar: “Aí tem que fazê a conta, né, pra sabê qual é desses”. Ele resolveu com facilidade, conseguindo relacionar o valor da cédula com o valor em moedas, visto que se trata de algo recorrente nas práticas sociais, como o uso do dinheiro.

4.2.2 Atividades de interpretação de texto

4.2.2.1 Uma campanha maléfica⁴⁷

Uma campanha maléfica

O leite em pó foi uma ótima invenção: é fácil de preparar, limpo e muito rico como alimento. Entretanto, a propaganda desse tipo de leite pode ter provocado um problema de saúde pública. Pesquisas realizadas na década de 80 mostraram que a morte de muitas crianças pobres podia ser causada pela falta de leite materno. As pesquisas mostraram também que muitas mães paravam de amamentar incentivadas pela propaganda do leite em pó.

Em 1920, quando o leite em pó começou a ser vendido no Brasil, foi montado um poderoso esquema para promover o consumo desse produto. Além da propaganda feita em anúncios de jornais e revistas, os postos de saúde e as maternidades também recomendavam o uso do leite em pó na alimentação dos bebês. Com o passar do tempo, as propagandas exageravam cada vez mais as qualidades do produto: nos anos 40, alguns anúncios já aconselhavam o desmame do bebê desde o nascimento. Nos anos 60, o leite em pó foi transformado num “superalimento”, que substituiria perfeitamente o leite da mãe.

Hoje já se sabe que o leite da mãe é o melhor alimento para o bebê. Entretanto, o problema do desmame precoce ainda é grave no Brasil. Apesar da licença maternidade ser um direito garantido por lei, a maior parte das mães brasileiras desmamam os filhos antes do tempo. Só 30% dos bebês brasileiros são alimentados apenas com o leite materno até os três meses de idade. Isso significa que, em cada grupo de cem bebês, apenas trinta são alimentados só com o leite materno.

30% se lê trinta por cento

Figura 8 – Uma campanha maléfica

Fonte: AÇÃO EDUCATIVA. *Viver, Aprender: Educação de Jovens e Adultos*. 4ª ed. São Paulo: Global, v. 3, 2003.

⁴⁷ Realizada em: 18/04/2012.

José: Eu vô te fazê uma pergunta. Menino começa a mamá de novinho, né? Se o menino mamá até dois ano, faz mal pro bebê?

Pesquisadora: Até dois anos faz, porque aí tem que entrar com outros alimentos. Num pode sê só o leite materno.

José: Muito arrebutando, um ano, né?

Pesquisadora: É, na verdade, o que eles falam é que até seis meses de idade deve ser só o leite materno.

José: Materno é da mulher, né?

Pesquisadora: É, da mãe. Depois, vai completando com outros alimentos, como fruta, suco... O que o senhor entendeu desse texto?

José: Eu achei importante. Igual cê falô mesmo. Muito arrebutando, o alimento da mãe tem que ser seis mês. Num pó passá. Se passá, tem que ser com fruta.

Pesquisadora: Mas aí tá falando sobre uma outra coisa também. Fala sobre o leite em pó. O que cê entendeu sobre o que tá falando do leite em pó?

José: Eu já tomei muito leite em pó. Graças a Deus, nunca me fez mal, mas quando nós tava na roça. Nós antigamente era fazendeiro. Aí fazendeiro num guentava muito. Dava leite em pó pros empregado. Aí, o negócio de apanhá café, minha mãe fazia aquele leite em pó, conzinhava batata-doce, cê já viu batata-doce? Conzinhava batata-doce e mandava pro pessoal, acho que era 10, 12 companheiro, mandava tudo pra roça, eles comia na hora do café de mei-dia. Então, na roça tinha isso: batata-doce, broa de fubá. Nós fazia muito. Nós comia muito essas coisa de fubá. É bom demais.

Pesquisadora: E aqui no texto, o que fala sobre o leite em pó?

José: O leite em pó, eu acho que é bom pra saúde, num é mau pra saúde. Só num pó comê passadamente. Passadamente que faz mal. Leite tamém. Acho que tem a data de vencimento dele. Daquela data ele num pode passá. Se passá da data, tem que jogá fora, senão faz mal. Acho que é isso.

Pesquisadora: Tá ótimo. Eu vô ler um pedacinho pro senhor e o senhor tenta me explicar o que entendeu, tá? (a pesquisadora leu um trecho do texto)

José: Eu acho que ele parô porque deve tê errado na hora de tomá. Deve tê dado o leite vencido. Aí faz mal. Cê acha que eu tô errado?

Pesquisadora: Não. Acho que pode ser o leite vencido.

José: É, foi o vencimento. Se tivé vencido, se você comprá, faz mal. Pode sê qualqué coisa de alimento, se venceu... No mercado, tem que olhá o vencimento.

Quando eu trabaiei na empresa de distribuição de remédio, trabaiei na parte de limpeza lá. Trabaiei dez ano na parte de limpeza. Parte de limpeza, passava tudo na minha mão. Então, aqueles remédio que tomô lá, se tivé vencido, tem que jogá tudo fora. Então, cê num pode revendê. Quantas vez a empresa num perdeu muito remédio. Eles num jogava fora; deixava encostado lá pro fiscal vê, porque tinha que dá baixa pra colocá outros novo, por causa que aqueles num pode tomá mais. Num pode vender mais pro laboratório. Eu já ajudei a pô muito remédio na prateleira. Xarope, os comprimido, tudo tem na farmácia. Todo remédio tem vencimento. Se venceu, já num pode tomá. O que causou a morte das criança, que eu tô entendendo que cê tá falando aí pode sê leite vencido. É bom pra saúde, mas num pode tá vencido. Do mesmo jeito que cê tira o leite da vaca, cê num freve pra bebê? Se ocê tomá demais, faz mal. Cê sabe que pode dá caganeira. Leite dá caganeira. Então, num pode. Tem o limite procê tomá. Ele é bom pra saúde, mas tem um limite. Se ocê passá do limite, faz mal. O que cê tá lendo aí é isso aí. Tô entendendo isso aí. Tô entendendo errado?

Pesquisadora: Não, é isso mesmo. Vou ler só mais um pedacinho.

A pesquisadora leu o segundo parágrafo.

Pesquisadora: O que o senhor entendeu dessa parte que eu li?

José: Que na falta do leite da mãe o leite em pó que sustentava as criança. Tem muitas pessoa que num entende, num olha a data vencida. Se deu leite demais, faz mal.

Pesquisadora: Entendi. Então, a importância de olhar o vencimento mesmo, né?

José: Dos mió leite pra criança e pra adulto é leite de cabra, é mió que de vaca ainda. Eu fui criado com leite de cabrito.

José, de certa forma, contestou o texto ao dizer que a sua experiência ao ingerir o leite em pó foi positiva: “O leite em pó, eu acho que é bom pra saúde”. Ele relatou que este produto era oferecido pelo fazendeiro do local onde morava e que nunca fez mal para ele nem para os empregados da fazenda.

Como já relatado, José trabalhou durante dez anos em uma empresa de distribuição de medicamentos, na qual era relevante identificar a data de validade dos produtos. Ele conviveu com a norma “Se tivé vencido, tem que jogá tudo fora”. Dessa maneira, aprendeu a selecionar os produtos de acordo com as respectivas datas de validade. A proximidade com esta vivência permitiu-lhe enfatizar a necessidade de ter

atenção à data de validade dos produtos a serem consumidos. Por fim, afirmou que o melhor leite para crianças e adultos é o de cabra.

Após perceber que José decodificou o texto, mas não demonstrou ter apreendido seu sentido global nem se apropriou das informações apresentadas, a pesquisadora aplicou novamente esta atividade algumas semanas depois⁴⁸. O procedimento metodológico constou da leitura e da explicação minuciosa de cada parte do texto e do diálogo estabelecido entre a pesquisadora e José, como se pode ver a seguir:

Pesquisadora: Este texto o senhor lembra a gente leu outro dia. Agora nós vamos trabalhar assim: vou lendo e explicando para o senhor compreender melhor o texto. Uma campanha maléfica – O senhor sabe o que é campanha?

José: Sei. Campanha assim de uma festa e... Entendeu?

Pesquisadora: Por exemplo: campanha de vacinação. Faz um tanto de propaganda...

José: Ahh, propaganda eu sei. Preço de arroz, preço de verdura, preço de feijão... Faz propaganda no jornal da TV.

Pesquisadora: Isso. Por exemplo: campanha política, os políticos divulgam as propostas deles por vários dias, e aí tem uma eleição. Num é assim?

José: É.

Pesquisadora: E aí tá falando sobre uma campanha maléfica. Essa palavra “maléfica” tem a ver com mal, ou seja, uma campanha que pode ter feito mal, de algo que num foi positivo.

José: Ahh, que a pessoa faz uma campanha, aí, aí, todo mundo num gosta. Aí, todo mundo sai fora daquela pessoa, deixa ele sozinho. Essa é maléfica?

Pesquisadora: Isso. Por exemplo, eu quero fazer uma campanha que, ao invés de fazer bem para a população, pode sê uma coisa que seja ruim. O texto vai falar sobre isso. No caso, quem não fez uma boa campanha foi a indústria do leite em pó. Num é isso que fala no texto?

José: É, aqui tá marcado é isso memo.

Pesquisadora: Aí o texto começa: “O leite em pó foi uma ótima invenção: é fácil de preparar, limpo e muito rico como alimento”. Aqui tá falando de como ele é fácil de sê feito, num é? Cê pega o pó, mistura com água...

⁴⁸ Realizada em: 09/05/2012.

José: Açúcar.

Pesquisadora: Isso. Mas pra recém-nascido nem precisa de açúcar. Ele é muito rico e limpo, porque fica conservado na lata e tem muitas vitaminas.

Pesquisadora: Aí vem falando: “Entretanto, a propaganda desse tipo de leite pode ter provocado um problema de saúde pública”. O que é um problema de saúde pública?

José: Um problema de saúde pública é vê se o leite num tá estragado.

Pesquisadora: Quando fala problema de saúde pública, é um problema que afeta a saúde de muita gente.

José: Isso aí é a mesma coisa... Eu vô com cê num boteco ali comê um salgado e o salgado te faz mal. Quer dizer, a natureza seu num bate com a natureza do salgado. Eu acho que é isso.

Pesquisadora: É. Problema de saúde pública quer dizer que envolve a saúde da população, de muita gente.

José: Envolve muita gente. É isso memo. No leite é a mesma coisa.

Pesquisadora: Aí, olha só: “Pesquisas realizadas na década de 80 mostraram que a morte de muitas crianças pobres podia ser causada pela falta de leite materno”.

Pesquisadora: Década de 80 quer dizer que foi de 1980 até 1989.

José: Tem muitos anos.

Pesquisadora: Década é um período de dez anos. Então, nos anos 80 essa propaganda sobre o leite em pó ajudou a causar a morte de muitas crianças pela falta do leite materno. “As pesquisas mostraram também que muitas mães paravam de amamentar incentivadas pela propaganda do leite em pó”.

Pesquisadora: Então, por isso que a campanha de leite em pó foi, de certa forma, maléfica, porque as mães paravam de amamentar seus filhos para dar o leite em pó.

José: É bom pra saúde tamém. Se tivé com um problema, acaba prejudicando a saúde das criança.

Pesquisadora: Isso, porque aí elas não estavam amamentando com o leite materno, que é importante para elas. Então, olha só nesta outra parte do texto: “Em 1920, quando o leite em pó começou a ser vendido no Brasil, foi montado um poderoso esquema para promover o consumo desse produto”. O que o senhor entendeu dessa frase?

José: Porque o produto começou a vendê, porque sabia que tava tendo muita saída e todo mundo gostava muito do leite em pó. Na minha época, quando eu era criança, todo mundo gostava muito dele. Igual eu falei contigo. Quando eu tava na roça, nós ganhava leite em pó pra fazê. Nós fazia café com leite, broa de fubá, entendeu? Mãe gostava muito. Então, nós gostava. É isso. Então, faz muito bem à saúde.

Pesquisadora: Isso. Quando fala aqui “fizeram poderoso esquema” quer dizer que eles organizaram propagandas grandes, poderosas, para divulgar o leite em pó e impedir as mães de amamentar os filhos.

José: Agora, deixa eu te fazê uma pergunta: Como que faz o leite em pó?

Pesquisadora: O leite em pó é feito no laboratório, onde, a partir do leite, eles vão transformando todos os nutrientes necessários para as crianças em um pó. Aí, cê precisa acrescentar água, e tá pronto. É um produto parecido com o leite natural.

José: Fazê do leite da vaca mesmo, né? Leite em pó de boi? De boi, não; da vaca (risos).

Pesquisadora: É, eles tentam se aproximar o máximo possível do leite materno para recém-nascido. O leite em pó que adulto toma é diferente. O texto fala daquele que é próprio para neném. Para cada idade da criança tem um leite com os nutrientes importantes.

José: Agora tem um leite que eu num vejo falá nele mais que é ótimo, num sei se tem dele mais. Leite em pó Ninho⁴⁹.

Pesquisadora: Ainda tem. Tem assim “Ninho +1” pra criança de um ano, “Ninho +2” pra criança de dois anos. Possuem os nutrientes necessários para cada faixa de idade.

José: Os meus menino teve um problema, e o médico receitou só pra tomá dele. Eu comprava dez lata por mês só pra ele tomá, entendeu? Só ele que podia tomá esse leite, por causa dos problema dele. Ele ficou internado acho que quinze dias.

Pesquisadora: Quando era neném ou criança?

José: Ele era neném. Devia tê uns seis, sete mês, por aí. E ele tomô até dois anos.

Pesquisadora: Então, é isso que está falando aqui (José apontou para o texto). O leite em pó era importante para um grupo de crianças, mas não pra todas. A campanha prejudicou várias crianças que deixaram de amamentar nas mães.

⁴⁹ Marca de leite em pó.

José: Aí, eu vi que o negócio tava apertado pra mim. Peguei e comprei uma cabrita. Foi melhor que o leite Ninho pra ele.

Pesquisadora: O senhor pôs a cabrita em casa e dava leite dela pra ele?

José: É. Isso é ótimo pra criança. E pra adulto tamém. Aí, eu passei a dar o leite de cabrita pra ele e num comprei mais leite dessa época pra cá. Hoje, ele me agradece muito que eu fiz isso pra ele. Nossa Senhora! É o menino que mais eu gosto. Eu gosto deles tudo, mas o menino que é mais inteligente. Ele é inteligente pra caramba. É formado. Ele estudô até o terceiro. Posso lê aqui alto procê?

Pesquisadora: Pode.

José leu o texto.

Pesquisadora: Então, este texto vai falar que nos anos 80, de 1980 a 1989, foram realizadas pesquisas que falam de morte de crianças pela falta do leite materno. Aí fala que lá atrás, em 1920, quando o leite em pó quando ele começou a sê vendido no Brasil, foi montado um poderoso esquema pra fazer a propaganda do leite em pó. Depois, nos anos 40, vinte anos depois, alguns anunciantes já falavam que era pro bebê desmamar da mãe quando ele nascesse. Ou seja, num mama na mãe e usa o leite em pó. Depois, nos anos 60, o leite em pó foi transformado em um superalimento. Quer dizer, o leite em pó ia suprir todas as necessidades do neném. Então, o texto começa lá falando das pesquisas dos anos 80. Aí, vai lá atrás, falando de 1920, 1940 e 1960, e fala de hoje também. Hoje, já se sabe que o leite da mãe é o melhor alimento para o bebê.

José: A partir de 2012, né? Ou é antes?

Pesquisadora: Isso mesmo. Entretanto, desmamar o bebê cedo demais ainda é grave, mesmo as mulheres tendo direito à licença-maternidade. O senhor sabe o que é licença-maternidade?

José: É negócio de quando a mulher tá esperando neném.

Pesquisadora: É quando ela tem o neném. Ela pode ficar de licença, sem trabalhar um tempo e recebendo o salário. Então, se ela está sem trabalhar pressupõe-se que ela pode dar o peito para a criança. No entanto, as mães desmamam os filhos antes da hora, em cada 100 crianças só 30 são amamentadas com o leite da mãe. O senhor entendeu o que falou na reportagem?

José: Entendi.

Pesquisadora: Então, eu queria que o senhor me explicasse o que o senhor entendeu de tudo que a gente leu, tá?

José: Ah, agora eu vô te falá do jeito que cê falô eu num sei. Se eu tenho a lembrança, num tenho não. Pode sê igual eu falei com cê: às vezes, faz mal pro menino leite; às vezes já tá meio estragado. Às vezes, cê toma um leite, eles esquecem lá um rato ou uma barata, eles esquecem o leite destampado lá. Passa e, aí, faz mal.

Pesquisadora: Por que o senhor acha que o texto chama “Uma campanha maléfica”?

José: É igual cê tá falando, porque faz mal.

Pesquisadora: O que faz mal, segundo o texto?

José: Ai, agora cê me apertou.

Pesquisadora: O que fala no texto que não é bom em relação ao leite?

José: Tem hora que tem natureza boa, tem hora que tem natureza mal. A mal cê sabe o que é, né? Tudo que come faz mal. A gente mesmo nota na gente. Tem dia que cê tá com a natureza que não tá legal. Às vezes, até a pessoa vai brigá com a gente, a gente sai fora. Tem dia que a natureza da gente num tá querendo tolerá nada. Com duas, três conversas, cê já corta a pessoa, já tá querendo sai dali, e pronto. Num é assim? Acho que é isso. Depende da natureza da pessoa. Tem natureza má e tem natureza bom. Tô errado?

Pesquisadora: É isso mesmo. Por que a propaganda do leite em pó foi ruim pras crianças?

José: Ruim pras crianças porque, igual eu falei com cê, uma parte foi ruim, outra parte foi boa. Foi bom demais pras criança. Leite em pó foi muito bom pras criança. E a parte ruim é a que eu já te expliquei. Tem hora que é natureza ruim. Tem gente que tem natureza ruim. Eu falo isso por mim. Tem dia que eu tô nervoso. Eu nem em casa eu paro. Eu saio andando. Conforme for a natureza da pessoa, nem comê a gente não come. A gente perde até a fome.

José comentou as partes do texto a partir da leitura da pesquisadora. Ao ouvir a leitura, estabeleceu relações: saúde pública com leite estragado; comer salgado estragado e passar mal. Demonstrou posição contrária ao texto ao dizer que todo mundo gostava do leite em pó oferecido pelo fazendeiro e podia fazer outros produtos, como broa de fubá. Ele relatou, ainda, sua estratégia utilizada para alimentar o filho, que necessitava de cuidados especiais na alimentação, abdicando do leite em pó em prol do leite de cabra. Ao sintetizar a sua compreensão do texto, explicou que o leite às vezes faz mal, que pode estar estragado ou contaminado.

Outro aspecto relevante diz respeito às proposições contidas no texto, as quais, de certa forma, são contrárias às vivências de José, já que para ele o leite em pó teve grande importância em sua história. E, assim, expressou: “Ruim pras crianças porque, igual eu falei com cê, uma parte foi ruim, outra parte foi boa. Foi bom demais pras criança. Leite em pó foi muito bom pras criança”. Dessa maneira, cabe questionar se as vivências positivas dele em relação ao leite em pó não permitiram que ele reconhecesse as informações contidas no texto.

José, ao ler e interpretar o texto, atribuiu significados a partir do que já conhecia e pareceu não ampliar sua organização conceitual com as informações recebidas. Assim, tem-se a impressão de que a leitura do texto e a mediação da pesquisadora nesse momento não criaram zonas de desenvolvimento iminente que permitissem melhorar a compreensão e orientar a discussão central do texto para além de sua experiência cotidiana.

4.2.2.2 Alimentação equilibrada⁵⁰

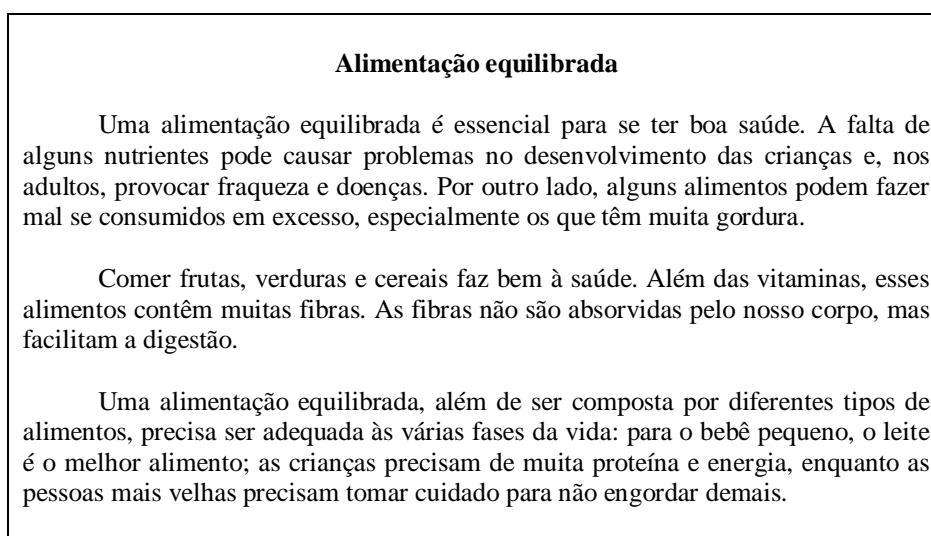


Figura 9 – Alimentação equilibrada

Fonte: AÇÃO EDUCATIVA. *Viver, Aprender: Educação de Jovens e Adultos*. 4ª ed. São Paulo: Global, v. 3, 2003.

Pesquisadora: O que o senhor entendeu do texto, de um modo geral?

José: Que a pessoa num pode engordá, porque a gordura não é saúde. Então, a alimentação, igual aconteceu comigo, eu gostava muito de carne de porco, e

⁵⁰ Realizada em: 18/04/2012.

comia muita gordura de porco e isso faz muito mal pra angina do coração. Já aconteceu comigo, que fiz cateterismo e sô aposentado. Então, fez mal essa parte aí. Aí, dá canseira. A gente num guenta andá, a gente num güenta corrê, dá muita dor no peito. Num é dor no peito, é tipo uma queimação. O peito não dói, queima. Aquela queimação do mesmo jeito de uma azia. Você já sofreu azia?

Pesquisadora: Já.

José: É a mesma coisa esse problema. Vai queimando, vai queimando, vai queimando, a pessoa num aguenta. Se eu brigá, é capaz de dar um troço e morrer.

Pesquisadora: Entendi. Aí, fala que uma alimentação equilibrada é essencial pra saúde. Se faltar nutriente, o que pode causar?

José: A melhor coisa pra saúde é mais verdura. É alface, é mostarda, é uma couve picadinha, refogadinha, bem gostoso. Tomá suco de limão é ótimo. É ótimo pra veia suco de limão. Agora laranja é ótimo pra saúde. Mas o que é bom pra circulá o sangue é o limão. É laranja, é maçã, pepino... Cê pode comê que é bom pra saúde, batata.

Pesquisadora: Pro bebê, o que fala no texto?

José: Tá falando negócio do leite. O leite faz bem pro bebê, mas tem a quantidade de tomá. Se tomá demais, faz mal.

Pesquisadora: E pras crianças maiores?

José: É a mesma coisa. Acho que é a mesma coisa.

Pesquisadora: E o que é importante para as pessoas mais velhas?

José: Não, os mais velhos têm que bebê tudo. É importante pro sangue, pro cérebro ficá mais tranquilo. Mas tem uma coisa que eu falei, num pode tomá demais. Tem que tomá tudo no limite certo. Se tomá fora do limite, a pessoa pode passar mal.

Pesquisadora: Isso. Que tipo de problema a falta de nutriente pode causar, segundo o texto?

José: Negócio do leite? Negócio do leite é igual eu falei com cê: se tomá leite demais, só leite puro, dá desinteria, caganeira pra baixo, dá dor na barriga. Tudo isso dá. Então, tem um limite de tomar. Eu já tomei muito leite puro. Então, cê tem que tomá mais ou menos de acordo, porque já me deu isso. Já me deu dor de barriga. O outro falou que foi leite demais que eu tomei. Não pode tomá muito leite.

Pesquisadora: Tem que ser equilibrado...

José: Tem que ser equilibrado.

Ao falar sobre o texto “Alimentação equilibrada”, José manteve o modo de expressar seu conhecimento, relacionando as informações apresentadas com as estruturas prévias, os signos e os significados já apropriados, para, assim, estabelecer analogias: seu problema de saúde, os alimentos de que gosta e os cuidados necessários à alimentação – por exemplo, o de não comer em demasia, o de não tomar muito leite, para não provocar disenteria. José mostrou indícios de sua pertença cultural e de sua identidade ao expressar seu saber.

4.2.2.3 *O Bicho*⁵¹

Solicitou-se a José que fizesse a leitura do poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira. Buscou-se diferenciá-lo de outros gêneros textuais até então utilizados, pois, segundo Emediato, é “pela função poética da linguagem que o sujeito que comunica constrói formas de expressão marcadas pelo desejo *estético* e pela intenção de tornar a significação algo instável, plural e polissêmico” (EMEDIATO, 2010, p. 23). Assim, considerou-se a necessidade de conhecer como José produz significados e interpreta as metáforas poéticas.

A seguir, a pesquisadora fez a leitura do poema para José e pediu-lhe que o comentasse.

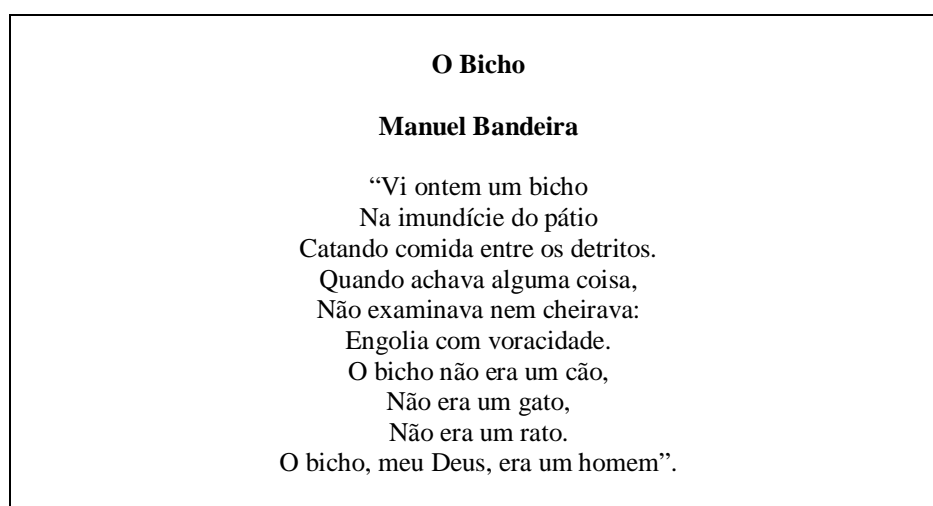


Figura 10 - O Bicho

Fonte: BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1985, p. 283-4.

⁵¹ Realizada em: 23/04/2012.

José: Gostei. Pode ler alto?

Pesquisadora: Pode.

José leu a poesia em voz alta.

Pesquisadora: O que o senhor entendeu?

José: Isso é uma história, né?

Pesquisadora: Sobre o que essa história fala?

José: Essa história é coisa muito certa, uai. Os bicho vai no mato caçar comida. Se a galinha então tá cheirando, o cheiro da galinha dá pra convidar qualquer vivente... O humano vê o cheiro da galinha; os bicho, a mesma coisa. Então, os bicho vê o cheiro da carne da galinha, a mesma coisa. A comida dele é a galinha.

Pesquisadora: Mas aí tá falando de galinha?

José: Tá... Ah, péra. Ah, eu entendi errado (José olha para o texto). Não é galinha, é engolia.

Pesquisadora: O que é engolia?

José: Engolir é a pessoa come e engole.

Pesquisadora: E o que é voracidade?

José: Peraí. Vou achar e te falo.

Pesquisadora: Ao lado da palavra engolir.

José: Já achei. Voracidade é o pensamento, né?

Pesquisadora: Não, engolir com voracidade é que ele tava com tanta fome que engoliu rápido, com muita vontade.

José: Ah, então tá certo. Eu li rápido (terminou a leitura).

Pesquisadora: O que o senhor acha?

José: Acho que o bicho era o homem. O homem pensa tudo que é certo no mundo. Muita coisa ele pensa certo. Só se a pessoa não tiver com a ideia certa mesmo, tiver com a ideia variada. Tem muita pessoa doida, tem muita pessoa que tem ideia boa, tem muita pessoa que não guarda tudo na cabeça. Tem tudo isso. Pode sê o homem e pode sê mulhé, a mesma coisa. Tem mulhé que pensa uma coisa certa, tem outras que já num pensa. Quando assustô, já fez, e fez coisa errada, mas pra elas é certo. Pode tá certo que a cabeça delas num tá funcionando legal. Ce vê que tem muita gente orgulhoso, meio doido, é assim as pessoa.

Pesquisadora: Ah, tá. Eu vou ler um pedaço e o senhor me fala o que entendeu (a pesquisadora leu o primeiro verso do poema).

José: Catando comida no detrito?

Pesquisadora: Catando comida entre os detritos. O que ele tá dizendo que viu?

José: O que ele tá falando que ele viu? Ah, porque ele tava passando e deve ter vêdo um bicho lá que era pra comê, foi lá e matou pra comê. Tem muito homem que gosta de comer carne de bicho do mato. Tem muita carne de bicho do mato que é gostoso. Tatu é gostoso, saracura... carne de saracura é ótimo. Já comeu carne de saracura?

Pesquisadora: Não.

José: É ótimo. Carne de rã é do mesmo jeito que carne de galinha. Carne de juriti é gostosa.

Pesquisadora: É um animal?

José: Num é um animal, não; é um passarinho. Tem um tamém... rolinha também. A carne dela é gostosa. Eu já comi muito quando eu tava na roça. Tem mais o que que eu já comi de bicho do mato? Jacu. Carne de jacu é gostoso. Hoje não pode comer mais, né. Se matar essas ave, dão cadeia, mas quando tava na roça, nessas época nossa, podia comer tudo. Carne de tatu é bom. É remoso⁵², mas é gostoso.

Pesquisadora: O que é remoso?

José: Remoso é com sangue. O sangue costuma ferir a pele. Se você tá com um machucadinho e come carne de tatu, é ruim demais, entendeu, piora, então é remoso.

Pesquisadora: Ah, entendi. (a pesquisadora leu os dois primeiros versos do poema). O que tá falando neste trecho?

José: Engolia com voracidade? Porque ele tava com fome demais. Aí, na vontade que tava, quando achava, comia rapidinho.

Pesquisadora: “Mas o bicho não era um cão, não era um gato, não era um rato...”

José: Mas era o homem.

Pesquisadora: Era o homem. O que o senhor entendeu?

⁵² Segundo o dicionário Michaelis, reimoso *adj* (*reima+oso*) 1 Que tem reima ou reuma; cheio de humores glutinosos. 2 Que faz mal ao sangue. 3 Que produz coceiras. 4 De mau gênio; genioso, brigão. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=reimoso>>. Acesso em 10 maio 2013.

Na sabedoria popular, remoso é um termo usado em relação a alguns alimentos gordurosos que podem provocar problemas intestinais ou alergia e, assim, provocar ou piorar as infecções.

José: Que o homem que batia no mato que achava antigamente matava e comia, despenava rapidinho, fritava e mandava pra dentro. Assava, comia assado também. Era o homem, o bicho homem.

Pesquisadora: Entendi.

Após a pesquisadora realizar a leitura do poema, José expressou: “É uma história!” É possível afirmar que ele percebeu a diferença entre gênero informativo e gênero literário.

José leu o poema no sentido referencial e o transportou para sua vivência no campo, seu lugar de origem. Num primeiro momento, pareceu que José confundiu as palavras *engolia* e *galinha* e interpretou o poema a partir do equívoco feito, como se pode perceber:

José: Essa história é coisa muito certa, uai. Os bicho vai no mato caçar comida. Se a galinha então tá cheirando, o cheiro da galinha dá pra convidar qualquer vivente... O humano vê o cheiro da galinha; os bicho, a mesma coisa. Então, os bicho vê o cheiro da carne da galinha, a mesma coisa. A comida dele é a galinha.

Pesquisadora: Mas aí tá falando de galinha?

José: Tá... Ah, péra. Ah, eu entendi errado (José olha para o texto). Não é galinha, é engolia.

É possível que estivesse falando do ciclo da vida de um animal ao se alimentar de outro. No decorrer de sua explicação, isso demonstrou ficar mais claro. Parecia estabelecer relações de lógica de causa e efeito.

A pesquisadora esclareceu, ainda, o conceito de voracidade, para o entendimento do aluno em relação ao poema.

José estabeleceu a relação que o bicho era o homem. Logo a seguir, descreveu algumas características do ser humano, sem fazer a correlação com foco no poema:

José: Acho que o bicho era o homem. O homem pensa tudo que é certo no mundo. Muita coisa ele pensa certo. Só se a pessoa não tiver com a ideia certa mesmo, tiver com a ideia variada. Tem muita pessoa doida, tem muita pessoa que tem ideia boa, tem muita pessoa que não guarda tudo na cabeça. Tem tudo isso. Pode sê o homem e pode sê mulhé, a mesma coisa. Tem mulhé que pensa

uma coisa certa, tem outras que já num pensa. Quando assustô, já fez, e fez coisa errada, mas pra elas é certo. Pode tá certo que a cabeça delas num tá funcionando legal. Ce vê que tem muita gente orgulhoso, meio doido, é assim as pessoa.

José construiu seu posicionamento sem inferir que o homem estava agindo como bicho, pelas condições de vida, e não o homem alimentando-se de bicho. No decorrer da análise, voltou a trazer informações sobre seu universo cultural, dizendo quais os animais podem ser ingeridos e, de certa forma, demonstrando um saber diferente do da pesquisadora: “Tem muita carne de bicho do mato que é gostoso. Tatu é gostoso, saracura... carne de saracura é ótimo. Já comeu carne de saracura?”.

Ao explicitar seu pensamento, José referiu-se aos conceitos de “cotidianos”, ou “espontâneos”, construídos a partir da observação e da vivência direta, gerados em situações concretas, como “O que é bom pra circulá o sangue é o limão” e “Os mais velhos têm que bebê tudo”. O processo de formação de conceitos, para Vigotski, é fundamental, como afirma Rego (2011):

O processo de formação de conceitos, fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, é longo e complexo, pois envolve operações intelectuais dirigidas pelo uso das palavras (tais como: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar). Para aprender um conceito, é necessária, além das informações recebidas do exterior, uma intensa atividade mental por parte da criança (REGO, 2011, p.78).

Vigotski (2001) distingue os conceitos “cotidianos”, ou “espontâneos”, dos conceitos “científicos”, que são aqueles adquiridos nas interações escolarizadas, transmitidos em situações formais de aprendizagem. Assim, observou-se que o uso recorrente de conceitos “cotidianos”, ou “espontâneos”, indica o modo de articulação do pensamento que não dispõe dos conhecimentos científicos no processamento e produção do conhecimento.

É importante ressaltar ainda que José explicitou sua concepção sobre o comportamento dos seres humanos, suas contradições, suas formas de pensar e agir. Segundo ele, “o homem pensa tudo que é certo no mundo. Muita coisa ele pensa certo. Tem muita pessoa doida, tem muita pessoa que tem ideia boa, tem muita pessoa que não guarda tudo na cabeça. Tem tudo isso. Pode sê o homem e pode sê mulhé, a mesma coisa [...]”. José coloca o pensar como escolha das pessoas, podendo ser certo ou errado e cada um se

responsabilizando por suas atitudes. Com esse exemplo, José demonstrou a importância da autoria de pensamento definida por Fernández (2001, p. 90) como “processo e ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção”. Assim, José, ao construir seus argumentos, expressou a importância que atribui ao sujeito que pensa, que faz escolhas e, a partir delas, tem atitudes.

Um mês após a realização desta atividade, a pesquisadora apresentou novamente o poema⁵³, com o objetivo, agora, de esclarecer algumas palavras do vocabulário que talvez tivessem dificultado a compreensão, como: *imundície*, *detritos*, *engolia* e *voracidade*. Utilizou os mesmos procedimentos do texto “Campanha Maléfica”.

Segue o diálogo entre a pesquisadora e José:

Pesquisadora: “O Bicho – Manuel Bandeira”. O nome da poesia é “O Bicho”. Quem escreveu foi uma pessoa chamada Manuel Bandeira.

A pesquisadora leu a poesia.

José: Essa eu lembro.

Pesquisadora: Então, quando fala “Ontem eu vi um bicho...”

José: É um homem. O bicho é um homem.

Pesquisadora: Muito bem. “Na imundície do pátio” é o quê? Um lugar imundo...

José: É sujeira, só sujeira.

Pesquisadora: Isso. E ele tava catando comida entre os detritos, quer dizer, entre os restos, objetos, entre aquilo que estava ali naquela imundície, como se fosse um lixão.

José: Você lembra como que eu te falei da outra vez?

Pesquisadora: Lembro. Mas o que o senhor entendeu agora?

José: Igual eu tô falando com cê. É isso mesmo que eu falei da outra vez. Às vezes, a pessoa passa muito tempo sem comer, dá aquela fome, ele não lembra de nada, só quer comer pra rapidinho satisfazê ele. Mas é uma coisa que também vai fazer mal pra ele também. Ele tá comendo aquilo porque a fome tá tanta que tá passando do limite.

Pesquisadora: O que ele faz na imundície do pátio? Cata o quê?

José: Pra alimentá. Nós, humanos, lixo humano. É da criação mesmo. A natureza humana vai da criação mesmo. O problema da criação eles não fala,

⁵³ Realizada em: 23/05/2012.

mas se você solta um gato pra comê e bebê da água suja, tudo sujeira, ele tá tomado. Igual antigamente meu patrão falava: ‘Não tem nada pra comê, a gente bebe até água suja’. E é mesmo. Se num tem nada pra comê, ninguém ajuda aquela pessoa. Se cismá com aquela pessoa, ela bebe até água suja. É uma coisa muito certa mesmo.

Pesquisadora: Então, quando fala “beber até água suja” quer dizer que ele bebe qualquer coisa?

José: É porque não tem água. Ele não tem costume. Tudo é costume. Eu já passei nessa vida, né. Já trabaiei sem comê, já fiquei sem comê o dia inteiro. Você chega em casa e num tem nada pra comer. Já passei por isso.

Na análise desses dados, constatou-se que José ampliou seu entendimento, tendo relacionado homem-bicho:

José: É um homem. O bicho é um homem.

José: Às vezes, a pessoa passa muito tempo sem comer, dá aquela fome, ele não lembra de nada, só quer comer pra rapidinho satisfazê ele. Mas é uma coisa que tamém vai fazer mal pra ele tamém. Ele tá comendo aquilo porque a fome tá tanta que tá passando do limite.

A partir da mediação da pesquisadora, foi possível a José ampliar a capacidade de compreender e de refletir.

Pesquisadora: O que ele faz na imundície do pátio? Cata o quê?

José: Pra alimentá. Nós, humanos, lixo humano.


No entanto, a surpresa que o poeta prepara para o leitor quando anuncia que, na realidade, o bicho era um homem não causou perplexidade em José. Parece que ele compreendeu o poema no sentido referencial, fazendo analogias com a sua vivência. Assim, não conseguiu perceber a denúncia das condições degradantes da vida presentes no poema. Ele analisou a condição humana e a comparou, ainda, com a fome, porque já experimentou, associando ao pensamento de seu patrão: “Não tem nada pra comê, a gente bebe até água suja”. Entretanto, pode-se pensar que a proximidade do conteúdo do

texto com a sua vivência e com as condições desumanas pelas quais já passou tenha levado José a não descolar a sua compreensão sobre ele de suas vivências cotidianas.

4.2.3 Atividade realizada para organização das turmas⁵⁴

• Questão 1

Observe o desenho e leia a frase abaixo:



Qual o assunto da frase?

(A) Coleta seletiva de lixo
 (B) Campanha contra o desperdício de água
 (C) Combate a um mosquito que transmite doença
 (D) Falta de cuidado com o meio ambiente

Figura 11 - Atividade realizada para organização das turmas – Questão 1

Fonte: Atividade avaliativa – fevereiro/2012.

José leu a questão em voz alta.

José: É uma só que tem que marcar ou não?

Pesquisadora: É. O senhor acha que esse desenho tá falando sobre o quê?

José: Combate ao mosquito da doença. Tá aqui em cima. É isso mesmo.

Pesquisadora: Então, qual o senhor acha que é? (a pesquisadora leu as alternativas).

José: Não, a água não desperdiçá porque a gente paga ela. Então, tá pagando, tem que tomá cuidado pra não estragá ela, pra água vim mais barato. Num é isso?

Pesquisadora: É.

⁵⁴ Realizada em: 11/04/2012.

José: Agora, vou entender aqui direitinho, cê vai e coisa. “Qual o assunto da frase”? O A) Coleta seletiva do lixo, porque o lixo não pode deixar perto de casa; tem que levar pra lugar pra queimar. Queima, faz esterco também. Só que o lixo também dá esterco. Cê sabe disso, né?

Pesquisadora: Se for lixo orgânico, né?

José: É, quando tá na roça, também num pode queimar mato. Cê nunca deve queimar mato. Queimar mato estraga o terreno. Então, prefira que o mato que você capinou juntar e deixar aquele monte lá. Aquilo ali serve de esterco.

Pesquisadora: Ah, tá. Esse desenho tá falando sobre isso?

José: Não, não. Aqui num tá falando por causa disso. Aqui tá falando “A coleta seletiva do lixo”. Então, quando eu fui ler aqui, eu lembrei e tô falando com cê. É o cuidado pra não deixar lixo ao redor da casa, que costuma trazê muita doença, rato dentro de casa. Se tivé uma comida jogada no lixo, ele vem e come ali, entendeu? Costuma a doença do rato passá pra criança. Então, é esse aqui, a segunda frase. Então, a terceira é o B (Leu a opção B). É igual eu falei com cê, o desperdício de água, então você paga ela, tem que ter cuidado pra desperdiçá pra ela num vim caro.

Pesquisadora: Pra não aumentar a conta?

José: É. E outra, o C (leu a opção C). Então, é o mosquito que tá falando aqui da flor tá aqui, do pneu. O pneu enche d’água, o mosquito vem, pousa, dá ovo e forma o mosquito da dengue. Num é isso que esse cartaz tá falando aqui?

Pesquisadora: É isso mesmo.

José: Então, num falei errado, não. Agora, a outra de baixo (leu a opção D). Precisa ter muito cuidado com o vizinho. Tem muito vizinho bão e tem vizinho que só pensa em maldade pros outro. Só ruindade. Então, tem que tê cuidado. Tem muitas pessoa boa, ótima, que ajuda. Muita gente já me ajudou. Eu tamém já ajudei muita gente. Já achei muita gente pra ajudar. Eu acho isso muito importante pelo povo humano.

Após o término da leitura, a pesquisadora perguntou a José sobre o significado da imagem. Ele respondeu prontamente e o relacionou com os dizeres: “Combate ao mosquito da dengue. Tá aqui em cima. É isso mesmo”. Ao ser convidado a marcar a resposta correta, relatou o que conhecia sobre o tema. Observa-se que, para José, dar a resposta certa não é o primordial, e sim a reflexão que pode fazer a partir do tema, como

ele expressou: “Então, quando eu fui ler aqui, eu lembrei e tô falando com cê”. Assim, pode-se dizer que essa atitude de José reafirmou os pressupostos metodológicos propostos nesta investigação – a abordagem histórico -cultural –, já que a pesquisadora pode se tornar promotora de desenvolvimento a partir da mediação estabelecida com os participantes da pesquisa.

• Questão 2

Leia o texto

Projeto conviver da CEMIG beneficia cidadão de baixa renda

Trocar a geladeira antiga por uma nova sem gastar um tostão e ainda diminuir o valor da conta de luz. Essa é a realidade do projeto conviver, uma ação da CEMIG que visa reduzir a quantidade de consumidores que usam energia elétrica de forma irregular em mais de 19 vilas e aglomerados de Belo Horizonte.

O Programa Conviver emprega pessoas das comunidades, que orientam os moradores sobre o uso correto, eficiente e seguro da energia.

Um outro título adequado ao texto poderia ser:

(A) Doação de geladeira
 (B) A luz solar
 (C) A CEMIG e o uso eficiente e adequado de energia
 (D) Eletricidade da água

Figura 12 - Atividade realizada para organização das turmas – Questão 2

Fonte: Atividade avaliativa – fevereiro/2012.

José leu a questão e o texto⁵⁵.

Pesquisadora: O que tá escrito aí?

José: Aqui? Trocar a geladeira velha por uma nova, economia de energia. Mas aqui tá falando é de economia de energia. Aqui já tá falando diferente. Aqui “troca a geladeira antiga por uma nova sem gastar uma testo e ainda diminui o valor da conta de luz”. Num é isso?

Pesquisadora: É, o senhor já ouviu a expressão “sem gastar um tostão?” Tostão, na verdade, é dinheiro.

José: Eu sei como é que é.

⁵⁵ O texto foi reproduzido idêntico ao da prova aplicada. Observaram-se grafias diferentes: Projeto conviver, Programa Conviver e a ausência de fonte.

Pesquisadora: Então, quando fala lá “trocar a geladeira antiga por uma nova sem gastar um tostão” quer dizer que cê troca e não gasta dinheiro.

José: Mas é que num tá marcado isso.

Pesquisadora: Tá sim, olha lá: “Trocar a geladeira antiga por uma nova sem gastar um tostão e ainda diminuir o valor da conta de luz”.

José: Tostão? Aaaah, achei!

Continuou a leitura. Em seguida, a pesquisadora leu o texto em voz alta.

José: Tá certo, é isso mesmo.

Pesquisadora: Agora vem uma pergunta pro senhor responder.

A pesquisadora leu a pergunta e as alternativas.

José: As pessoa vai doar a geladeira por uma nova. Então, eu tenho um véia, você pega, compra a nova e me dá e leva aquela véia. Faz alguma coisa, né? Ou vender pro ferro véio ou renová ela. Então, tá certo.

Pesquisadora: Tá certo?

José: Tá certo, uai, porque a geladeira véia vai consumir com ela e a nova vai conservá. Então, tá certo. A nova cê vai conservá dentro de casa e a véia vai sumir. Então, tá certo. Ou tô errado?

Pesquisadora: Vamos ver as outras.

José: Luz solar – O quê que é luz solar?

Pesquisadora: É a luz do sol.

José: Aqui é? (apontou para a lâmpada da sala que estava acesa, estava de noite)

Pesquisadora: Não, aqui é luz artificial, de lâmpada. A luz do solar é a luz do dia.

José: A luz do dia, né? Pois é, isso eu não sabia assim. É o sol que esquent a careca da gente, né [risos]?

José leu a alternativa C.

José: Adequada energia porque a gente tem que gastar menos. Ela diminói a energia. Geladeira nova gasta menos.

Pesquisadora: Isso. Agora a D.

José: Eu sei o que é eletricidade da água.

Pesquisadora: O senhor sabe?

José: Sei. Essa luz vem da água. A água vai pra usina e fornece pro Brasil todo.

Pesquisadora: Isso mesmo. Qual desses itens (a, b, c ou d) dá um título para o texto acima?

José: A geladeira nova.

Pesquisadora: Sobre a geladeira nova? Então, seria o primeiro, “Doação de geladeira”?

José: É, doação de geladeira. Isso mesmo. É o A. (marcou a opção A).

Pesquisadora: Agora, eu vou ler uma parte e o senhor me explica.

A pesquisadora leu o primeiro parágrafo.

José: Eu entendi que é importante. Igual eu falei, doar a geladeira nova. Tem muitas pessoa que não aguenta, num dá pra comprar. Com o dinheiro dele é capaz de num dá nem pra comer direito dentro de casa. Então, a CEMIG doou aquela nova, então ajudou aquela pessoa. Isso é, as pessoa que tá ganhando, que a pessoa que ajuda o outro tá ganhando em Jesus Cristo, tá ajudando o próximo. Nós, ser humanos, as pessoas que num tá podendo é importante ajudar o próximo. Deus ajuda a gente no futuro a ter drobado maior.

Pesquisadora: Então, é uma forma de ajuda?

José: É, de ajuda.

A pesquisadora leu o segundo parágrafo.

Pesquisadora: O que o senhor entende disso?

José: Pros morador é bom orientar. Não é toda hora que cê tá com uma ideia que ela vem. Eu, ontem, muita coisa que cê falô depois, veio tudo na minha cabeça de ontem. Mas naquela hora que cê tava lendo, tem hora que cê tá com o sentido lá fora. Então a pessoa vem orientá aquela pessoa. Se é inteligente, ela faz logo. Vai testá se aquilo é certo o que a gente falô. Se fô certo, a gente continua. Se num for, sai fora (faz referência à atividade realizada no dia anterior).

Pesquisadora: O que veio na cabeça do senhor depois?

José: Falei muitas coisas certa. Eu num falei coisa errada. Agora se eu falei coisa errada, você pode falá tamém. Cê sabe muito mais do que eu. Cê é professora e eu não sou nada.

José desenvolveu seu pensamento a partir da orientação do texto: “Trocar a geladeira antiga por uma nova sem gastar um tostão e ainda diminuir o valor da conta de luz”. Ele reconheceu que a troca tinha relação com a Cemig, mas não ressaltou isso em sua análise. Ele conseguiu identificar as relações de causa e consequência: geladeira velha gasta mais energia e a nova gasta menos. Ele deixou transparecer a concepção de

ganhar a geladeira, de fazer o bem e de ajudar o próximo, mas não considerou o projeto da Cemig.

É interessante como José, mais uma vez, propõe-se a avaliar a pertinência do texto ao afirmar: “Tá certo, é isso mesmo”. Expressou isso ao concordar com cada alternativa da questão: doação de geladeira, a luz solar, uso adequado de energia, eletricidade da água. No entanto, observa-se que algumas informações seriam necessárias para o melhor entendimento do texto.

Em relação ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento de José, é relevante a afirmativa: “Não é toda hora que cê tá com uma ideia que ela vem. Eu, ontem, muita coisa que cê falô depois, veio tudo na minha cabeça de ontem”. Pode-se perceber que a aprendizagem não é linear; aprende-se e desenvolve-se em movimentos também descontínuos.

Também é interessante o seguinte comentário feito por José: “Tem hora que cê tá com o sentido lá fora”. Isso evidencia que os alunos em situações de aprendizagem são sujeitos histórico-culturais, sendo impossível desvincular as questões da vida da atividade do pensamento.

Ao finalizar, José disse à pesquisadora: “Cê é a professora, e eu não sou nada”. De certa forma, esta expressão é contrária à postura que teve durante toda a pesquisa. Ele demonstrou possuir um saber construído ao longo de sua história e reconheceu que pode portar a sua própria voz para dizer sobre esse saber.

4.2.4 Avaliação diagnóstica⁵⁶

Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir:

A raposa e as uvas

Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que ia encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco: por mais que tentasse, não conseguia alcançar as uvas. Por fim, cansada de tantos esforços inúteis, resolveu ir embora, dizendo:

– Por mim, quem quiser essas uvas pode levar. Estão verdes, estão azedas, não me servem. Se alguém me desse essas uvas, eu não comeria.

Disponível em <http://www.metaforas.com.br/infantis/araposaeasuvras.htm>.
Acesso em: 2 jul. 2011. (P030176C2_SUP)

⁵⁶ Realizada em: 23/04/2012.

• **Questão 1**

Por que a raposa desistiu de comer as uvas?

- A) Porque ela estava cansada.
- B) Porque ela não conseguiu apanhar as uvas.
- C) Porque as uvas estavam verdes.
- D) Porque as uvas não serviam para a raposa.

• **Questão 2**

Nesse texto, a expressão “morta de fome” quer dizer que a raposa estava

- A) Cansada.
- B) Doente.
- C) Faminta.
- D) Tonta.

Figura 13 - Avaliação diagnóstica – A raposa e as uvas

Fonte: Avalia-BH

A pesquisadora leu o texto.

José: É isso mesmo. Leu certo.

Pesquisadora: O que o senhor entendeu?

José: Que no caso dela a uva tava gostoso. Pegou e lambeu o beijo, né? Então, pra baixo, o que tá dizendo é que a uva azeda pra ela não servia. Então, quem quisesse levar podia levar, quem queria. É isso mesmo?

Pesquisadora: Vamos ver aqui. Por que ela desistiu de comer as uvas?

José: Porque tava azedo.

Pesquisadora: Será? (a pesquisadora leu um trecho do texto).

José: Não comeria essas uvas porque tava azeda. Pra ela num dava mais. As uva azeda, pra ela num dá, pode até jogar fora, porque pra ela não serve mais.

Pesquisadora: Então, aqui está perguntando: Por que a raposa desistiu de comer as uvas?

José: Porque ela tava azeda.

Pesquisadora: Mas não tem azeda nas respostas. Porque ela estava cansada, não conseguiu apanhar as uvas. As uvas estavam verdes ou as uvas não serviam pra raposa?

José: Porque ela não ia comer a uva verde. Ela tava esperando madurar pra comê.

Pesquisadora: Então aqui seria a letra C?

José: É isso.

Pesquisadora: O que o senhor entendeu da pergunta?

José: Acho que é o a) cansada.

Pesquisadora: Morta de fome significa cansada?

José: É, ela dormiu com fome. Cansada. Se o sono é tanto, cê nem vê fome mais. Você dorme e come no outro dia. Eu falo porque já aconteceu isso comigo.

Pesquisadora: Já?

José: Já. Eu tava cansado, com fome. Pus o feijão até conzinhar pra mim fazer um mexido pra eu comer. Quando eu acordei de manhã, a panela tava pretinha assim, todo queimado.

A fábula é uma narrativa que busca transmitir ensinamentos relacionados à moral e à ética, pois retrata aspectos intrínsecos à conduta humana. Tem como característica a presença de animais como protagonistas da história, os quais estabelecem um diálogo, cujo desenlace reflete um ensinamento moral. Na prova realizada no programa Avalia-BH, a fábula “A raposa e as uvas”, denota a ausência da moral. Acredita-se que isso dificultou a José perceber o sentido conotativo expresso no comportamento da raposa: de depreciar as uvas em função de não conseguir pegá-las. Ele entendeu que a raposa, de fato, não comeria as uvas por estarem verdes e que uvas verdes são azedas, no pensamento de José. De forma semelhante, como ocorreu durante a exposição do que havia compreendido no poema “O Bicho”, José leu a fábula no sentido referencial e denotativo, não conseguindo perceber o ensinamento por meio da zoomorfização. Em relação à expressão *morta de fome*, ele a relacionou com o fato de a raposa estar cansada e, conseqüentemente, dormiu com fome, outra vez valendo-se de sua vivência de trabalhador cansado, que dorme mesmo com fome e acorda no outro dia com a panela pretinha.

Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir.

O que faz?

“Será que vai fazer sol hoje?” É o que muita gente se pergunta, principalmente antes de um feriado ou de um fim de semana. Quem tem a função de tentar resolver essa dúvida é o meteorologista. A meteorologia é a ciência que estuda os fenômenos da natureza que acontecem na camada de ar sobre a terra, a atmosfera. O meteorologista analisa a chuva, ventos, neve, tempestades elétricas, poluição e variações de temperatura.

Para saber com um mínimo de antecedência o que vai acontecer com o tempo, o meteorologista analisa informações captadas em satélites e sensores instalados em aviões ou balões. Ele acompanha as variações do clima ao longo do tempo numa região.

(*Sesinho*. Brasília, n. 90, 2011. (P040437C2_SUP)

• Questão 3

Qual é o assunto desse texto?

- A) A poluição de certa região.
- B) A profissão de meteorologista.
- C) As informações do satélite.
- D) As variações de temperatura.

• Questão 4

De acordo com esse texto, a atmosfera é

- A) Uma variação de temperatura.
- B) Uma tempestade elétrica.
- C) A camada de ar da Terra.
- D) A alteração no clima.

Figura 14 - Avaliação diagnóstica – O que faz?

Fonte: Avalia-BH

• Questão 3

Pesquisadora: O que é meteorologista?

José: Médico.

Pesquisadora: O que ele faz?

José: Ah, tem uns... operação. Faz operação nos outros.

Pesquisadora: É isso que tá falando no texto?

José: É. Tem dentista. Não, dentista, não. Dentista é outro. Meteorologista faz operação.

Pesquisadora: Não é bem isso, não (a pesquisadora releu o texto). Meteorologista é quem estuda os fenômenos da natureza, como chuva, sol, neve.

Qual é o assunto desse texto?

José: Tá certo. É o D. Tá certo?

Pesquisadora: Tá. O que quer dizer “poluição de uma certa região”?

José: Poluição é muita bagunça, muita anarquia. Deve ser isso. Rádio falando, cantando, dançando.

Pesquisadora: Na letra B tá escrito “a profissão de um meteorologista”.

José: É pra quem lê. Igual cê falou. Pra quem tá lendo.

Pesquisadora: Pra quem tá lendo o quê?

José: Quanto mais lê, mais você sabe o que tá acontecendo.

Pesquisadora: É? Eu não falei isso, não.

José: Falou, sim. O que cê falou foi isso [risos].

Pesquisadora: Falei, não. Falei que o meteorologista é aquele que estuda...

José: Pois é, que estuda o que vai acontecer ali. Que tá lendo, que tá sabendo o que vai acontecer.

Pesquisadora: Tá sabendo sobre os ventos, chuva...

José: Tá sabendo tudo, ué. É isso que você falou.

Pesquisadora: Ah, entendi.

José: Você tá lendo aqui. Então, eu vou ler pra mim saber o que tá acontecendo. Se tá ventando muito, se tá chovendo muito, tem os feriado no meio. Pode ser fim da semana, pode ser no meio da semana.

Pesquisadora: Entendi. As informações dos satélites, o senhor sabe o que é?

José: Não.

Pesquisadora: Fica ligado como se fosse um computador, o satélite vai recebendo os sinais, passando as informações...

José: Igual jornal? Jornal tá falando aqui, tá sabendo em São Paulo, Rio de Janeiro, todo lado.

Pesquisadora: Isso. É uma forma de passar informação.

• Questão 4

A pesquisadora leu a questão.

José: Camada da terra é chuva?

Pesquisadora: Não, é o ar mesmo.

José: Alteração do clima é normal? É fresquinho, igual tá aqui agora.

Pesquisadora: Isso. Alteração é mudança. Se está quente e esfria, por exemplo, alterou o clima.

José: Vô marcá a de feriado. Num é isso? Férias não tô vendo aqui não.

Pesquisadora: Não?

José: Tem feriado.

A pesquisadora leu o texto.

José: Mas feras eu num tô vendo aqui não. Onde cê leu feras aqui?

Pesquisadora: Não li feras não. Li atmosfera.

José: Ah, agora que eu entendi.

Pesquisadora: De acordo com esse texto, o que é atmosfera?

José leu a questão.

Pesquisadora: Qual o senhor acha que é então?

José: Ah, esse depende da temperatura do tempo.

Pesquisadora: E qual é então? Esse aqui da variação de temperatura? É isso?

José: É, isso mesmo.

O texto apresentado possui função metalingüística, tendo como base a função referencial. Apresenta palavras no primeiro sentido dicionarizado, o sentido mais generalizado por uma comunidade falante. Dessa forma, possui elementos específicos do código que tornaram difícil a José fazer inferência dos conceitos a partir da leitura. Pode-se deduzir que ele fez a relação meteorologista como médico, a partir do sufixo (*ista*), utilizado no português como formador de profissão, o que aponta a busca de indícios de leitura que poderiam ajudar na compreensão do texto lido. De certa forma, houve uma tentativa de aproximação do entendimento do texto. Percebeu-se que José atribui importância à leitura, como ato de conhecimento, ao dizer que “quanto mais lê, mais você sabe o que tá acontecendo”.

4.3 Breves considerações sobre José

Observa-se a partir da história de vida relatada por José sua competência para resolver os problemas de ordem pessoal das mais diversas formas: enfrentamento das dificuldades no trabalho na cidade, já que nunca havia exercido uma atividade

profissional senão a de agricultor; mudança de moradia da zona rural para a urbana; alternativa encontrada (comprar a cabrita) diante da falta de recursos de comprar para seu filho o leite em pó, que ele não podia ingerir; e as precárias condições de vida.

Pode-se perceber que José, ao expressar-se, posiciona-se como autor de seu pensamento, como alguém que tem algo a dizer de si mesmo, da vida, do que aprendeu e do que pôde construir, mesmo distante da escola e do processo de escolarização.

Em suas construções argumentativas, muitas vezes, utiliza analogias, estabelecendo comparações entre os objetos de conhecimento com suas experiências de vida. Algumas vezes, como a professora salientou, tem-se a impressão de que não “centra naquilo”. No entanto, várias associações são elaboradas, com análises, sínteses e generalizações.

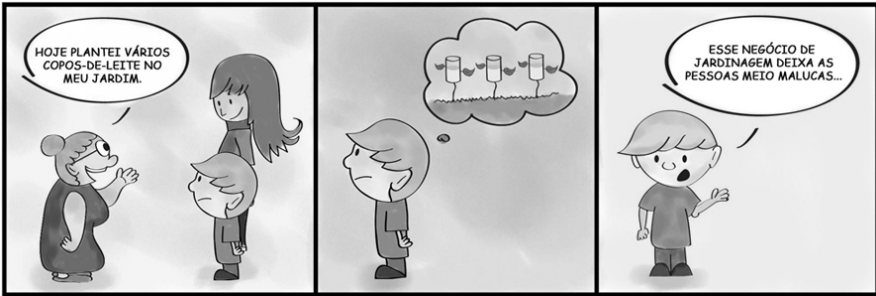
José expressa com seu modo de falar a língua característica de determinado grupo social. Reflete as representações e as formações sociais. Assim, tanto o modo de falar como o modo de pensar revelam aspectos da constituição do sujeito histórico-cultural.

Acredita-se que, por intermédio dos instrumentos utilizados, torna-se evidente que as avaliações realizadas expressam a lacuna entre o que se avalia e as experiências dos(as) alunos(as) construídas a partir do contexto histórico-cultural.

Cabe ressaltar a situação vivenciada em determinado dia. José mostrou à pesquisadora uma prova que a professora havia devolvido aos(às) alunos(as) e disse que estava chateado, pois havia errado muitas questões. A pesquisadora estabeleceu um diálogo valorizando seu desempenho na prova e buscou conhecer suas dúvidas⁵⁷. Percebeu-se que a ideia de fracasso na prova comprometeu seu envolvimento com o processo de aprendizagem, pois queixou-se das dificuldades, o que não era recorrente em seu comportamento. Contudo, José trouxe contribuições à pesquisa ao dizer que não havia compreendido a questão abaixo.

⁵⁷ Data: 09/05/2012.

Leia o texto abaixo:



Disponível em: <www.thomazvianna.com>. Acesso em: 10 ago. 2011. (P030467C2_SUP)

No final dessa história, o menino

A) achou que estava maluco.
 B) entendeu errado o que a mulher disse.
 C) queria plantar flores diferentes no jardim.
 D) queria tomar um copo de leite.

Figura 15 - Avaliação diagnóstica – Tirinha

Fonte: Avalia-BH

A pesquisadora esclareceu que copo-de-leite é o nome de uma flor. Assim, José expressou:

José: Isso aqui eu nunca vi. Já vi muita flor, mas eu num sei. Às vezes, posso até conhecê, mas num sei. Vai ver tem outro nome na minha cabeça. Copo de leite que eu conheço mesmo é o copo de leite que a gente toma.

Pesquisadora: Foi isso que o menino pensou. Ele não pensou que copo-de-leite era o nome de uma flor. Pensou em copo de beber leite.

José: Foi o que eu pensei! Deve ser esse copo de leite um pouquinho mais grande, enche ali de terra e planta a flor. Esse foi meu pensamento quando eu fiz isso. Pega aqueles copo de alumínio grande, fura e planta a flor.

Atualmente, a tirinha é um gênero textual muito utilizado no contexto escolar. Trata-se de um texto curto, com poucos quadrinhos, de formato regular. Apresenta uma narrativa com desfecho inesperado, de cunho humorístico. Para interpretá-lo, o aluno precisa ler o texto e o desenho, além de atribuir sentido aos dois.

Para José, a construção do humor da tirinha não teve sentido para ele. A palavra *copo-de-leite* não faz parte do seu universo cultural. Ele conhece como “copo de leite”,

ou seja, um copo com leite. O fato de não conhecer o nome da flor também o impediu de compreender o texto. Dessa forma, ele não pôde se apoiar em um conhecimento prévio que o ajudasse a fazer inferências e atribuir significado à tirinha.

José traz as marcas em sua subjetividade das dificuldades enfrentadas ao longo da vida por não ter tido acesso à escolarização e, ainda, por se deparar com processos de avaliação que, de certa forma, reafirmam o lugar do não saber.

É pertinente afirmar que o sistema de avaliação vigente na RME/BH contribui para a evasão e a infrequência, na medida em que esses sujeitos deparam-se com as dificuldades apresentadas na resolução das questões contidas nesses instrumentos descontextualizados da EJA. Percebeu-se que alguns/algumas alunos(as) queixaram-se dessas avaliações, pois, de certa forma, ficaram aderidos ao que não conseguiram resolver e não puderam refletir sobre o percurso e o processo de construção que já haviam feito.

Torna-se também relevante questionar os objetivos da RME/BH ao impor em suas orientações para a EJA um tempo preestabelecido para que jovens e adultos possam concluir o ensino fundamental, como foi descrito no capítulo 2. Mesmo que a escola tenha autonomia de flexibilizar este tempo, exige-se o aceleração deste processo de aprendizagem, afetando justamente aqueles que já foram, desde a infância, excluídos do processo de escolarização.

Com base nas premissas apontadas por Vigotski, mostradas anteriormente neste estudo, o pensamento nasce das motivações produzidas na consciência e pode ser compreendido a partir das emoções, práticas socioculturais, impulsos e necessidades que o causaram. Observou-se que José ao expressar seu pensamento por meio das palavras, revela que sua forma de pensar não retrata uma entidade isolada, mas está inserida em um sistema de inter-relações.

5 ROSA: “SOU DOIDA PARA APRENDER A ESCREVER!”

*Las verdades no son fijas, son algo emergente;
son relativas, no absolutas.
J.M. Gutiérrez-Vázquez*

Neste capítulo, expõe-se o segundo estudo de caso que compõe esta investigação. Apresenta-se um recorte da história de vida, de aprendizagem e de desenvolvimento da aluna Rosa. Posteriormente, expõem-se as atividades desenvolvidas por ela.

5.1 História de vida, de aprendizagem e de desenvolvimento da pessoa

Rosa nasceu em uma cidade no norte de Minas Gerais. Seus pais trabalhavam em atividades agrícolas. Eles não frequentaram a escola e não eram alfabetizados: “Meu pai sabia assiná o nome só. Minha mãe não, nem o nome dela ela sabe assiná. Ela num estudô”.

Rosa iniciou os estudos, aos sete anos de idade, em uma escola da zona rural do município onde morava. Após frequentar a escola durante um ano, seus pais a impediram de dar prosseguimento aos estudos, para começar a trabalhar na agricultura:

Eu comecei na roça. Na roça eu comecei a estudá, parei. Estudei um ano na roça. Aí, meus pai me tirô da escola pra trabalhá na roça. Eu trabalhava capinano, plantano fêjão, milho. Trabalhava com plantação. Lá, eu aprendi mesmo só a assiná o nome, na escola. Eu comecei a aprendê lê um poquinho, mas eles me tiraro da escola, eu acabei esqueceno tudo. Eu sabia muito poca coisa.

No início da adolescência, Rosa trabalhava em serviço temporário em uma fazenda das imediações de onde residia. Era contratada para determinados períodos, de acordo com o plantio, variando de época para época. Conseqüentemente, enfrentava a instabilidade e a incerteza, em função da dependência da demanda de trabalho. A renda familiar era baseada em tarefas esporádicas, o que dificultava as condições de sobrevivência.

Rosa foi obrigada a trabalhar em atividades agrícolas, o que a impedia de continuar a sua escolarização. A exploração do trabalho infantil na vida de Rosa, tal como ocorreu na vida de José e na vida de Francisco (estudo que será apresentado

posteriormente ao de Rosa), para ajudar a família a garantir o sustento viola o direito à educação, prejudicando o aprendizado e a formação escolar.

Segundo OIT BRASIL (2003):

[...] uma análise minimamente acurada da questão demonstra que o trabalho infantil, ao excluir a criança pobre dos bancos escolares ou ao aquiescer com sua permanência nesses bancos, mas com baixo desempenho, é sempre prejudicial para a formação de qualquer sujeito em desenvolvimento, pois compromete a vivência da infância como uma fase marcada pelo aprendizado e pela ludicidade, jogando-o no mundo frio da cobrança e da exploração (OIT BRASIL, 2003, p. 135).

Em vista disso, nas últimas décadas, a legislação brasileira buscou impedir a introdução de crianças e adolescentes na dura realidade do trabalho precoce.

No final da década de 80 o Brasil levantou os olhos com vergonha diante de uma realidade cruel e desumana. Era considerado um dos países do mundo em que existia maior número de crianças sendo exploradas das mais diversas formas. O mundo todo acordava para esse fato: aproximadamente 90 milhões de crianças sofriam pela falta de respeito aos seus direitos, dentre eles o direito de ir a escola e o direito de brincar. No Brasil cerca de 9 milhões de crianças padeciam o pesadelo de crescer sem futuro (OIT BRASIL, 2003, p. 23).

Segundo a OIT BRASIL (2003), no Brasil a primeira lei de combate ao trabalho infantil⁵⁸ proibia o trabalho noturno em determinadas ocupações, estabelecia a idade mínima de 12 anos para ingresso no mercado de trabalho e fixava uma jornada de trabalho máxima de sete horas por dia. Já em 1919, de acordo com a OIT BRASIL (2003), a

[...] Organização Internacional do Trabalho (OIT) estabeleceu, em sua Convenção Número 5, que a idade mínima para ingresso no mercado de trabalho deveria ser quatorze anos. Neste mesmo ano, a OIT sugeriria aos países membros que proibissem o trabalho noturno para os menores de 18 anos na indústria. Décadas mais tarde, em 1973, foi então elaborada, também pela OIT, a principal normativa internacional relativa ao trabalho de menores de quatorze anos. Trata-se da Convenção 138, que dispõe sobre a idade mínima de admissão ao emprego, relacionando-a com a obrigatoriedade de acesso à escola (OIT BRASIL, 2003, p. 134).

A partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, que proíbe o trabalho de menores de quatorze anos, salvo na condição de aprendiz, dos 14 aos 16 anos de idade, e do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), aprovado em 1990,

⁵⁸ Criada no final do século XIX: o Decreto-lei 1313.

estabeleceram-se medidas em defesa dos direitos da criança e do adolescente mostrando que trabalho infantil e direito à educação são incompatíveis. O ECA concebeu estratégias de implementação sob a forma de criação de conselhos nos níveis nacional, estadual e municipal para os direitos da criança.

Dentre as ações governamentais, a partir dos anos de 1990, foram instituídos: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti⁵⁹), em 1996; Programa Bolsa-Escola, em âmbito federal, em 2001; e, a partir de 2003, com a denominação “Bolsa Família”, com o objetivo de ampliar a renda das famílias pobres que tenham filhos em idade escolar e de reduzir a vulnerabilidade social de pessoas que estejam em situação de pobreza e de extrema pobreza (integra o Plano Brasil Sem Miséria).

A Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (CONAETI), na elaboração do Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador (CONAETI, 2011, p. 21-22), indica os problemas da realidade brasileira a serem enfrentados. Ressaltam-se alguns deles: desigualdades entre as diversas regiões e setores econômicos; limitação da integração dos programas Peti e Bolsa Família sobre o trabalho infantil; existência de um grande número de famílias em condições de pobreza que contam com o trabalho infantil como fonte de renda, ocasionando também o ingresso prematuro de adolescentes no mercado de trabalho; falta de apreensão dos princípios de proteção integral à criança e ao adolescente pela família, pela sociedade e pelo Poder Público; e dificuldade de fiscalização em atividades ilegais, como o narcotráfico e a exploração sexual, e na esfera da vida familiar, como o trabalho doméstico e a agricultura.

Em sua infância, Rosa experimentou a vivência do lúdico e o direito de usufruir do lazer comprometidos com a situação de trabalho e com as condições precárias de vida na qual constituiu suas experiências sociais.

Silva (2003), a partir de pesquisa realizada com crianças em uma região canavieira sobre trabalho infantil e cultura lúdica, afirma que

[...] pude perceber que o cansaço imposto pelas obrigações laborais inibe os impulsos lúdicos, o desejo de brincar; impondo, assim, os constrangimentos,

⁵⁹ Articula um conjunto de ações para retirar crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos da prática do trabalho precoce, exceto quando na condição de aprendiz, a partir de 14 anos. O programa compreende a transferência de renda – prioritariamente por meio do Programa Bolsa Família - , acompanhamento familiar e oferta de serviços socioassistenciais, atuando de forma articulada com estados e municípios e com a participação da sociedade civil. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/peti>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

preocupações e responsabilidades prematuras do trabalho. Tudo isso termina por desencadear um processo permanente de tensão, estresse e esgotamento, dificultando, muitas vezes a disposição e a prontidão para a vivência do lúdico [...] (SILVA, 2003, p. 292).

Quando estava com 16 anos, Rosa mudou-se para Belo Horizonte, juntamente com seu irmão mais velho, para trabalhar como empregada doméstica mensalista.⁶⁰

Já nessa cidade, Rosa tentou retomar os estudos, mas logo os interrompeu em função do horário de saída do trabalho. Sua ocupação era cuidar de uma senhora idosa. Ela dependia de outras pessoas para sair do serviço no horário planejado. Em função disso, chegava atrasada na aula:

É, trabalhava, né, idôso. Então, tinha que esperá a família tá chegano pra pudê dexá cum eles que a muié tinha 93 anos. Aí, num tinha como eu saí e dexá ela sozinha. Eu saía e chegava só atrasada na escola. Chegava na escola 7h, 7 e poquim, num dexava eu entrá mais. Chegava 7h15, já num dexava entrá. Aí, eu desisti da escola. Fiquei mais de 16 ano sem estudá. Agora que eu tô voltano. Eu estudei a primêra, entrei na segunda série. Aí, passei pra tercêra série e parei. Estudei mais um ano só. Passei pra tercêra série aí desisti da escola.

Nesse depoimento, Rosa deixa explícita a inadequação do horário de funcionamento da escola, levando-se em conta seu horário de trabalho. Hoje, algumas escolas que trabalham com EJA procuram se adequar aos horários de trabalho dos(as) alunos(as), permitindo-lhes a entrada de acordo com a demanda e a necessidade dos(as) educandos(as).

Em uma outra época, Rosa voltou a estudar. Logo em seguida, conseguiu emprego como faxineira, em um banco, no horário noturno:

Só que assim: estudava, parava; estudava, parava. Aí, depois, eu arrumei um emprego. Trabalhava no banco, fichada, à noite. Aí, eu peguei e larguei a escola.

⁶⁰ Na legislação atual, de acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE): citado por OIT “Considera-se empregado(a) doméstico(a) aquele(a) maior de 18 anos que presta serviços de natureza contínua (frequente, constante) e de finalidade não-lucrativa à pessoa ou à família, no âmbito residencial destas. Assim, o traço diferenciador do emprego doméstico é o caráter não-econômico da atividade exercida no âmbito residencial do(a) empregador(a). Nesses termos, integram a categoria os(as) seguintes trabalhadores(as): cozinheiro(a), governanta, babá, lavadeira, faxineiro(a), vigia, motorista particular, jardineiro(a), acompanhante de idosos(as), entre outras. O(a) caseiro(a) também é considerado(a) empregado(a) doméstico(a), quando o sítio ou local onde exerce a sua atividade não possui finalidade lucrativa”.

Disponível em: <<http://www.oit.org.br/content/cartilha-sobre-trabalhadora-domesticoa-conceitos-direitos-deveres-e-informacoes-sobre-relaca>>. Acesso em: 17 maio 2013.

Novamente, Rosa “larga a escola” em função do trabalho. Este ela não poderia largar, pois lhe garante a sobrevivência. Precisou lutar para adaptar-se e sobreviver na Capital. Com o passar do tempo, como forma de não provocar a dissolução das relações familiares, ela e seu irmão conseguiram alugar uma casa para trazer o restante da família e viverem juntos. Na ocasião, o pai já havia falecido. Vieram duas irmãs e a mãe.

Aos 24 anos, teve um filho. Viveu por um período com o pai dele. Na ocasião da realização da pesquisa, já havia se separado. Morava com a mãe, o irmão e o filho, agora com treze anos de idade e cursando o oitavo ano do ensino fundamental.

Após um período sem frequentar a escola, aproximadamente dezesseis anos, Rosa reiniciou os estudos na *Escola Vila Leste*, em 2011, juntamente com a irmã. Elas frequentavam a mesma sala de aula. Nos primeiros meses de aula, a irmã teve de abandonar a escola, por apresentar graves problemas de saúde. Tal situação fez com que Rosa tivesse que se esforçar muito para ir a aula, pois, além da falta do incentivo da companhia da irmã, em alguns dias, antes da aula, quando retornava de seu trabalho, ia até a casa dela para ajudá-la a realizar os serviços domésticos, além do serviço que realizava de faxineira e dos cuidados com a sua própria casa.

Rosa declarou ter 38 anos de idade, embora em seu documento não conste a data correta de seu nascimento, como ela conta:

Eu, na verdade, tenho duas datas de nascimento. Na verdade, no documento meu eu tô com 39, mas minha idade certa é 38, porque quando meu pai tirou meu documento meu pai foi e internou, porque ele tava passando mal. Aí, ele morreu. Aí, os menino, meus irmão, deixou sumir o documento. Aí, meu irmão foi tirar um outro. Tirou com a data errada. Tirou com a data de 73 e eu sou de 74.

Segundo Rosa, o falecimento de seu pai ocorreu quando ela tinha 14 anos, o que pressupõe que até esta data não havia sido feito o registro civil de nascimento para a obtenção da documentação básica que comprovasse sua existência legal, seu nome, sobrenome, filiação, naturalidade e nacionalidade.⁶¹

⁶¹ Para o Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2012b, p. 18), o “conjunto de nascimentos ocorridos no ano de referência da pesquisa Estatísticas do Registro Civil e não registrados no próprio ano ou até o fim do primeiro trimestre do ano subsequente, por lugar de residência da mãe” é nomeado de sub-registro. Nos dados analisados no Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2012b) entre os anos 2000 e 2010, observou-se que as taxas de sub-registro de nascimento variaram de 21,9% em 2000 para 6,6% em 2010. Esses dados apontam que a efetivação de políticas públicas visando garantir acesso ao registro civil por iniciativas do Poder Público e da sociedade em geral favoreceram a queda desses índices. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/135/rc_2010_v37.pdf>. Acesso em 03 jun. 2013.

Rosa afirma que a dificuldade que apresenta no processo de aprendizagem diz respeito à escrita:

“É pra escrevê. Pra escrevê eu tenho mais dificuldade. Se eu for escrevê alguma coisa, aí falta letra. Até que lê, eu sei lê um pouco, mas pra mim escrevê fica faltano letra. Minha dificuldade mais é nas letra. Eu vou escrevê uma palavra, aí acaba faltano duas, três letra”.

As pesquisas sobre aprendizagem da escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1989; TEBEROSKY, 1990; SOARES, 2003; FERREIRO, 2007) revelam que o que parece ser falta de letras pode ser também um acrescentar de letras quando se escrevem as palavras, o que constitui o processo de aquisição da língua escrita e o desafio da aprendizagem da ortografia. Rosa provavelmente esteja sendo avaliada do ponto de vista de quem enfatiza o produto, e não o processo de escrita. Isto a leva a pensar que “não sabe nada de português”. Quanto à aprendizagem em geral na escola, declara gostar de aprender “de tudo”. Afirma preferir matemática e ressalta o desejo de aprender a escrever:

Na verdade, tô gostando de tudo. É bom, né, aprendê de tudo um poquinho. Eu tô gostando de tudo. Matemática... Eu gosto mais da matemática do que do português. Português, eu num sei nada. Minha vontade de aprendê mesmo é escrevê. Nossa, sô doida pra escrevê. Eu quero aprendê mais, a matemática tamém.

Atualmente, Rosa trabalha como empregada doméstica diarista em alguns dias na semana. Em dois dias na semana que não faz faxina, comercializa produtos de beleza. Percebe a falta que a leitura e a escrita fazem para registrar os pedidos dos clientes, mas consegue criar estratégias para lidar com isso.

Agora, no momento, eu tô na diária mesmo. Num tô trabalhano fichada esse ano não. Eu trabalhava num emprego fichada, aí eles me mandaro embora em janero. Janero agora vai fazê um ano, aí eu tô fazeno mesmo só diária mesmo. Ano que vem quero fichá de novo. Ganha mais pouco, mas é uma coisa mais segura, né, trabalhá fichado. Tira mais, né, a faxina, muito mais, é até o dobro. Mas até que pagano o INSS tamém, separado tamém, dá a mesma coisa.

Até que isso aí eu sei mais ou menos, um poquinho. Porque nós tem treinamento, né? Aí a gente aprende. Tem treinamento toda semana. Da empresa tem poquinho uns negócio assim pra lê, alguma coisa assim. Os pedido, na verdade, quem faz pra nós é a diretora nossa que faz. Eu tenho computador, mas num tenho Internet, aí ela faz pra gente. Eu pego as coisa que as pessoa pede eu pego e vou anotano os pedido na revista, eu anoto, aí eu passo pra ela.

No trabalho de vendedora em determinada empresa, ela precisa da ajuda da diretora para realizar seu trabalho, por ainda não ter adquirido letramento suficiente para anotar os pedidos e não ter internet em casa. Em função disso, ela anota na revista de divulgação abaixo da imagem do produto vendido fazendo um xis e escrevendo o nome do cliente que comprou. Entretanto, demonstra expectativa de aprender a escrever: “Minha vontade de aprendê mesmo é escrevê. Nossa, sô doida pra escrevê. Eu quero aprendê mais, a matemática tamém”.

A experiência de escolarização já na juventude foi marcada por interrupções justificadas em função da rotina de trabalho. Provavelmente, aspectos da subjetividade, dos modos de pensamento de Rosa e da prática pedagógica também estiveram presentes nestas rupturas. No entanto, Rosa não conseguiu conciliar os horários de trabalho com os de estudos, visto que a rigidez com o horário de início das aulas não contemplava a realidade dos(as) alunos(as) trabalhadores(as). Em vista disso, na RME/BH, como relatado anteriormente, houve uma flexibilização da rotina escolar.

Rosa, ao mudar-se para o centro urbano, exerceu o emprego doméstico como mensalista, que na ocasião era desprotegido pelas leis trabalhistas, gerando condições precárias de trabalho. No entanto, a ocupação se aproximava de seu cotidiano como um prolongamento dos afazeres domésticos, diferentemente de José, que passou a exercer uma função completamente diferente de suas experiências culturais. Assim, sua passagem do mundo do trabalho do campo para o meio urbano não representou um impacto tão forte como foi para ele.

Nas observações realizadas em sala de aula, percebeu-se que a aluna demonstrava disponibilidade para a execução das atividades, mas não participava muito das discussões orais. Em entrevista realizada com a professora de Rosa, no decorrer do estudo de caso, foi perguntado como ela percebia o desenvolvimento de Rosa. Assim ela explicou:

Rosa é muito fechadinha, muito calada. A Rosa, ela não se manifesta. Ela é muito calada, ela é muito retraída. Então, assim, a gente percebe que ela tem dificuldade, mas ela parece que ela é envergonhada demais em pedir auxílio, então ela prefere ficar na dela. Ela num demonstra, sabe. Então, assim, eu num sei se ela avançô.

Percebe-se que, do ponto de vista da professora Regina, as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem estão localizadas em Rosa, principalmente, pelo fato de ela mostrar-se mais calada e retraída. Tais características não poderiam

servir de justificativa para encobrir o fato de não saber se a aluna avançou ou não em seu processo de aquisição do conhecimento. Isso permite concluir que a organização e a concepção do ensino não consideram o desenvolvimento e as habilidades que os(as) alunos(as) não dominam. Acredita-se que para criar situações de aprendizagem deve-se favorecer o diálogo, “em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando e educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido”, como ensina Freire (2006, p. 58). Todavia, requer por parte do professor o reconhecimento de que este aluno tem algo a ser dito e que ele é capaz de pensar, refletir, discutir, ter opinião e participar.

Nesta perspectiva, buscou-se ouvir o que Rosa tinha a dizer sobre suas concepções, suas ideias e seu pensamento a partir da mediação com a pesquisadora e da utilização dos instrumentos de pesquisa. É o que será apresentado a seguir.


5.2 Atividades realizadas com Rosa durante a pesquisa

Rosa demonstrou interesse em participação da pesquisa. Dispôs-se a chegar antes do horário da aula para a realização das atividades. Obedeceram-se os mesmos procedimentos adotados com o aluno José.

5.2.1 Atividade inicial⁶²

• **Questão 1**

Observe a figura e marque a alternativa correta.



Ela possui a forma de um:

- A) Círculo.
- B) Quadrado.
- C) Triângulo.
- D) Retângulo.

Figura 16 - Atividade inicial – Questão 1
Fonte: Atividade avaliativa – 2011

⁶² Realizada em: 21/03/2012.

Rosa leu em voz alta.

Rosa: Eu tenho que marcá?

Pesquisadora: O que tá pedindo pra fazer?

Rosa leu as alternativas.

Pesquisadora: Isso, mas tem que fazer o quê?

Rosa: Marcá as figura. Aí, eu tenho que marcá a letra C, né? Triângulo.

Pesquisadora: Aqui tem um...


Rosa: Triângulo.

Rosa marcou a alternativa C.

Rosa perguntou se devia marcar a alternativa, demonstrando domínio para a resolução de provas de múltipla escolha, porém esperou o consentimento da pesquisadora. Identificou a figura geométrica e nomeiou corretamente com seu nome categorial.

• **Questão 2**

Observe a placa e marque a alternativa correta.



A placa alerta para

- A) Não correr.
- B) Não entrar.
- C) Não fumar.
- D) Não empurrar.

Figura 17 - Atividade inicial – Questão 2

Fonte: Atividade avaliativa – 2011

Rosa leu em voz alta.

Pesquisadora: O que você entendeu dessa placa?

Rosa: Que a placa é perigo, né. Não pode empurrar, nem entrar, nem pô o carro. Então a placa é “Perigo, não entrar”. Então, não pode entrar.

Pesquisadora: O que você falou?

Rosa: A placa tá escrito “Perigo”, né? Aqui tá escrito “Empurra” ou “Entra” (apontou para as alternativas). Então, é “Não entra”. O perigo é pra não entrá.

Pesquisadora: E por que não é “Não correr?”

Rosa: Não correr é porque é fechado. Aí, é perigoso. Não pode.

Pesquisadora: Então, aqui “Perigo” não pode não correr, nem entrar, nem fumar, nem empurrar? É isso que cê tá falando?

Rosa: É.

Pesquisadora: Então, por que você escolheu “Não entrar?”

Rosa: Porque não pode entrá.

Pesquisadora: Essa placa aqui tá falando sobre correr?

Rosa: Não, sobre que não pode entrá.

Ao ser questionada sobre o que entendeu em relação à questão apresentada, Rosa afirmou que se trata de “perigo”. Relacionou o perigo com as alternativas explicitadas: Não poder empurrar; Não entrar; Nem pô o carro.

Ao citar “Nem pô o carro”, parece correlacionar com as placa de sinalização de trânsito, indicativa de sentido proibido. Assim, demonstrou capacidade de interpretação da imagem presente na placa de interdição.

Em seguida, ela leu: “Não entre”. Assim, compreende que deve marcar a opção “Não entrar”.

Ela pareceu compreender que as ações expressas em cada alternativa (Não fumar, Não correr e Não empurrar) também não devem ser feitas, pois a placa alertava para o perigo. Não pode correr, porque é perigoso.

• **Questão 3**

O texto abaixo serve para



http://artesatividades.blogspot.com.br/2011_06_01_archive.html

- A) Anunciar campanha sobre as enchentes nos períodos chuvoso.
- B) Divulgar ma campanha sobre a coleta seletiva de lixo.
- C) Promover um encontro de catadores de papel.
- D) Vender um produto de limpeza doméstica.

Figura 18 - Atividade inicial – Questão 3

Fonte: Atividade avaliativa – 2011

Rosa leu em voz alta.

Rosa: Esse aqui tá falano é sobre a coleta do lixo. Aqui tá falano sobre a coleta do lixo, né?

Pesquisadora: É isso mesmo. Sobre coleta de lixo.

Rosa: Eu acho que é a letra A. Num sei se tá certo, não, mas eu acho que é a D.

Pesquisadora: B ou D? Você marcou B.

Rosa: B.

Pesquisadora: O que você entendeu da letra A?

Rosa leu a letra A em voz alta.

Rosa: É sobre a coleta de lixo, pra não jogar papel no meio da rua pra não entupir os esgotos. Eu entendi foi isso.

Pesquisadora: A letra A tá falando pra não jogar papel?

Rosa: É, joga papel. Então, vem a chuva, entope os esgoto. Essas coisa assim.

Pesquisadora: O que você entendeu da letra B?

Rosa leu a letra B.

Rosa: Tá errado isso aqui. Acho que é a A. A que tá falano sobre a coleta do lixo é a A.

Pesquisadora: O que você entendeu da B?

Rosa: Divulgar uma campanha sobre a coleta do lixo, coletiva.

Pesquisadora: E a letra C?

Rosa: É porque os papel, papel, garrafa, esses negócio, eles aproveita, né? Eles coleta e vende. Eu entendi foi isso.

Pesquisadora: E a letra D?

Rosa: Aqui eu entendi foi sobre produto de limpeza doméstica, esses produto de limpeza, esses negócio assim. Aí, eu entendi assim esses material que a gente usa pra limpeza: “Veja”⁶³, esses negócios.

Pesquisadora: E desse cartaz aqui (aponta)? O que você entendeu?

Rosa: Aqui tá escrito assim: “O lixo é seu”. Se o lixo é meu, eu tenho que cuidá dele, pegá ele, colocá na sacola, não jogá na rua.

Pesquisadora: E aqui embaixo tá falando o quê?

Rosa: Pra nós ter um mundo melhor, né. Igual tem essas enchente, esses negócio aí que entope os esgotos, papel que a gente joga na rua. Então, a gente cuidando direitinho do lixo não acontece mais esses desastre que tá tendo. Isso que eu entendi.

Pesquisadora: Ah, entendi. Por isso que você acha que é a A?

Rosa: Eu acho que é.

Pesquisadora: Porque você acha que, cuidando do lixo, se vier a chuva...

Rosa: Num vai entupir os esgoto.

No primeiro momento, Rosa percebeu que o cartaz referia-se à coleta de lixo, embora não explicitasse a necessidade de selecionar e separar os lixos orgânicos e inorgânicos. Relacionou a importância de não jogar papel na rua, para não entupir os esgotos, impedindo o escoamento de água. Percebeu que o item B retratava a campanha sobre a coleta de lixo, mas não utilizava a palavra seletiva. No entanto, demonstrou saber o significado de seletivo, ao explicar que os catadores de lixo recolhem e vendem

⁶³ Marca de um produto de limpeza.

os materiais que podem ser reciclados e reutilizados. Compreendeu a alternativa D e percebeu que não tinha relação com o cartaz. Enfim, Rosa apontou a necessidade de cuidar do lixo, para o ambiente ficar mais limpo, evitando enchentes.

Observa-se que o conceito “coleta seletiva” não constitui um campo de significação, provavelmente, pelo fato de esta prática não fazer parte de suas vivências culturais.

• **Questão 4**

Leia a tabela abaixo. Ela contém os nomes dos funcionários de um comércio.

TRABALHADORES	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Guilherme	37 horas
Maria das Graças	32 horas
Piedade	30 horas
João	40 horas

Qual desses trabalhadores possui maior carga horária?

A) Guilherme
 B) João
 C) Maria das Graças
 D) Piedade

Figura 19 - Atividade inicial – Questão 4

Fonte: Atividade avaliativa – 2011

Rosa leu em voz alta.

Rosa: Aqui tá falando sobre o horário, carga horário de quem trabalha o horário maior, que é mais hora, né?

Pesquisadora: Certo.

Rosa: Então, o João, que trabalhava a carga horária maior, 40 horas, porque quem trabalha faz o horário maior, e trabalhou 40 horas. Então, o salário dele é mais, né. Eu entendi foi isso aqui.

Pesquisadora: Aí tá perguntando sobre salário?

Rosa: Ah, não.

Pesquisadora: O que é carga horária semanal? Você sabe?

Rosa: Sei. É o tempo que, vamos supor, você pega serviço 8h, aí você tem largar às 16h. Trabalhar oito horas por dia. Por semana dá 40 horas.


Pesquisadora: Isso mesmo. Então, o João é o que trabalha mais, né?

Rosa: É, o João é o que trabalha mais. Ele trabalha 40 horas.

Rosa entendeu prontamente o enunciado da questão e associou maior carga horária a maior salário. Ela faz a relação de que quem trabalha mais recebe mais, possivelmente, em função de suas vivências profissionais. Assim, demonstrou capacidade de inferência e dedução em função da conclusão extraída a partir de um conceito geral: quem trabalha mais recebe um salário maior. Rosa explicou o que é carga horária diária, fazendo a relação do horário de início e de finalização de uma jornada. Demonstrou conseguir calcular mentalmente o total de horas da jornada semanal a partir dos dados da carga diária e do número de dias da semana trabalhado.

• **Questão 5**

Veja abaixo a nota que Rosângela possui.



Ela trabalha em uma loja e quer trocar a nota por moedas de 50 centavos. Quantas moedas ela terá?

A) 5
B) 10
C) 15
D) 20

Figura 20 - Atividade inicial – Questão 5

Fonte: Atividade avaliativa – 2011

Rosa leu em voz alta.

Pesquisadora: O que você entendeu?

Rosa: Ela trabalhou, né, ganhou uma nota de cinco reais e ela trocou por moeda de 50 centavos. Aí tá perguntano quantas moedas ela pegou. Dez moedas, né?

Rosa compreendeu o enunciado da questão exposta. Conseguiu estabelecer a relação entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro. Desenvolveu o cálculo

rapidamente. Todavia, é interessante notar que, mesmo operando mentalmente, parece que precisa da situação concreta em seu pensamento para a abstração. Tal afirmativa se justifica quando explicita que “ela trabalhou, ganhou e trocou”.

5.2.2 Atividades de interpretação de texto

5.2.2.1 Uma campanha maléfica⁶⁴

Uma campanha maléfica

O leite em pó foi uma ótima invenção: é fácil de preparar, limpo e muito rico como alimento. Entretanto, a propaganda desse tipo de leite pode ter provocado um problema de saúde pública. Pesquisas realizadas na década de 80 mostraram que a morte de muitas crianças pobres podia ser causada pela falta de leite materno. As pesquisas mostraram também que muitas mães paravam de amamentar incentivadas pela propaganda do leite em pó.

Em 1920, quando o leite em pó começou a ser vendido no Brasil, foi montado um poderoso esquema para promover o consumo desse produto. Além da propaganda feita em anúncios de jornais e revistas, os postos de saúde e as maternidades também recomendavam o uso do leite em pó na alimentação dos bebês. Com o passar do tempo, as propagandas exageravam cada vez mais as qualidades do produto: nos anos 40, alguns anúncios já aconselhavam o desmame do bebê desde o nascimento. Nos anos 60, o leite em pó foi transformado num “superalimento”, que substituiria perfeitamente o leite da mãe.

Hoje já se sabe que o leite da mãe é o melhor alimento para o bebê. Entretanto, o problema do desmame precoce ainda é grave no Brasil. Apesar da licença maternidade ser um direito garantido por lei, a maior parte das mães brasileiras desmamam os filhos antes do tempo. Só 30% dos bebês brasileiros são alimentados apenas com o leite materno até os três meses de idade. Isso significa que, em cada grupo de cem bebês, apenas trinta são alimentados só com o leite materno.

30% se lê trinta por cento

Figura 21 – Uma campanha maléfica

Fonte: AÇÃO EDUCATIVA. *Viver, Aprender: Educação de Jovens e Adultos*. 4ª ed. São Paulo: Global, v. 3, 2003.

Pesquisadora: O que você entendeu deste texto?

Rosa: O que eu entendi foi assim que a maioria das crianças são alimentadas. Trinta por cento das crianças são alimentadas pelo leite materno, que significa que é o melhor leite pras criança, que é o leite da mãe.

⁶⁴ Realizada em: 02/04/2012.

Pesquisadora: Trinta por cento são alimentadas pelo leite materno. Isso é pouco ou muito, de acordo com o texto?

Rosa: É pouco. Acho que é pouco 30%.

Pesquisadora: E por que só 30%?

Rosa: É porque a maioria das mãe hoje não tá mais dano de mamar pras crianças. Eles cria mais as criança com leite, esses leite de vaca que eles compra de caixinha. Tem muitas mãe que num dá nem isso.

Pesquisadora: Esse texto tá falando sobre qual tipo de leite?

Rosa: Leite em pó.

Pesquisadora: E o que fala aí sobre o leite em pó?

Rosa: O que tá falando sobre o leite em pó é que causa muitos pobrema de saúde pras criança.

Pesquisadora: Que tipo de problema?

Rosa: Ah, o tipo de pobrema eu não sei, mas sei que causa muito pobrema pras crianças, que elas acaba morreno por causa do leite, desse leite em pó.

Pesquisadora: Por que causou problema?

Rosa: Porque esse leite não é, como fala... esse leite em pó não é saudável.

Pesquisadora: E o que ele tem de positivo?

Rosa: Tá falano que foi uma ótima invenção. Eu num sei muito bem o que, não.

Pesquisadora: Pode ler no texto, ver se você descobre.

Rosa: Ele é fácil de preparar, né, o leite, mas não é saudável, não.

Pesquisadora: Aí fala que teve propaganda incentivando as pessoas a consumirem o leite em pó, mas com isso as mães pararam de alimentar os filhos com leite materno. Mesmo tendo a licença maternidade garantida por lei, a maior parte das mães desmama os filhos antes do tempo. O que você acha sobre isso?

Rosa: Do leite materno eu acho importante. Acho importante dá pra criança o leite materno. O meu menino mesmo mamou até cinco meses e meio. Quando eu voltei a trabalhar que ele parou. Ele era uma bolinha!

Rosa não compreendeu as argumentações apresentadas no texto, e sim o sentido global deste. Diferentemente de José, que afirmou que o leite em pó foi bom em sua vida, Rosa reafirmou a importância do leite materno. Sua interpretação baseou-se na importância da amamentação, e não no esclarecimento de que houve campanhas produzidas em prol do leite em pó.

Ela acredita que “o melhor leite para as crianças é o leite da mãe”. Analisou a realidade sociocultural ao dizer que muitas mães amamentam as crianças utilizando leite de vaca: “compra de caixinha ou nem isso”. Ela compreendeu que o leite em pó causa problema para as crianças, que acabam morrendo. Percebeu que o texto fala sobre um problema, mas não consegue esclarecê-lo.

5.2.2.2 Alimentação equilibrada⁶⁵

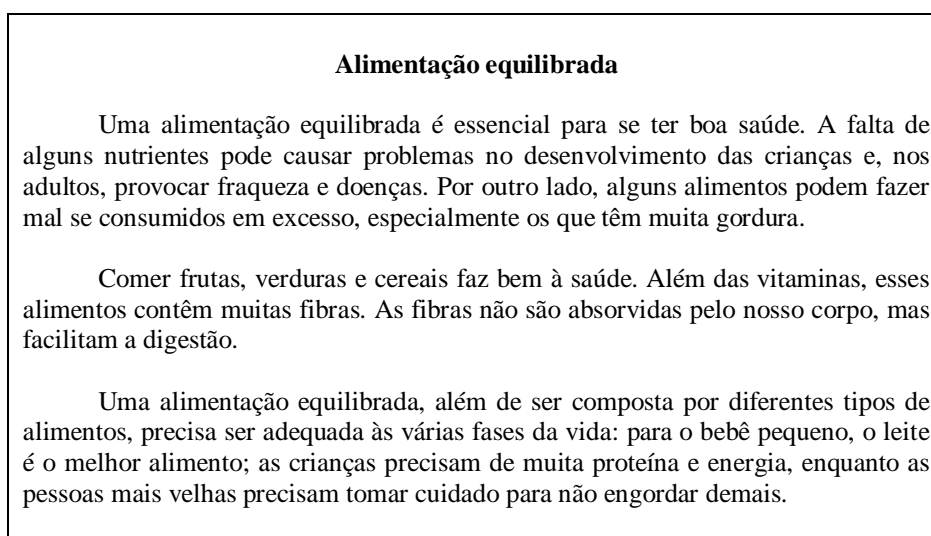


Figura 22 – Alimentação equilibrada

Fonte: AÇÃO EDUCATIVA. *Viver, Aprender: Educação de Jovens e Adultos*. 4ª ed. São Paulo: Global, v. 3, 2003.

Pesquisadora: Você entendeu o texto?

Rosa: Entendi mais ou menos. A gordura não faz bem pra saúde e o leite dá mais vitamina pras criança e pros adultos também.

A pesquisadora leu um trecho do texto.

Pesquisadora: O que você entendeu?

Rosa: O que eu tô entendendo aí é que pras crianças faz bem e pros adultos que não faz bem pra saúde. Isso aí que eu não entendi direito.

Pesquisadora: Por que faz bem para as crianças?

Rosa: É porque se faltar alguma vitamina, se faltar alguma vitamina, aí as crianças... acaba prejudicando no desenvolvimento da criança.

⁶⁵ Realizada em: 23/04/2012.

Pesquisadora: Isso. E nos adultos?

Rosa: Esse dos adulto é que eu não entendi direito.

Pesquisadora: Nos adultos pode provocar fraquezas e doenças.

Rosa: Então, mas pode fraqueza e doenças se eles comer ou se não comer? Não tô entendendo é isso aí.

Pesquisadora: Se não comer. Olhe lá “Falta de alguns nutrientes[...]”.

A pesquisadora leu uma parte do texto.

Rosa: Ah, entendi.

Pesquisadora: O que tá falando aí sobre as frutas e verduras?

Rosa: É porque as verdura e as frutas faz bem pra saúde, fortalece e também, como que fala, hidrata, né, a pele das pessoas, fortalece os ossos.

A pesquisadora leu o último parágrafo.

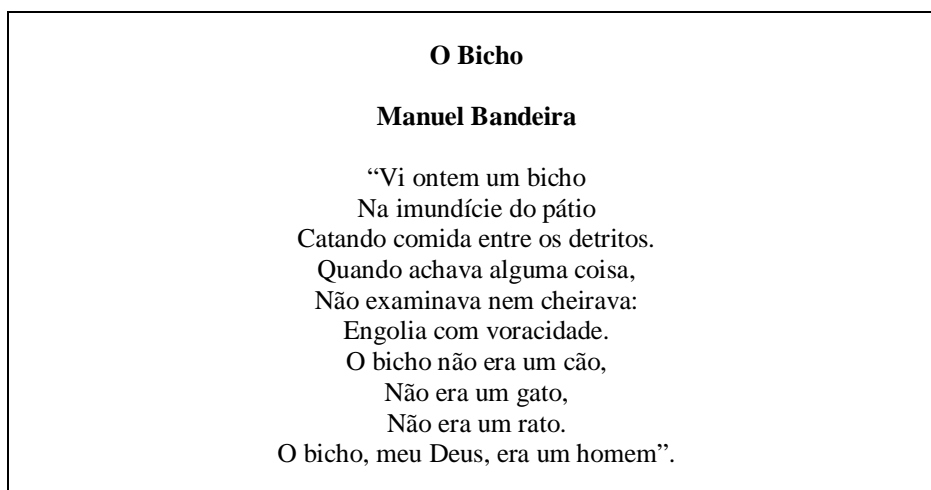
Rosa: É porque se eles engordá demais não vai fazer bem pra saúde deles, né.

Pesquisadora: Isso. O que mais fala nessa parte do texto (apontou para o último parágrafo)?

Rosa: Bom, tá falando aqui sobre alimentação pras pessoa de idade que não faz bem. Se ele não alimentar bem, se alimentar muito também, prejudica a saúde deles. Eles não pode engordar. Têm que comer, mas é de... o que eu entendi foi isso.

Rosa comentou o texto de forma semelhante ao relato construído anteriormente. Demonstrou uma compreensão da estrutura global do texto e revelou capacidade para apreender o tema abordado. No entanto, ao explicitar seu entendimento, indicou partes isoladas do texto, sem fazer a ligação de uma parte com a outra.

Rosa mostrou que faz analogias com suas experiências pessoais, como: “É porque as verdura e as frutas faz bem pra saúde, fortalece e também, como que fala, hidrata, né, a pele das pessoas, fortalece os ossos”. Assim, demonstrou que utiliza na leitura o que já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. Ou seja, utilizou seu conhecimento prévio (KLEIMAN, 1992) em relação aos benefícios de uma alimentação saudável.

5.2.2.3 *O Bicho*⁶⁶**Figura 23 - O Bicho**

Fonte: BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1985, p. 283-4.

Pesquisadora: O que você entendeu deste poema?

Rosa: É porque tá falano aqui que era um bicho, né, e, na verdade, não era um bicho: era um homem.

Pesquisadora: O que esse homem tava fazendo?

Rosa: Tava limpando o pátio.

Pesquisadora: O que mais?

Rosa: Catano lixo do pátio. Foi o que eu entendi.

Pesquisadora: O que mais? Pode lê de novo para entender melhor.

Rosa leu o poema.

Rosa: Porque o pátio era sujo, né. Ele tava no meio da imundície. Depois, não era, o bicho não era um gato, não era um rato, não era um cão. O bicho, meu Deus, era um homem! Agora, eu não entendi direito o que ele tava fazendo, não.

A pesquisadora leu o poema.

Rosa: Mas se num era um gato, num era um cão, num era um rato, era um homem. Mas esse homem tava no meio da imundície. Não tô entendeno o que ele tava fazendo.

Pesquisadora: O que será que ele tava fazendo?

Pesquisadora leu as duas primeiras estrofes.

⁶⁶ Realizada em: 23/04/2012.

Rosa: Ah, então ele era um mendigo, então.

Pesquisadora: O mendigo estava fazendo o quê?

Rosa: Catano lixo.

Pesquisadora: Pra que?

Rosa: Pra ele comer.

Rosa leu novamente o poema.

Rosa: Tava catando a comida porque tava com fome, né.

Pesquisadora: E por que no texto fala que era um bicho?

Rosa: Porque a pessoa achava que era um bicho, mas, na verdade, não era; era um homem.

Pesquisadora: Será que tinha semelhança entre esse homem catando comida e um bicho?

Rosa: Ah, parecer eu num sei, não, mas o homem tava achando pra matar a fome dele, mas não parecia se ele era um homem.

Pesquisadora: Este texto aqui fala sobre um homem catando comida no lixo e este outro sobre alimentação equilibrada. O que você acha sobre esses dois assuntos? De um lado, temos o que é necessário comer e, do outro, a fome, o homem catando resto.

Rosa: É, catando lixo. Ele tava com fome, né. Num tem outra coisa pra ele comer, ele tem que catá no lixo pra comê.

Pesquisadora: O que você acha disso?

Rosa: Eu acho uma coisa muito assim desagradável a pessoa tê que catá lixo pra comer, num ter onde ficá, tê que ficá na rua. Então, eu acho assim muito injusto num ter onde morar, tê que catá lixo pra comer. Eu acho injusto.

De acordo com Oliveira (2000) a interpretação de poemas caracteriza-se

[...] como um exercício de raciocínio, centrado na produção de conhecimentos. A exatidão ou a definição de imagens, conceitos ou significados de um poema por meio de metáforas poéticas depende, na maioria das vezes, da capacidade imaginativa do leitor (OLIVEIRA, 2000, p. 140).

Observou-se que Rosa compreendeu o poema ao dizer: “É porque tá falando aqui que era um bicho, né, e, na verdade, não era um bicho: era um homem”. Porém, afirmou não entender o que o homem estava fazendo. No entanto, conseguiu atribuir


sentido pelas imagens sugeridas no poema. Verificou-se que Rosa teve mais facilidade para compreender o gênero poético do que o texto informativo. Após a mediação da pesquisadora, ela ampliou sua compreensão e percebeu que o homem era um mendigo que catava comida do lixo para se alimentar.

É importante observar como Rosa se posicionou criticamente e expressou seus sentimentos em relação ao fato de as pessoas não terem onde morar e não terem o que comer, sendo levadas a comerem restos de lixo, apontado como situação desagradável e injusta.

5.2.3 Atividade realizada para organização das turmas⁶⁷

• Questão 1

Observe o desenho e leia a frase abaixo:



Qual o assunto da frase?

(A) Coleta seletiva de lixo
 (B) Campanha contra o desperdício de água
 (C) Combate a um mosquito que transmite doença
 (D) Falta de cuidado com o meio ambiente

Figura 24 - Atividade realizada para organização das turmas – Questão 1

Fonte: Atividade avaliativa – fevereiro/2012.

Rosa leu a questão.

Rosa: Eu vou marcar uma aqui. Eu acho que é essa (marcou a opção B).

Pesquisadora: Por que você acha que é essa?

⁶⁷ Realizada em: 09/05/2012.

Rosa: Ah, porque aqui tá falano, né?

Rosa releu a pergunta e as alternativas.

Rosa: Ah, não, acho que não é ela não. Acho que eu errei. Acho que é essa aqui. Acho que é a C.

Pesquisadora: Aqui tá falando sobre qual doença?

Rosa: Ah, não, ele tá falando é sobre a coleta de lixo.

Pesquisadora: Você acha que é sobre a coleta de lixo?

Rosa: Eu acho que é os dois.

Pesquisadora: Então, me explica o que cê tá pensando.

Rosa: Eu acho que tá falano aqui é sobre a coleta do lixo. Ah, eu fiquei em dúvida agora.

Pesquisadora: Tá, então vamos pensar em cada uma delas. Por que cê acha que pode ser a coleta seletiva de lixo? O que você entendeu?

Rosa: Ah, não, acho que é a água mesmo.

Pesquisadora: Por que você acha que é a da água?

Rosa: Porque aqui num tá falando sobre... Aqui tá falando do texto aqui...

Pesquisadora: Qual o assunto da frase?

Rosa lê novamente o cartaz.

Rosa: Ah, não, vou marcar essa daqui (opção D).

Pesquisadora: Por quê?

Rosa: Porque eu acho que é.

Pesquisadora: Mas o que você pensou?

Rosa: É por causa do desperdício da água.

Pesquisadora: Ah, porque o menino tá jogando água fora?

Rosa: É.

Pesquisadora: Olha só: este cartaz tá falando “Diga não ao dengue” e aqui tem esse mosquito em uma placa. O que será que isso quer dizer?

Rosa: É pra tê cuidado com o mosquito pra deixá a água juntá nas casas. Agora, eu entendi. É a do mosquito mesmo. Eu tinha anotado certo então.

O cartaz utiliza recursos imagéticos e a frase “Diga não ao dengue”, em que a palavra “ao” refere-se ao mosquito da dengue, e não à doença. As imagens sugerem a

prevenção da doença para o combate ao mosquito. Rosa relacionou e justificou as alternativas da questão com a imagem do cartaz.

O desperdício de água chamou a atenção de Rosa. Por isso, assinalou a alternativa “Campanha contra o desperdício de água”. Parece que isso ocorreu em função do fato de o leitor estar habituado com leitura da esquerda para direita, assim o olhar percorre primeiro a imagem da garrafa, que se destaca à esquerda da gravura. Em seguida, após reler, afirmou que é o item C. No entanto, não consegue explicar de que doença se trata. Parece que, para ela, a coleta de lixo está relacionada à imagem. Ao ser questionada, retomou a questão do desperdício de água. Mas quando a pesquisadora chama sua atenção para a faixa contida no cartaz, ela entendeu e marcou a opção correta.

Observa-se como Rosa ampliou e aprofundou seus conhecimentos, produzindo zonas de desenvolvimento iminente com a intervenção da pesquisadora, que a convidou, de alguma forma, a refletir sobre a sua atividade.

• Questão 2

Leia o texto

Projeto conviver da CEMIG beneficia cidadão de baixa renda

Trocar a geladeira antiga por uma nova sem gastar um tostão e ainda diminuir o valor da conta de luz. Essa é a realidade do projeto conviver, uma ação da CEMIG que visa reduzir a quantidade de consumidores que usam energia elétrica de forma irregular em mais de 19 vilas e aglomerados de Belo Horizonte.

O Programa Conviver emprega pessoas das comunidades, que orientam os moradores sobre o uso correto, eficiente e seguro da energia.

Um outro título adequado ao texto poderia ser:

(A) Doação de geladeira
 (B) A luz solar
 (C) A CEMIG e o uso eficiente e adequado de energia
 (D) Eletricidade da água

Figura 25 - Atividade realizada para organização das turmas – Questão 2

Fonte: Atividade avaliativa – fevereiro/2012.

Rosa leu em voz alta.

Rosa: Não existe comprar geladeira nova sem gastar nenhum tostão, não.

Pesquisadora: Você acha que não?

Rosa: Não.

Pesquisadora: Mas aí não fala que existe?

Rosa: É doação, né. Aqui tá falando é doação.

Pesquisadora: É doação que fala aí?

A pesquisadora leu os itens.

Rosa: É, doação de geladeira.

Pesquisadora: Qual você acha que é?

Rosa: Acho que é essa aqui (opção D).

Pesquisadora: Eletricidade da água?

Rosa: É, a energia vem da água. Eu acho que é isso.

Pesquisadora: “Projeto conviver da CEMIG beneficia cidadão de baixa renda”.
Que projeto é esse?

Rosa: É que a geladeira nova vai diminuir a energia, né. Você vai gastar mais pouco. E o outro que eu entendi é da doação de geladeira. Trocar sua geladeira velha por uma nova pra diminuir a energia.

Pesquisadora: Quem vai fazer isso?

Rosa: A CEMIG. Aqui tá falando que é a CEMIG.

Pesquisadora: Você falou que acha que isso não tem?

Rosa: Não. A geladeira nova você ganhar, outra pessoa te dá sem você gastar um tostão existe. Igual você pode doar uma pra mim. Aí, eu não gastei nem um tostão nela. Às vezes, uma pessoa vai e me dá uma geladeira nova, e eu não gastei nem um centavo. Acho que eu vou ficar com essa primeira.

Pesquisadora: O que quer dizer esse projeto conviver que fala no texto?

Rosa: Eu vou trocar de novo. Vou ficar com a C.

Pesquisadora: Por que você escolheu essa agora?

Rosa: É porque ela tá falano no texto aqui. Então, é essa que combina mais com o que tá falando no texto aqui sobre a troca da geladeira, o projeto da energia.

Pesquisadora: E a doação da geladeira? Como vai ser pra trocar a geladeira?

Rosa: Vai ser doação, né.

Pesquisadora: Quem vai doar?

Rosa: Não sei. Aqui tá falando que é a CEMIG.

Após a leitura, Rosa mostrou-se contrária à proposição do texto ao dizer: “Não existe comprar geladeira nova sem gastar nenhum tostão, não”. Ao ser questionada sobre a doação de geladeira, ela preocupou-se em encontrar a resposta correta e pareceu não colocar como prioridade a reflexão do que está sendo perguntado. Demonstrou perceber que a geladeira nova iria diminuir o gasto energético, porém não relacionou isso à doação, no primeiro momento. Justamente por não acreditar na possibilidade de uma companhia energética doar uma geladeira, não estabeleceu a relação entre economia de energia, geladeira nova e doação por intermédio desta empresa. Explicou que doação é de uma pessoa para outra, e não de uma empresa para uma pessoa. Por fim, como se desconfiasse desta possibilidade, declarou: “Não sei. Aqui tá falando que é a Cemig”.

Embora as considerações apontadas por Rosa indiquem que ela não conseguiu situar o contexto das informações trazidas na questão da prova ora apresentada, julgou-se importante sua atitude ao posicionar-se expressando seu pensamento, como alguém que é capaz de questionar, diferenciar-se do que está posto ao desconfiar das proposições apresentadas. Ao afirmar “aqui tá falando que é a CEMIG”, demonstrou pouca credibilidade na possibilidade de uma empresa que cobra pelos custos mensais dos gastos de energia elétrica doar um objeto que tem um custo elevado, como uma geladeira.

Assim, Rosa demonstrou a capacidade de crítica, de pensar sobre algo que seja plausível para ela.

5.2.4 Avaliação diagnóstica⁶⁸

Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir:

A raposa e as uvas

Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que ia encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco: por mais que tentasse, não conseguia alcançar as uvas. Por fim, cansada de tantos esforços inúteis, resolveu ir embora, dizendo:

– Por mim, quem quiser essas uvas pode levar. Estão verdes, estão azedas, não me servem. Se alguém me desse essas uvas, eu não comeria.

Disponível em <http://www.metaforas.com.br/infantis/araposaeasuvas.htm>.
Acesso em: 2 jul. 2011. (P030176C2_SUP)

⁶⁸ Realizada em: 28/05/2012.

• **Questão 1**

Por que a raposa desistiu de comer as uvas?

- A) Porque ela estava cansada.
- B) Porque ela não conseguiu apanhar as uvas.
- C) Porque as uvas estavam verdes.
- D) Porque as uvas não serviam para a raposa.

• **Questão 2**

Nesse texto, a expressão “morta de fome” quer dizer que a raposa estava

- A) Cansada.
- B) Doente.
- C) Faminta.
- D) Tonta.

Figura 26 - Avaliação diagnóstica – A raposa e as uvas

Fonte: Avalia-BH

Rosa e a pesquisadora leram o texto.

• **Questão 1**

Pesquisadora: O que você entendeu do texto?

Rosa: Ela não alcançou, né. Não conseguiu pegar as uva. As uva tá verde e tá azeda pra ela. Se alguém dé a ela, ela não comeria. Ela não comeria porque tá verde. Não é, não?

Pesquisadora: Vamos ler as questões. Por que a raposa desistiu de comer as uvas?

Rosa: Porque ela não alcançou.

Rosa leu as alternativas.

Pesquisadora: O que você entendeu do texto em relação a isso? Por que ela desistiu de comer as uvas?

Rosa: Ela desistiu porque não alcançou, não conseguiu apanhar as uvas.

Pesquisadora: Isso. Por que ela fala: “Por mim, quem quiser essas uvas pode levar. Estão verdes, estão azedas, não me servem. Se alguém me desse essas uvas eu não comeria”.

Rosa: Porque ela desistiu, né? Não conseguiu pegar...

Pesquisadora: Mas será que ela achou as uvas azedas mesmo?

Rosa: Porque ela achou as uva verde e azeda. Mas se ela não conseguiu comer, como que ela achou? Foi porque ela não conseguiu. Ela não comeu porque ela não conseguiu pegar. Não é porque tava azedo ou tava verde, é porque ela não conseguiu pegar.

Pesquisadora: Isso mesmo.

• Questão 2

Rosa leu a questão.

Rosa: Essa eu acho que é a “A”.

Pesquisadora: Cansada?

Rosa: Acho que é.

Rosa conseguiu perceber que a raposa não alcançou as uvas. Num primeiro momento, estabeleceu a relação com o fato de a uva estar verde. A ausência da moral na questão, possivelmente, contribuiu para que ela não percebesse que a afirmativa da raposa dizendo que as uvas estão verdes e azedas seria uma forma de não reconhecer as próprias limitações e de desprezar o que não conseguiu conquistar. Entretanto, ao estabelecer um diálogo com a pesquisadora, demonstrou que compreendeu a fábula: “Foi porque ela não conseguiu. Ela não comeu porque ela não conseguiu pegar. Não é porque tava azedo ou tava verde, é porque ela não conseguiu pegar”.

Rosa demonstrou desconhecimento quanto à expressão *morta de fome*. Esta expressão é uma figura de linguagem que tem a função de enfatizar o conceito. Logo, o termo *morta* enfatiza a fome. Observa-se que Rosa não fez a relação “morta de fome” com a tentativa de comer as uvas, e sim com o cansaço e o esforço para alcançar as uvas. Desse modo, demonstrou semelhança ao pensamento de José.

Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir.

O que faz?

“Será que vai fazer sol hoje?” É o que muita gente se pergunta, principalmente antes de um feriado ou de um fim de semana. Quem tem a função de tentar resolver essa dúvida é o meteorologista. A meteorologia é a ciência que estuda os fenômenos da natureza que acontecem na camada de ar sobre a terra, a atmosfera. O meteorologista analisa a chuva, ventos, neve, tempestades elétricas, poluição e variações de temperatura.

Para saber com um mínimo de antecedência o que vai acontecer com o tempo, o meteorologista analisa informações captadas em satélites e sensores instalados em aviões ou balões. Ele acompanha as variações do clima ao longo do tempo numa região.

(*Sesinho*. Brasília, n. 90, 2011. (P040437C2_SUP))

• Questão 3

Qual é o assunto desse texto?

- A) A poluição de certa região.
- B) A profissão de meteorologista.
- C) As informações do satélite.
- D) As variações de temperatura.

• Questão 4

De acordo com esse texto, a atmosfera é

- A) Uma variação de temperatura.
- B) Uma tempestade elétrica.
- C) A camada de ar da Terra.
- D) A alteração no clima.

Figura 27 - Avaliação diagnóstica – O que faz?

Fonte: Avalia-BH

Rosa e a pesquisadora leram o texto.

• Questão 3

Pesquisadora: O que você entendeu do texto?

Rosa: Eu entendi foi só da temperatura.

Pesquisadora: O quê?

Rosa: Que ele analisa a temperatura pra ver se vai chover. Isso que eu entendi, mais ou menos.

Pesquisadora: Quem analisa?

Rosa: É o neuro... Como é que ele chama?

Pesquisadora: Meteorologista.

Rosa: Aí, eu tenho que responder aqui, né? Eu acho que aqui é a profissão do meteorológico, não é, não? Acho que aqui eu tenho que colocar ela. Porque aqui tá falando sobre a profissão dele.

Pesquisadora: Isso. Então, pode pôr.

• **Questão 4**

Rosa: Ai, tô em dúvida aqui entre duas. Entre esse aqui (opção A) com essa aqui de baixo (opção D). Eu acho que é “alteração no clima”.

Pesquisadora: Por que você acha que é? Pode ler de novo o texto, se quiser.

Rosa: Acho que é mais a da temperatura, né? Eu acho que é essa aqui.

Pesquisadora: Então, pode marcar. Agora, eu vou ler um trecho do texto, e você me diz o que entendeu, tá?

A pesquisadora leu o primeiro parágrafo do texto.

Pesquisadora: O que faz um meteorologista?

Rosa: Ele que faz o teste pra ver temperatura, não é? A variação.

Pesquisadora: Isso.

A pesquisadora leu o segundo parágrafo.

Pesquisadora: Então, como ele faz pra saber como vai estar o tempo?

Rosa: Ele analisa, né?

Pesquisadora: Como? O que ele usa?

Rosa: Deixa eu ver aqui. Ah, ele usa a temperatura elétrica.

Pesquisadora: Temperatura elétrica?

Rosa: É o que tá falando aqui.

O texto apresentado possui função metalinguística com maior complexidade para a interpretação. Rosa deparou-se com palavras difíceis de serem decodificadas e, conseqüentemente, de terem seu significado apreendido. Provavelmente, faltou-lhe conhecimento prévio que a ajudasse a compreender melhor.

Rosa conseguiu perceber que o texto trata da profissão de quem estuda o clima, embora tenha dito primeiramente: “Eu entendi foi só da temperatura”. Ao ser solicitada a explicitar seu pensamento, ela completou a ideia: “que ele analisa a temperatura pra ver se vai chover”. Dessa forma, observou-se que, a partir da interação com a pesquisadora problematizando a partir das respostas dadas, conseguiu expressar com maior clareza seu entendimento do texto. Cabe salientar que esta

modalidade pode ser observada em outras situações, indicando que com a mediação houve mudanças desenvolvimento cultural de Rosa.

Pode-se pensar que na interação com o outro compartilhando os sistemas simbólicos abrem-se novas situações de aprendizagem e desenvolvimento.

5.3 Breves considerações sobre Rosa

Tendo por base os pressupostos apontados por Vigotski, pode-se afirmar que Rosa se constituiu em seu universo sociocultural em suas relações com os outros. Em sua história, como relatado anteriormente, ela foi impedida pelos pais de continuar a estudar logo em sua primeira experiência escolar e levada a enfrentar o mundo do trabalho desde a infância. Na adolescência, mudou-se da zona rural, seu lugar de origem, para o centro urbano, exercendo a profissão de empregada doméstica mensalista. Com isso, teve a necessidade de enfrentar inúmeros desafios, por exemplo: viver longe de seus laços afetivos tendo ainda 16 anos; conviver com modos de organização familiar diferente do seu; acostumar-se com outros valores; e lidar com a distância social existente entre ela e seus empregadores. Rosa buscou a continuidade dos estudos, mas também impedida pelas condições dos horários de trabalho.

Utilizando uma linguagem metafórica de águas (rios) e árvores, Reis (2011) aborda sobre a relação sujeito e contexto, permitindo refletir sobre a história de Rosa.

[...] há rios que banham e estão em todos os lugares ao mesmo tempo. Comparável, talvez, a um igarapé amazônico. Rios (águas) que banham e estão misturados com as árvores. Mas rio sem deixar de ser rio (água), e árvore sem deixar de ser árvore. Águas (rios) e árvores, diferentes e juntas, distintos e indistintos e em permanente movimento. Permeando-se mutuamente. Perpassando-se reciprocamente. Trespessando uns aos outros. Essa metáfora de águas (rios) e árvores pode possibilitar, quem sabe um entendimento do movimento relacional: contexto histórico-cultural e sujeito ou sujeitos. [...] Um desses rios é a palavra. Outro, o pensamento. E outro a consciência. E outros, também, constituindo e sendo constituídos por essa malha ôptica relacional /relacionante que são os sujeitos em suas relações sociais e suas contradições (REIS, 2011, p. 94-95).

Segundo o referido autor (2011), falar de um rio é falar de outro rio e é falar simultaneamente da árvore, das árvores numa dialética constante. Pode-se, de certa forma, com base nesta linguagem metafórica, dizer que falar de Rosa é falar de todo o contexto em que ela está inserida. Um perpassando o outro, diferente, junto, distinto e indistinto, como apontado pelo autor. Torna-se impossível desvincular Rosa, mulher

adulta, da menina impedida de estudar, que cresce e desenvolve mergulhada no mundo do trabalho, realizando atividades impróprias para a infância.

No decorrer da pesquisa, notou-se em Rosa certa timidez, um silenciamento, como se não pudesse enunciar a própria palavra. Isso ficou mais evidente nas observações realizadas em sala de aula na primeira fase da pesquisa do que no decorrer do *estudo de caso*, talvez pelo vínculo estabelecido com a pesquisadora e/ou pelo fato de não ter que se posicionar diante do grupo.

Durante a realização das atividades, todavia, em muitas situações, Rosa percebeu a necessidade do aval da pesquisadora para suas ações quando perguntava se era para marcar ou quando expressava que não tinha certeza ou ao dizer “Eu acho que...” De certa maneira, era como se ela não se autorizasse a dizer, a eleger, a mostrar-se.

É sabido que escrever é deixar a marca, o que implica tornar visível a ação do sujeito que escreve. Pode-se, talvez, afirmar que Rosa, ao queixar-se de sua dificuldade de escrever, também aponta a dificuldade de deixar suas marcas, de se posicionar, de demonstrar sua capacidade, como se tivesse que guardar a atividade de seu pensamento. Parece que Rosa, ao interagir com o conhecimento, precisa, de certa forma, da autorização do outro para mostrar a sua autoria de pensamento.

Tal conclusão reforça ainda mais a importância do diálogo entre educadores e educandos, para que cada um, podendo enunciar suas ideias, seus posicionamentos, possa falar da leitura que faz do mundo e, assim, possa também ler as palavras, como ensina Freire (1989). Nessa relação dialógica, o educador, conhecendo os(as) educandos(as), pode promover mediações e intervenções e mostrar o quanto eles(as) pensam, mesmo que não tenham clareza disso. Dessa forma, criam-se as condições facilitadoras da aprendizagem e, possivelmente, os aspectos da subjetividade para que cada um possa produzir novas significações.

Acredita-se que Rosa não toma por base só a sua experiência pessoal imediata, mas também sinaliza que utiliza recursos do pensamento lógico. Não há como negar que a expansão do pensamento relaciona-se com a atividade mental a ser desenvolvida nas práticas socioculturais e no processo de escolarização na EJA.

Seria desejável que a atividade educativa, além operacionalizar procedimentos e metodologias para a aquisição do conhecimento, vinculada com as necessidades e os propósitos dos(as) alunos(as) da EJA, possa permitir que Rosa se reconheça como

alguém que tem algo a dizer, que pode fazer escolhas, como alguém capaz de ler, escrever e aprender, que pode, enfim, transformar a sua realidade.

6 FRANCISCO: “EU MUDEI MEU DESTINO!”

Aprender é arriscar-se a fazer dos sonhos textos possíveis.
Alicia Fernández

Neste capítulo, apresenta-se o estudo de caso desenvolvido com o aluno Francisco. Seguiram-se os procedimentos semelhantes aos expostos nos capítulos anteriores.

6.1 História de vida, de aprendizagem e de desenvolvimento da pessoa

Francisco começou a estudar em 2009, na escola Vila Leste. Nunca havia estudado anteriormente. Ele viveu com os pais e seus três irmãos na zona rural do estado do Pará. A família não dispunha de moradia fixa e mudava-se de cidade frequentemente:

Nóis num parava. Nóis passava seis mês num canto, seis mês no ôtro. Se custasse mais, era um ano, aí num tinha aquele tempo de estudá. Num dava pra estudá não. Aí, ficava apertado. Só que eles andava no interiô mais ruim ainda, que é aquele interiorzinho que num tem nada, sabe? Mal uma estradinha procê passá.

Quando Francisco estava com aproximadamente dez anos de idade, seus pais deixaram a casa de onde moravam e não voltaram mais, deixando-o, juntamente com seus irmãos, todos ainda crianças, sozinhos em casa.

Oh, professora, minha vida foi um corre, corre, que esse pessoal que eu moro lá, ele num é meu pai verdadeiro, né. Eles são meu pai de criação, porque meu pai verdadeiro e minha mãe foi embora. Eles foro embora deixano eu e mais três irmão. Aí esse pessoal acolheu nós. Eles foro embora junto, eles falô que ia voltá e num voltô mais.

Na ocasião, a vizinhança ajudou as crianças a se alimentarem e a lavarem as roupas:

O pessoal deixava, né, deixava arroz, deixava carne. Aí, como eu era pequeno, num sabia fazê, foi até alguém fazê, o pessoal ia fazê. Eles num pegaro não, mas já tava espaiano já. Fazia comida pra nós, lavava roupa. Aí depois que eu fui pra lá, que eles levaro nós pra cidade.

Segundo Francisco, as crianças ficaram um mês morando sozinhas com a assistência dos vizinhos, até que foram entregues ao Poder Público:

Aí, os pessoal foi lá e pegô nós. Mas foi rapidinho. Partiu tudinho. Cada uma família pegou um, e aí ficô eu com eles. Porque nós morava numa casinha, numa fazenda. Eles dexô nós na fazenda. Aí, quem pegô nós lá foi um sargento da Polícia Militar, que a esposa dele cuida desses negócio, né, Criança Esperança, né... Aí, ela passô lá, viu nós naquele estado, aí ela foi lá. Até assustei no dia que ela foi, que eu tinha um medo de viatura. Num gostava de jeito nenhum. Aí, fui obrigado a entrá na viatura. Aí, nessa hora, eu criei corage, aí pegamo todos os menino e saímo. Ficô uma menina lá comigo, com nós lá de dois ano.

Em seguida, Francisco e cada um dos irmãos passaram a ser cuidados por uma determinada família. Com a que o acolheu, Francisco também não teve condições de estudar.

O interiorzinho que eu morava, é bem... num tinha escola assim, não. Só que num era bem na cidade, eu morava na zona rural. Aí, tinha de ir pra cidade, meus pai num tinha bem condição. Aí, num tinha como ficá... Aí, num estudei. Trabalhava com meus pais, né, mexeno no pasto.

Ele relatou que nunca mais teve notícia dos pais e salientou que se estivessem juntos, possivelmente, ele e seus irmãos não estariam vivendo com as condições atuais. Francisco enfatizou a mudança em seu destino.

Não, nunca mais. Eu acho que se eu tivesse com eles hoje, acho que eu num taria aqui tamém. Do jeito que nós já ia, sai dum canto, vai pro ôtro, sai dum canto, vai pro ôtro sem destino, meus irmão num ia tá agora onde tá, não, estudano. Eu mudei o destino.

No ano de 2006, aos 23 anos, aproximadamente, atendendo ao convite de um primo, Francisco veio morar em Belo Horizonte para trabalhar em um depósito de material de construção e uma fábrica de laje, cujos proprietários eram os sogros de seu primo. Estes estabelecimentos comerciais localizam-se na comunidade onde está inserida a Escola Vila Leste. A ocupação profissional exercida por Francisco é como pedreiro e ajudante de serviços gerais, desempenhando sua função tanto no depósito quanto na fábrica de laje. A moradia também foi cedida pelos proprietários. Assim, ele relata:

Meus primo, né. Que a maioria do meus primo tá aqui. Aí eu vim, eles viéru, já foi praticamente criado aqui, aí eles me chamaro pra cá. Aí ele e a esposa

dele foi lá, né, lá em casa aí me chamô se eu queria vim pra cá. Me chamô num dia, no ôtro dia eu tava com as coisa pronta.

Ela tem um depósito. Aí nesse depósito tem uma fábrica de laje, aí eu mexo na fábrica de laje, né. Na verdade, eu mexo em tudo, mexo na fábrica, mexo no depósito entregano, faço entregas pra fora.

Esse pessoal que eu moro aqui, eles num são meus parente assim de sangue; é tudo de consideração tamém. É parente desse casal que me criô, né. Habituei já mais com ês aqui, né. Já me acostumei mais... Já me dô melhor com ês aqui do que com meus parente de verdade. Estranho, né? Convivência do tempo.

Em Belo Horizonte, Francisco deparou-se com o medo da violência ou o sentimento de insegurança, desencadeando a “vontade de voltar para casa”. Mesmo amedrontado, ele enfrentou as dificuldades e o impacto da vida na cidade grande.

Ah, nos primeiro dia, né, eu fiquei cinco mês aqui, deu vontade de voltá. Só que aí eu ficava em casa. Eu ficava mais em casa, né? Porque minha tia me amedrontava muito, falava que aqui é perigoso, né. Aí eu fiquei com aquilo na cabeça, deu vontade só de voltá pra casa. Aí depois não, eu fui me soltano, soltano... Já acostumei, a vida aqui é bem melhor. É mais corrida, né? Mas aqui é mais fácil procê conseguí o que cê qué.

Em sua primeira tentativa de acesso à escola, Francisco foi submetido a uma avaliação, na qual não teve um bom desempenho. A partir do resultado obtido, ele foi orientado a buscar a EJA:

Aí eles me indicaro uma escola na Baleia, aí eu fui. Aí eu fui lá, fiz uma prova lá e num passei. Aí teve um professô lá que falô comigo: “Tem uma escola aqui embaixo, porque cê num tenta lá?” Aí eu vim, consegui. Aí eu vim num dia, no memo dia eu já fiquei estudano. É, porque lá a prova é português, matemática, ciência, né, aí pra mim, que nunca tinha estudado. Provinha boba de fazê, e eu num consegui, porque num dei conta. Matemática, negócio de tirá, colocá, dividí, aí num dei conta. Aí eles me indicaro aqui, que aqui começa desde o começo. Já era pra mim fazê aquela prova pra eles sabê aonde que eu ia ficá. Mas já de uma vez pra eu subí já. Eu fui umas três vez só.

Ao refletir sobre seu processo de aprendizagem, Francisco expôs seu posicionamento:

Ah, aqui, pra mim travô em tudo, em matemática, português. Agora não, agora já tá mais fácil. Mas quando eu entrei, era matemática, português, isso tava bem difícil.

Agora, lê eu já tô leno bem. Agora, escrevê é que eu não tô escreveno. Às vezes, eu coloco muita letra, eu tiro alguma letra. Mas agora eu já senti, que depois que eu tô aqui, que melhorô. Já senti mais firmeza já.

Eu nunca estudei na minha vida porque nunca tive oportunidade pra estudá na vida, mas eu quero muito estudá se Jesus permití.⁶⁹

Ele relatou que gostava de vir para escola e expressou seu desejo de aprender a escrever. Apontou, ainda, que o processo de escrita gera nervosismo e apreensão, por reconhecer que escreve “errado”.

Ah, eu gosto de vim pra escola. O que eu quero mais aprendê é escrevê, porque eu gosto de escrevê. Às vezes, eu fico meio nervoso porque eu escrevo, escrevo, e dá errado, né.

Francisco afirmou que o domínio da leitura e da escrita fez falta para um melhor desempenho no trabalho que realiza. Em seu cotidiano, lida com os desafios de fazer registros de orçamentos, colocar preço nas mercadorias e cálculo do custo dos produtos:

Até que escrevê eu escrevo. Só que, às veiz, fazê um orçamento, porque chega muito orçamento, né, tamém de areia, essas coisa, né, de material, aí pra mim dificulta. Às vez, fico mei perdido. Eu já tô conseguino fazê, né. Se o orçamento num fô muito grande, for um orçamento pequeno, eu já dô conta. Sei fazê uma escrita ali com tudo que o cara qué, né. O cara vem pedino é um cano, é um chuvêro. Aí, cê tem que colocá o cano e colocá o preço na frente, procê pegá e somá aquilo tudo. Aí, isso aí, eu tô apanhano. Conta tamém. Necesita muito de conta, fazê conta, tirá troco, dá troco, né. Isso aí faz falta.

Francisco quando morava no Pará não chegou a frequentar a escola, mas declarou recordar a imagem e o conhecimento que tinha das escolas da sua cidade de origem no estado do Pará:

Lá pro cê vê, lá até tem o barraquinho. Lá onde eu morava, nem tinha. Mas no lugar que tem é de madeira e bem ruinzinho memo, uns banquinho de madêra, umas cadeirinha lá. Aí só tem professô até um grau tamém. De segunda a sexta, é, de primêra até oitava. Aí já num tem mais. É, num tem ensino médio não. Aí fica ruim, fica bem difícil. Mas aqui pra mim, que eu tô aqui agora, pra morá lá eu num quero mais não.

Francisco trabalha durante o dia, estuda em parte da noite. Nos finais de semana, constrói a sua própria casa, em uma parte de um terreno cedido pelo patrão. Planeja casar-se após a construção desta casa.

⁶⁹ Frase retirada de uma ficha preenchida na sala de aula no dia 29 de fevereiro de 2012.

Sô noivo. Agora que eu vô firmá mesmo aqui. Porque eu tô fazeno uma casa agora, né, aí nós combinô de casá depois da casa. E lá onde eu tô construino é muito acidentado. Lá onde eu tô trabalhano, minha patroa me deu um pedaço. Agora tô fazeno um negócio mais seguro pra embaixo. Tô fazeno uns pilarzão lá de um lado e de ôtro, até que num precisa. Eu tenho medo. Altura, morá em cima assim, nossa.

Sua namorada cursa o ensino médio e se dispõe a ajudá-lo nos estudos. Parece valorizar os estudos ao dizer que não adianta brincar.

Aí, essa minha namorada lá me ajuda um pôco. Ela me ajuda bastante tamém[...]

Ela fez o fundamental aqui todo, né, ela já tá fazeno o primêro (ensino médio). Igual a professora ali falô, o tempo já é pôco, vim pra cá pra brincá num dianta, né? Tem que vim pra aproveitá. Aí às vezes ela me ensina aqui, chega lá minha namorada ainda dá uma força ainda.

Francisco e seus irmãos viviam em situação precária com seus pais, mudando constantemente de local de moradia. Provavelmente, isso ocorria em busca de melhores condições de vida no enfrentamento da miséria, da exclusão social e da falta de emprego.

As crianças foram abandonadas pelos pais, que saíram de casa e não voltaram, deixando-as à própria sorte. Francisco tinha na ocasião dez anos de idade. Juntamente com seus três irmãos ainda mais novos, sendo que um deles tinha somente dois anos, teve que enfrentar a realidade da ausência de um provedor que garantisse as condições básicas de sobrevivência. É possível inferir que o rompimento do vínculo com os pais tenha lhe causado grande sofrimento psicológico. A representação da imagem dos pais construída por Francisco é que “eles fugiram” da situação em que se encontravam. Segundo seu relato, as crianças viveram durante um mês com doações e ajuda das pessoas da comunidade. Esta dimensão temporal não tem como ser muito precisa, já que os acontecimentos associados à emoção podem ampliar ou reduzir os elementos da situação recordada.

Francisco vivenciou a transformação e fragmentação do espaço familiar. Em vista disso, cada irmão foi entregue a uma família. Todavia, puderam continuar a ter contato entre eles, já que todos ficaram vivendo com pessoas da mesma comunidade. A família que o recebeu também enfrentava a precariedade de recursos financeiros. Era constituída por um casal e três filhos. Ainda assim, disponibilizou-se a receber mais uma criança.

Nesta nova família, Francisco não teve condições de estudar, em função do trabalho no campo. Possivelmente, praticava-se uma agricultura de subsistência. No entanto, novos vínculos foram estabelecidos e um novo destino foi traçado, como foi pontuado por ele: “Eu mudei meu destino”.

As condições do cotidiano o impulsionaram a atender ao convite de um primo e sua esposa para morar em Belo Horizonte. Assim, Francisco mudou-se de cidade e passou a integrar essa nova família “de consideração”, como ele afirma. Este novo contexto, profundamente diferente de suas origens, gerou inicialmente apreensão, medo e desejo de retornar a suas raízes. No entanto, com o emprego garantido no estabelecimento comercial desta família e com a doação de uma parte do lote, Francisco adquiriu a possibilidade de fixar-se na terra.

As lembranças das escolas da região onde morava apontam a precariedade a que muitas delas ainda são submetidas. As escolas multisseriadas, que predominam na região, caracterizam-se por reunir em uma mesma sala de aula alunos(as) de diferentes níveis de aprendizagem sob a responsabilidade de um professor, “do primeiro até a oitava”. Os entraves e as dificuldades⁷⁰ presentes no cotidiano escolar, nesse contexto, dizem respeito a: capacitação dos professores, falta de materiais adequados, precariedade da infraestrutura da escola, organização curricular, planejamento pedagógico e organização do trabalho docente.

HAGE (2005) retrata o estudo realizado nas escolas multisseriadas no Pará:

No Pará, Estado que constitui o lócus específico onde o estudo se desenvolveu, os dados apresentados no relatório de pesquisa ao CNPq, revelaram um quadro alarmante em que as escolas multisseriadas constituem a modalidade predominante de oferta do primeiro segmento do ensino fundamental no campo, atendendo 97,45% da matrícula nessa etapa escolar. Nessas escolas, a taxa de distorção idade-série é de 81,2%, chegando a 90,51% das crianças matriculadas na 4ª série; e a taxa de reprovação equivale a 23,36%, atingindo um índice de 36,27% na 1ª série.

Dados do Censo Escolar de 2003 indicam que o Estado do Pará é o segundo maior em número de escolas multisseriadas do país, 8.675 escolas, perdendo somente para a Bahia, que tem 14.705 escolas; o mesmo se repetindo em relação às turmas multisseriadas, que totalizam 11.231 turmas e perde para a Bahia, que tem 21.451 (INEP, 2003).

[...] Os depoimentos revelam, que a precariedade da estrutura física das escolas; as dificuldades dos professores e estudantes em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas e a oferta irregular da merenda, são fatores que provocam a infrequência e a evasão e prejudicam a obtenção de resultados positivos no processo ensino-aprendizagem, sendo, portanto, responsáveis em grande medida, pelo fracasso escolar que se evidencia na

⁷⁰ HAGE, S. M. (Org.). *Educação no campo na Amazônia*: retratos de realidade das escolas Multisseriadas no Pará. 1ed. Belém: Gutenberg, 2005. p. 44-60.

experiência educativa da multissérie. De fato, estudar nessas condições desfavoráveis, não estimula os professores e os estudantes a permanecer na escola, ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade, como solução dos problemas enfrentados (HAGE, 2005, p. 45,47 e 48).

A entrada de Francisco na EJA representou o início de sua trajetória escolar, um resgate daquilo a que, por direito, não teve acesso: a educação básica. Ao relatar sobre o processo de seleção e, ou talvez, com objetivo de promover a enturmação de alunos, Francisco, de certa forma, critica a si mesmo ao dizer: “Provinha boba de fazê. Eu num consegui”. Ou seja, percebe que foram avaliadas as competências básicas, mas que ele não teve um bom desempenho. É interessante notar que, mesmo não tendo estudado porque não teve condições, em sua primeira experiência com a avaliação aponta um mal-estar em relação ao insucesso.

Em relação ao seu processo de aprendizagem, Francisco percebe o seu crescimento e desenvolvimento ao afirmar que consegue ler, escrever, resolver algumas operações e, também, lidar em seu trabalho com mais facilidade em situações que envolvem leitura, escrita e organização lógica.

Percebe-se a dinâmica transferencial presente na interação entre a professora e o aluno. Francisco aludiu a esta dinâmica ao dizer “Igual a professora ali falô”, reconhecendo na palavra dela um “lugar de saber” que transcende a prática pedagógica, produzindo o desejo de saber. Observa-se que este “lugar de saber” também é ocupado pela noiva, que cursa o primeiro ano do ensino médio e o ajuda em seu processo de aprendizagem. “Não aprendemos de qualquer um. Aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”, afirma Fernández (1990, p. 52).

Nas observações realizadas em sala de aula, percebe-se que Francisco é um aluno empenhado em aprender, que se concentra durante a execução das atividades, que se mostra frequente às aulas e que se relaciona bem com as pessoas. Demonstra certa timidez, participando pouco das discussões com toda a turma.

Possivelmente, assim como se constatou com Rosa, a timidez apresentada por Francisco seja decorrente da visão que ele tem de si mesmo, do modo como estabelece a relação com o conhecimento e da maneira de perceber as possibilidades e entraves presentes no processo de aprendizagem. No entanto, a forma de lidar com os erros e com as dificuldades inerentes à aquisição do conhecimento poderá ser vista e trabalhada pelo professor, de forma a permitir aos alunos compreenderem seus erros como constitutivos do

processo de aprendizagem, de possibilitar que avancem e de encontrar meios de intervenção pedagógica que possibilite a aquisição e produção de conhecimentos. Segundo Meirieu (2005), é necessário ao professor “autorizar o erro”, transmitindo, implícita ou explicitamente, aos alunos: “Não pensem que é obrigatório a ter certeza absoluta do que diz ou do que faz para ter o direito de dizer ou de fazer. Estejam certos de que seu erro não será, de modo nenhum, um motivo de exclusão” (MEIRIEU, 2005, p. 58).

Em entrevista realizada com a professora, no decorrer do estudo de caso, foi perguntado como ela percebia o desenvolvimento do Francisco. Assim ela explicou:

Acho que o Francisco também tem começado a querê se aprofundar mais, ele ficô meio perdido também, né. Ele senta muito com o Renam⁷¹, que é o da frente. Então, eu acho que assim um tenta se apoiá no outro. Eu acho que o Francisco tem tentado, tem se esforçado mais, pelo menos na sala de aula [...]. Eu acho que nas opiniões dele dentro de sala ele se arrisca mais ultimamente, porque ele é muito fechado, é mais calado.

A professora percebe que Francisco tem se “arriscado” mais a emitir sua opinião. Ela aponta que ele está começando a querer se aprofundar mais, como se anteriormente não quisesse, sugerindo pouco esforço do aluno. Tal como nos outros estudos de caso, a professora demonstra sua concepção sobre os fatores que dificultam o processo de aprendizagem vinculado aos alunos em suas capacidades e motivações.

Em vista do exposto, pode-se afirmar que Francisco deixou sua terra natal e veio para a cidade grande em busca de melhores condições de vida. Encontrou na família que o recebeu condições para adaptar-se, desenvolver-se e vislumbrar novas perspectivas de futuro. Assim, percebe-se que aprender, para ele, significa também a consolidação desta mudança e a continuidade dos planos de construção desse novo destino.

A fim de compreender melhor o aluno Francisco, na seção seguinte, apresentam-se as atividades realizadas por ele. Os procedimentos adotados foram semelhantes aos estudos de caso apresentados anteriormente.

6.2 Atividades realizadas


Francisco demonstrou boa disponibilidade e interesse para a realização das atividades.

⁷¹ Nome fictício.

6.2.1 Atividade inicial⁷²

• **Questão 1**

Observe a figura e marque a alternativa correta.



Ela possui a forma de um:

- A) Círculo.
- B) Quadrado.
- C) Triângulo
- D) Retângulo.

Figura 28 - Atividade inicial – Questão 1

Fonte: Atividade avaliativa – 2011

Francisco leu as alternativas.

Francisco: Triângulo. Vai dar triângulo, né? Aí marca aqui (apontou para a alternativa C)?

Pesquisadora: É. O que é para fazer? Você leu a questão?

Francisco: Não li.

Leu o comando em voz alta e marcou a alternativa C.

Francisco associou a figura à resposta correta antes de ler o comando da questão. Demonstrou conhecer a organização de questões de múltipla escolha. Tal como José e Rosa, identificou a figura geométrica em destaque e nomeou corretamente seu nome categorial.

⁷² Realizada em: 19/03/2012.

• **Questão 2**

Observe a placa e marque a alternativa correta.



A placa alerta para

- A) Não correr.
- B) Não entrar.
- C) Não fumar.
- D) Não empurrar.

Figura 29- Atividade inicial – Questão 2

Fonte: Atividade avaliativa – 2011

Francisco: É essa aqui, né? (apontou para a alternativa B).

Pesquisadora: Isso. Então, leia para mim a placa, por favor.

Francisco leu em voz alta.

Pesquisadora: O que você entendeu desta placa?

Francisco: Deve sê um local proibido que não pode entrar, né, igual o carro, né, que vai e num vem.

Pesquisadora: Contramão?

Francisco: É. Eu entendi assim.

Pesquisadora: Isso mesmo. O que está escrito aqui?

Francisco leu as alternativas em voz alta.

Francisco demonstrou compreender a linguagem não verbal e verbal presentes na placa de interdição: “Deve sê um local proibido que não pode entrar, né, igual o carro, né, que vai e num vem”. Expressou seu pensamento indicando ter familiaridade com o análogo, a placa de regulamentação de trânsito de sentido proibido, e simultaneamente relacionou como os dizeres *proibido e não entre*.

• **Questão 3**

O texto abaixo serve para



http://artesatividades.blogspot.com.br/2011_06_01_archive.html

- A) Anunciar campanha sobre as enchentes nos períodos chuvoso.
- B) Divulgar ma campanha sobre a coleta seletiva de lixo.
- C) Promover um encontro de catadores de papel.
- D) Vender um produto de limpeza doméstica.

Figura 30 - Atividade inicial – Questão 3

Fonte: Atividade avaliativa – 2011

Francisco leu a questão em voz alta.

Francisco: Essa aqui já complicou, hein.

Francisco leu as alternativas em voz alta.

Pesquisadora: O que você entendeu deste cartaz?

Francisco: Ah, aqui que eu entendi é limpá, né, a rua, cuidá, juntá o lixo, jogá fora. Deve ser essa aqui, né? (apontou para a opção B).

Pesquisadora: O que é divulgar uma campanha sobre coleta seletiva de lixo?

Francisco: Divulgar é sair de casa em casa ou fazer uma reunião. Eu entendi que ela saiu de casa em casa distribuindo um folhetim.

Pesquisadora: E esse folhetim fala sobre a coleta seletiva?

Francisco: É. Pelo menos esse aqui é.

Pesquisadora: O que você entendeu do primeiro item?

Francisco leu o item A.

Francisco: Entendi é... Anunciá é fazer palestra com o povo. Anunciá é pegá aqueles cartaz, entregar. Tem cartaz na rua falando sobre isso.

Pesquisadora: Isso. O que está escrito na letra C?

Francisco leu o item C em voz alta.

Francisco: Aqui é catador de papel, catá papel no lixão, catá papel, aqueles pessoal que cata papel no carrinho, caixa. Aí tem esse aqui (apontou para o item D). Eu peguei a C, né?

Pesquisadora: Sim.

Francisco leu a alternativa D em voz alta.

Francisco: Esse aqui é vender água sanitária, né? Esses produtinho de lavar, fazer limpeza.

Pesquisadora: Isso mesmo.

Ao ler, Francisco percebeu que a questão era mais complexa do que as outras, expressando: “Essa aqui já complicou, hein”. Explicou seu entendimento sobre o cartaz ao dizer: “Limpá, né, a rua, cuidá, juntá o lixo, jogá fora“. Apontou a resposta correta e interpretou: “Divulgar uma campanha sobre a coleta seletiva de lixo”, como a distribuição deste folheto. Demonstrou o que entendeu de cada alternativa explicando cada uma: as duas primeiras a partir do verbo (anunciar e divulgar) e as últimas a partir do complemento (catadores de papel e produto de limpeza doméstica).

É preciso dizer que Francisco, tal como José e Rosa, demonstrou conhecer a importância dos cuidados com o meio ambiente: manter as ruas limpas, para favorecer o escoamento de água e, conseqüentemente, evitar as enchentes em períodos chuvosos; reutilizar os lixos inorgânicos; e não deixar o lixo espalhado, para evitar doenças. Demonstrou conhecer conceitos como campanha e propaganda. Entretanto, é preciso reconhecer que muitos conhecimentos são construídos fora do contexto escolar, nas interações sociais, nas informações veiculadas pela mídia e no cotidiano. Verifica-se que na dimensão social os sujeitos também desenvolvem recursos para aprender a pensar, refletir e atribuir significado ao mundo.

• **Questão 4**

Leia a tabela abaixo. Ela contém os nomes dos funcionários de um comércio.

TRABALHADORES	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Guilherme	37 horas
Maria das Graças	32 horas
Piedade	30 horas
João	40 horas

Qual desses trabalhadores possui maior carga horária?

- A) Guilherme
- B) João
- C) Maria das Graças
- D) Piedade

Figura 31 - Atividade inicial – Questão 4

Fonte: Atividade avaliativa – 2011

Francisco leu a questão e a tabela em voz alta. Em seguida, leu as alternativas.

Francisco: João, né? Essa é aqui é só isso, né?

Pesquisadora: É. Só isso.

Francisco: Tá vendo como é que é? Se você não lê direito, cê num entende.

Pesquisadora: É, mas você está lendo e entendendo, não é?

Francisco: Tô.

Francisco demonstrou satisfação com seu desempenho na leitura e na interpretação ao dizer: “Se você não lê direito, cê num entende”. Fez referência ao fato de ter conseguido compreender o que leu e conseqüentemente resolveu facilmente a questão. Ele reafirmou a importância da leitura como processo de construção de significados.

• Questão 5

Veja abaixo a nota que Rosângela possui.



Ela trabalha em uma loja e quer trocar a nota por moedas de 50 centavos. Quantas moedas ela terá?

- A) 5
- B) 10
- C) 15
- D) 20

Figura 32 - Atividade inicial – Questão 5

Fonte: Atividade avaliativa – 2011

Francisco leu a questão e as alternativas em voz alta.

Francisco: Dá dez moedas, né? Cinquenta centavos.

Pesquisadora: Isso.

Francisco resolveu prontamente a questão, chegando ao resultado de 10 moedas de 50 centavos. Posteriormente, percebeu-se a necessidade de investigar mais sobre o modo de pensamento a partir do conteúdo abordado. Assim, utilizou-se uma questão de outra atividade⁷³ realizada em sala de aula, a qual será apresentada a seguir.

⁷³ Realizada em: 24/04/2012.

Veja abaixo o dinheiro que Gustavo ganhou de sua avó. Ele trocou essas notas por moedas de R\$ 0,50.



Quantas moedas Gustavo recebeu nessa troca?

- 10
- 15
- 30
- 60

Figura 33 - Atividade matemática

Fonte: Atividade avaliativa – 2011

Francisco leu a questão.

Francisco: Ele tinha trinta reais?

Pesquisadora: É. E trocou essas notas por moedas. Quantas ele recebeu?

Francisco: É muito, hein? Um real dá duas, quatro dá oito. Pode rabiscar aqui?

Pesquisadora: Pode.

Francisco: $0,50 + 0,50 + 0,50 + 0,50 + 0,50$ dá 2,50 mesmo.

Pesquisadora: Me conta o que cê tá pensando. Por que cê tá fazendo esse tanto de 0,50?

Francisco: Porque eu tô tentano descobrir a quantidade de 5 reais.

Pesquisadora: Ah tá. Então até aqui deu R\$ 2,50.

Francisco: Cinco reais vai dá quinze moedas, né?

Pesquisadora: Olha só, cinco moedas tá dando 2,50.

Francisco: Nossa, tá bem difícil. Se eu fizer $30 - 50$ num dá não. Essa aqui eu num fiz não (fez referência à prova realizada anteriormente).

Pesquisadora: Você lembra o que cê tinha marcado?

Francisco: Eu marquei sessenta.

Pesquisadora: Você não sabia e marcou?

Francisco: É, só coloquei.

Pesquisadora: Então olha só, vamos pensar: Eu tenho aqui uma nota de dez. Essa nota vale quantas moedas de um?

Francisco: Dez moedas.

Pesquisadora: Uma moeda de um vale quantas moedas de cinquenta?

Francisco: Duas.

Pesquisadora: Então cada nota de um vale duas moedas de cinquenta. Então uma nota de dez tem quantas moedas de cinquenta?

Francisco: Vinte moedas.

A pesquisadora fez um desenho esquemático, registrou-se uma nota de dez equivale dez moedas de um e vinte moedas de cinquenta.

Pesquisadora: Então, cada uma tem vinte moedas (apontou a nota de dez). Quantas moedas têm as três?

Francisco: $20 + 20 = 40 + 20 = 60$.

Pesquisadora: Então ao todo tem sessenta moedas. Você tinha acertado.

Francisco: É porque eu pensei assim, vai dar muita moeda, então vai dar o maior. Eu tentei descobrir quantas que tinha em cada, só que não deu.

Francisco relatou que quando foi submetido a essa avaliação considerou que as três notas de dez “iria dar muita moeda” e por isso havia marcado anteriormente a opção D. É interessante notar que Francisco realizou a estimativa de que uma nota de 10 acumularia grande quantidade de moedas, e assim marcou o maior número.

Na questão 5, a situação-problema envolvia um menor valor em dinheiro (R\$5,00), e ele havia conseguido a resolução adequada. Pode-se dizer que, ao ser conduzido a resolução de uma atividade com um grau de dificuldade maior, é como se Francisco não conseguisse recorrer à atividade mental que anteriormente demonstrou exercer. É possível que aspectos de sua subjetividade criem obstáculos à atividade cognitiva, inibindo sua produção, talvez, ao verificar o desafio posto para a solução da situação-problema. Com a mediação da pesquisadora, ele conseguiu organizar, refletir e solucionar a questão.

6.2.2 Atividades de interpretação de texto

6.2.2.1 Uma campanha maléfica⁷⁴

Uma campanha maléfica

O leite em pó foi uma ótima invenção: é fácil de preparar, limpo e muito rico como alimento. Entretanto, a propaganda desse tipo de leite pode ter provocado um problema de saúde pública. Pesquisas realizadas na década de 80 mostraram que a morte de muitas crianças pobres podia ser causada pela falta de leite materno. As pesquisas mostraram também que muitas mães paravam de amamentar incentivadas pela propaganda do leite em pó.

Em 1920, quando o leite em pó começou a ser vendido no Brasil, foi montado um poderoso esquema para promover o consumo desse produto. Além da propaganda feita em anúncios de jornais e revistas, os postos de saúde e as maternidades também recomendavam o uso do leite em pó na alimentação dos bebês. Com o passar do tempo, as propagandas exageravam cada vez mais as qualidades do produto: nos anos 40, alguns anúncios já aconselhavam o desmame do bebê desde o nascimento. Nos anos 60, o leite em pó foi transformado num “superalimento”, que substituiria perfeitamente o leite da mãe.

Hoje já se sabe que o leite da mãe é o melhor alimento para o bebê. Entretanto, o problema do desmame precoce ainda é grave no Brasil. Apesar da licença maternidade ser um direito garantido por lei, a maior parte das mães brasileiras desmamam os filhos antes do tempo. Só 30% dos bebês brasileiros são alimentados apenas com o leite materno até os três meses de idade. Isso significa que, em cada grupo de cem bebês, apenas trinta são alimentados só com o leite materno.

30% se lê trinta por cento

Figura 34 – Uma campanha maléfica

Fonte: AÇÃO EDUCATIVA. *Viver, Aprender: Educação de Jovens e Adultos*. 4ª ed. São Paulo: Global, v. 3, 2003.

Pesquisadora: O que você entendeu?

Francisco: Entendi que esse leite aqui que eles tá falano, as mães em vez de dá mamar pros meninos, dá o leite materno, elas davam esse leite em pó. Aí, isso causou, né, muita morte de criança, bebê.

Pesquisadora: Por que o leite em pó foi considerado uma ótima invenção?

Francisco: Porque eu acho que é mais difícil de estragar, mais fácil pra transportar. O que eu acho é isso.

Pesquisadora: E o que fala no texto sobre isso?

Francisco: Agora eu esqueci. Tem que lê de novo.

Pesquisadora: Pode procurar.

⁷⁴ Realizada em: 28/03/2012.

Francisco lê o texto.

Francisco: Propaganda que eles faz, né, do tipo de leite. Aqui fala da propaganda.

Pesquisadora: O que fala da propaganda do leite em pó? O que eles tão colocando?

Francisco: Aqui fala do leite materno, né.

Pesquisadora: Então fizeram uma propaganda? Como assim?

Francisco: Não entendi, não. Porque é mais fácil de transportar esses trem assim?

Pesquisadora: Como ele é fácil de preparar e muito rico, as mães começaram a usar muito o leite em pó. E aí no texto eles explicam por data. Em 1920, ele começou a ser vendido no Brasil. E o que aconteceu?

Francisco: Aqui num fala que ele era proibido pra bebê, fala?

Pesquisadora: Não, num era proibido.

Francisco: Leu em voz alta uma parte “Em 1920, quando o leite em pó começou a ser vendido no Brasil, foi montado um poderoso esquema para promover o consumo desse produto”. Esse aqui num entendi muito bem, não, professora. Aqui fala que se gerava cada vez mais o consumo do produto. Quer dizer que eles usava, usava, usava, né, o leite bastante mesmo.

Pesquisadora: Isso. Fazia propaganda do leite. Quais as consequências disso? Falava pra usar o leite em pó...

Francisco: Mas usar mais o leite materno, né.

Pesquisadora: Tem alguma palavra do texto que você não sabe o significado?

Francisco: Não. Pra mim ler assim tá tranquilo.

Pesquisadora: Qual é o melhor alimento pro bebê, segundo o texto?

Francisco: Leite materno. Pior que eu me enrolo aí nessas parada.

Pesquisadora: Qual? (Francisco aponta para o símbolo “%”). É que aí é diferente mesmo. Trinta por cento significa que em 100 bebês só 30 são alimentados pelo leite materno durante os três primeiros meses.

Francisco conseguiu identificar o sentido global do texto ao declarar que as mães utilizavam o leite em pó no lugar do leite materno, ocasionando, assim, várias mortes. Conseguiu perceber que foram feitas propagandas em prol do leite em pó, embora não

tenha estabelecido a continuidade desse entendimento com a temática do texto em relação às campanhas maléficas. Localizou o sinal de porcentagem e disse que “enrola nessas paradas”. Isso permite verificar que consegue expressar a não compreensão do sinal gráfico e indica que percebe a necessidade de atribuir significação a ele.

6.2.2.2 Alimentação equilibrada⁷⁵

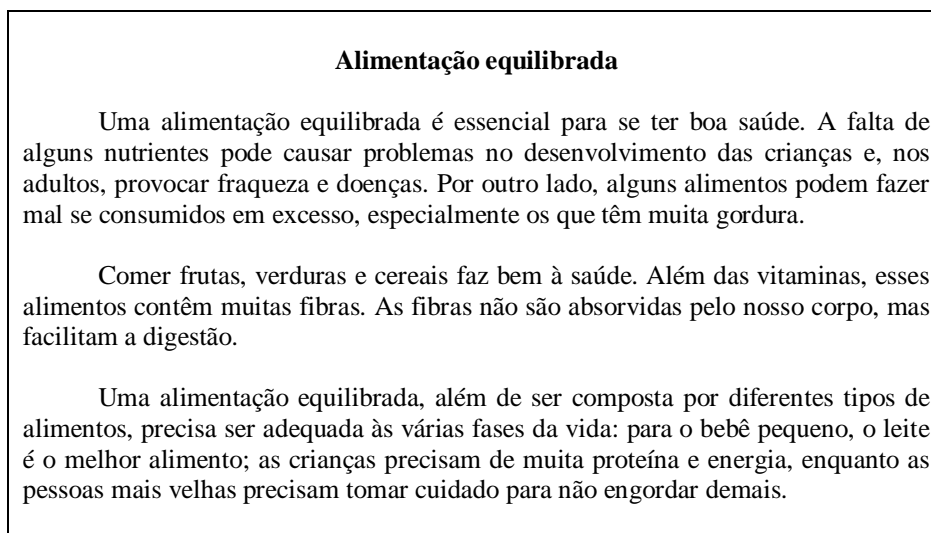


Figura 35 – Alimentação equilibrada

Fonte: AÇÃO EDUCATIVA. *Viver, Aprender: Educação de Jovens e Adultos*. 4ª ed. São Paulo: Global, v. 3, 2003.

Francisco e a pesquisadora leram o texto.

Pesquisadora: O que você entendeu do texto?

Francisco: Esse aqui é sobre criança, né? Sobre o leite materno, verdura, carne, comer mais fruta. Principalmente de não engordar tanto, né? Comer menos carne e mais verdura. Tem mais proteína. Isso que eu entendi.

Pesquisadora: O que quer dizer a frase “Uma alimentação equilibrada é essencial para se ter boa saúde”?

Francisco: Ter uma alimentação equilibrada é comer direitinho, né? Nas hora certa, né, pra manter o ritmo certinho, o peso certo.

A pesquisadora leu o primeiro parágrafo do texto.

⁷⁵ Realizada em: 23/05/2012.

Francisco: Carne, óleo... comer óleo demais faz mal.

Pesquisadora: Isso. O que você entendeu deste trecho?

Francisco: Ah, eu entendi que tá falando que não pode consumir muita carne. No lugar da carne, tem que comer mais verdura, mais fruta.

A pesquisadora leu o segundo e o terceiro parágrafos.

Pesquisadora: O que fala aí sobre as fibras?

Francisco: Humm, professora, a fibra aí... Fibras é negócio de envelhecimento, num é, não?

Pesquisadora: É algo que contém no alimento e que ajuda na digestão. O que é uma alimentação equilibrada?

Francisco: Igual no caso do bebê?

Pesquisadora: É. Do bebê...

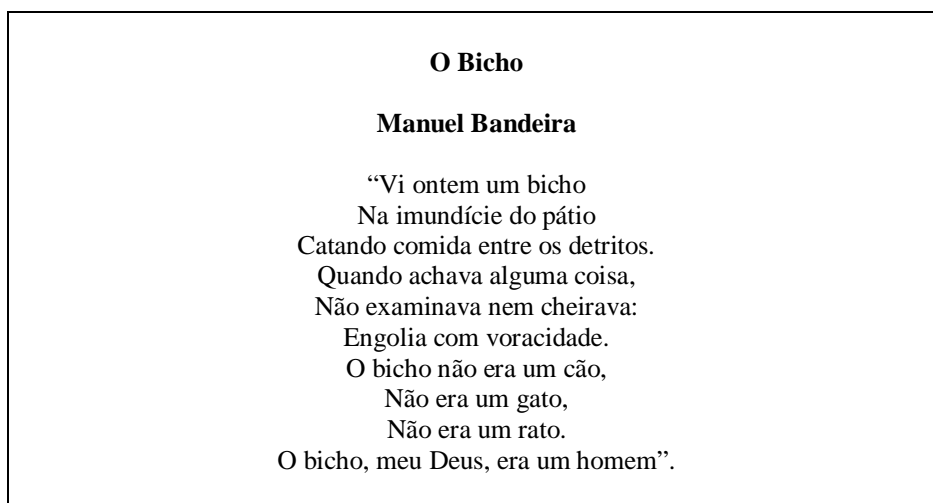
Francisco: E do mais velho? Eu acho que o bebê tem que comer na hora certa, né? E o idoso fazer mais regime. Comer menos carne, mais fruta, verdura.

Pesquisadora: Isso. Tem alguma palavra no texto que você não sabe o que significa?

Francisco: Elas toda eu entendo, mas tem umas que é bem difícil falar. Igual essa aqui, ó: “equilibrada” e “especialmente”. Eu me enrolo é no começo, pra juntar esse “e” com esse “q”. Pra mim, já dá trabalho.

“Ter uma alimentação equilibrada é comer direitinho, né? Nas hora certa, né, pra manter o ritmo certinho, o peso certo”. Esta frase demonstra a percepção de Francisco referindo-se ideia central do texto.

Francisco localizou palavras em que percebeu dificuldade no processamento da leitura, pois encontra-se em processo de aperfeiçoamento e compreensão das regras do sistema.

6.2.2.3 *O Bicho*⁷⁶**Figura 36 - O Bicho**

Fonte: BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1985, p. 283-4.

Francisco leu o texto.

Pesquisadora: O que você entendeu?

Francisco: No começo aqui, eu entendi que era o bicho, aqueles bicho comedor de formiga. Não tem?

Pesquisadora: Tem.

Francisco: Mas aqui no final, aqui já diz outra coisa. Aqui já fala que é um homem.

Pesquisadora: Por que você acha que ele fala que é um homem?

Francisco: Isso aqui não é morador de rua que vive no lixão, não? Significa isso, né? Que não tem aonde comer, chega lá, acha e vai comeno sem examinar nada. Come resto.

Pesquisadora: Isso mesmo.

Francisco: Aqui, quando eu tava aqui, entendi outra coisa (mostra no texto). Mas daqui pra cá eu já comecei a entendê outra coisa.

Pesquisadora: Mas você acha que você começou a entender outra coisa porque você vai pensando por sua conta ou o texto vai deixando isso claro?

Francisco: O texto vai mudando.

⁷⁶ Realizada em: 18/04/2012.

Pesquisadora: Isso mesmo. Por que o autor fala que o bicho era um homem?

Francisco: Tá fazeno as mesmas coisas que o bicho faz, né, fazeno as mesmas características que o bicho faz: o animal catando os trem, comeno sem lavar, sem examiná nada. É a mesma coisa de um cão, um gato, um rato. Aí, ele assustou, falou: “O bicho, meu Deus, era um homem”. Ele assustô da cena de ver o homem comendo.


Pesquisadora: Muito bom.

Francisco expressou com clareza sua compreensão de que o poema retrata aspectos e situações da realidade ao afirmar que faz referência ao “morador de rua que vive no lixão”. Ele construiu sentido da linguagem poética utilizando imagens como o bicho comedor de formiga. Em seguida, percebeu que se tratava do homem.

6.2.3 Atividade realizada para organização das turmas⁷⁷

• Questão 1

Observe o desenho e leia a frase abaixo:



Qual o assunto da frase?

(A) Coleta seletiva de lixo
 (B) Campanha contra o desperdício de água
 (C) Combate a um mosquito que transmite doença
 (D) Falta de cuidado com o meio ambiente

Figura 37 - Atividade realizada para organização das turmas – Questão 1

Fonte: Atividade avaliativa – fevereiro/2012.

⁷⁷ Realizada em: 18/04/2012.

Francisco leu a questão.

Francisco: Combater o mosquito que transmite doença.

Pesquisadora: A resposta correta é essa?

Francisco: Acho que é.

Francisco leu a questão, deduziu os elementos implícitos no texto e marcou a resposta correta.

• Questão 2

Leia o texto

Projeto conviver da CEMIG beneficia cidadão de baixa renda

Trocar a geladeira antiga por uma nova sem gastar um tostão e ainda diminuir o valor da conta de luz. Essa é a realidade do projeto conviver, uma ação da CEMIG que visa reduzir a quantidade de consumidores que usam energia elétrica de forma irregular em mais de 19 vilas e aglomerados de Belo Horizonte.

O Programa Conviver emprega pessoas das comunidades, que orientam os moradores sobre o uso correto, eficiente e seguro da energia.

Um outro título adequado ao texto poderia ser:

(A) Doação de geladeira
 (B) A luz solar
 (C) A CEMIG e o uso eficiente e adequado de energia
 (D) Eletricidade da água

Figura 38 - Atividade realizada para organização das turmas – Questão 2

Fonte: Atividade avaliativa – fevereiro/2012.

Francisco: Eu acho que é a C, né?

Pesquisadora: Por quê?

Francisco: Porque o que eu li ali tá aqui. De CEMIG, uso eficiente, sobre energia.

Pesquisadora: Sobre o que o texto fala?

Francisco: Aqui tá falando sobre economizar energia, trocar a geladeira por outra nova pra que a gente paga menos, gasta menos.

Pesquisadora: Como?

Francisco: Um aparelho véio, troca por um novo pra que gaste menos energia.

Pesquisadora: Quem vai pagar esse aparelho novo?

Francisco: A CEMIG.

Pesquisadora: O que é o Projeto Conviver?

Francisco: Isso aqui é mais pro pessoal assim mais afastado, pro pessoal das favelas, que não tem muita condição. Eu acho que é isso. No meu pensamento é isso.

Pesquisadora: Qual é o objetivo do projeto?

Francisco: Aqui ó: baixa renda. É pra pessoa que tem mais baixa crasse.

Pesquisadora: Mas o que o projeto faz?

Francisco: Sobre a energia, sobre a luz.

Pesquisadora: Faz o que com a luz e a energia?

Francisco: Pra num gastá tanto, economizar.

Pesquisadora: Eles orientam os moradores sobre o uso de energia?

Francisco: É. Isso aqui, oh: 19 vila que eu achei que tem o uso de energia incorreto. Tem muito lugar aí que passa energia sem nem ter vistoria da CEMIG nem nada.

Pesquisadora: Você fala dos relógios?

Francisco: É. Coloca o relógio lá, o morador vai e puxa por conta própria.

Pesquisadora: E o que a geladeira tem a ver com esse projeto?

Francisco: A geladeira véia com a geladeira nova?

Pesquisadora: É.

Francisco: Porque a véia gasta mais, né, puxa mais. Aparelho mais véio puxa mais, consome mais energia.

Pesquisadora: Isso mesmo.

Francisco demonstrou que conseguiu apreender o sentido global do texto informativo apresentado: “Aqui tá falando sobre economizar energia, trocar a geladeira por outra nova pra que a gente paga menos, gasta menos”. Mencionou os problemas no cotidiano sobre a apropriação indevida de energia, com ligações clandestinas, relacionando-os ao tema do texto.

Ao referir sobre o público atendido pelo projeto da CEMIG Francisco expressou: “Isso aqui é mais pro pessoal assim mais afastado, pro pessoal das favelas, que não tem muita condição”. A afirmação é interessante, já que Francisco não se inclui na população contemplada pelo projeto, embora seja morador da favela e também não tenha muita condição financeira. Não se pode ter clareza se tal colocação indica o fato

de ele não se incluir nesse lugar ou se estabeleceu um distanciamento necessário com o texto para que seja possível interpretá-lo.

6.2.4 Avaliação diagnóstica⁷⁸

Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir:

A raposa e as uvas

Morta de fome, uma raposa foi até um vinhedo sabendo que ia encontrar muita uva. A safra tinha sido excelente. Ao ver a parreira carregada de cachos enormes, a raposa lambeu os beiços. Só que sua alegria durou pouco: por mais que tentasse, não conseguia alcançar as uvas. Por fim, cansada de tantos esforços inúteis, resolveu ir embora, dizendo:

– Por mim, quem quiser essas uvas pode levar. Estão verdes, estão azedas, não me servem. Se alguém me desse essas uvas, eu não comeria.

Disponível em <http://www.metaforas.com.br/infantis/araposaeasuvas.htm>.
Acesso em: 2 jul. 2011. (P030176C2_SUP)

• Questão 1

Por que a raposa desistiu de comer as uvas?

- A) Porque ela estava cansada.
- B) Porque ela não conseguiu apanhar as uvas.
- C) Porque as uvas estavam verdes.
- D) Porque as uvas não serviam para a raposa.

• Questão 2

Nesse texto, a expressão “morta de fome” quer dizer que a raposa estava

- A) Cansada.
- B) Doente.
- C) Faminta.
- D) Tonta.

Figura 39 - Avaliação diagnóstica – A raposa e as uvas

Fonte: Avalia-BH

Francisco leu o texto.

Pesquisadora: O que você entendeu do texto?

Francisco: Eu acho que ela cansou. Não conseguiu pegar.

Pesquisadora: E o que ela fez quando não conseguiu pegar?

⁷⁸ Realizada em: 24/04/2012.

• Questão 1

Francisco leu a questão.

Francisco: Eu marquei na outra lá esse aqui, ó (letra D).

Pesquisadora: Você acha que é essa?

Francisco: No meu entender, foi.

Pesquisadora: O que aconteceu que fez com que ela desistisse de comer as uvas?

Francisco: Tava verde? Não, porque ela não alcançou.

Pesquisadora: Isso. Quando ela não alcançou, o que ela fez?

Francisco: Desistiu. Então, é essa aqui, a B. (Marcou a opção B). Eu marquei essa aqui (a opção D) por causa que, no meu entender, a raposa não come uva. Raposa come é carne, né. Eu entendi assim.

Pesquisadora: Agora você entendeu melhor, né?

• Questão 2

Francisco: Tava faminta, né?

Pesquisadora: É isso mesmo. Você tinha marcado essa da outra vez também?

Francisco: Essa eu num lembro. Conforme a gente vai lendo, a gente vai entendendo melhor.

Francisco recordou a avaliação do programa Avalia BH que havia feito anteriormente. É interessante notar que ele compreendeu a fábula, pois conseguiu perceber que a raposa não pôde alcançar as uvas, e por isso desistiu de pegá-las. No entanto, relatou que anteriormente havia assinalado a alternativa com os dizeres de que as uvas não serviam para a raposa, pois havia feito a correlação de que a raposa come carne, e não uvas. De certa forma, ele demonstrou que tentou interpretar ao resolver a avaliação anteriormente aplicada a partir do conhecimento prévio, construindo uma interpretação equivocada de que a raposa não comeu a uva na fábula. Interpretou corretamente a expressão *morta de fome*.

Leia o texto abaixo para responder às questões a seguir.

O que faz?

“Será que vai fazer sol hoje?” É o que muita gente se pergunta, principalmente antes de um feriado ou de um fim de semana. Quem tem a função de tentar resolver essa dúvida é o meteorologista. A meteorologia é a ciência que estuda os fenômenos da natureza que acontecem na camada de ar sobre a terra, a atmosfera. O meteorologista analisa a chuva, ventos, neve, tempestades elétricas, poluição e variações de temperatura.

Para saber com um mínimo de antecedência o que vai acontecer com o tempo, o meteorologista analisa informações captadas em satélites e sensores instalados em aviões ou balões. Ele acompanha as variações do clima ao longo do tempo numa região.

(*Sesinho*. Brasília, n. 90, 2011. (P040437C2_SUP)

• Questão 3

Qual é o assunto desse texto?

- A) A poluição de certa região.
- B) A profissão de meteorologista.
- C) As informações do satélite.
- D) As variações de temperatura.

• Questão 4

De acordo com esse texto, a atmosfera é

- A) Uma variação de temperatura.
- B) Uma tempestade elétrica.
- C) A camada de ar da Terra.
- D) A alteração no clima.

Figura 40 - Avaliação diagnóstica – O que faz?

Fonte: Avalia-BH

Francisco leu o texto.

Pesquisadora: Você entendeu o texto? Tem alguma dúvida?

Francisco: Ah, esse aqui eu tenho. Aqui é pra responder, né?

Pesquisadora: É.

• Questão 3

Francisco leu a questão 3.

Pesquisadora: Sobre o que este texto está falando?

Francisco: Aqui tá querendo saber a resposta que...

Pesquisadora: Sobre o que é o texto?

Francisco: Isso aqui é sobre o negócio do tempo, né? Quando tá quente, quando tá frio. Eu fiquei entre essas duas, mas acho que vou nessa mesmo.

Francisco afirmou que estava em dúvida entre B e C e optou pela C.

Pesquisadora: Por que você acha que é da informação de satélite?

Francisco: Ah, porque o texto falou, né, um pouquinho sobre o satélite.

Pesquisadora: E sobre as variações de temperatura?

Francisco: Também.

Pesquisadora: Tenta ler mais uma vez para ver se você descobre.

Francisco: Vou pegar lendo do meio aqui.

Francisco releu o texto.

Francisco: Eu acho que é essa aqui, né, informação do satélite.

Pesquisadora: Então, pode marcar.

• Questão 4

Francisco leu a questão 4.

Pesquisadora: O que é atmosfera?

Francisco: Atmosfera é o que vai mudano. Tempo que vai mudano, o clima vai mudano, e ela vai mudano tamém.

A pesquisadora leu um trecho do texto.

Pesquisadora: O que fala que é a atmosfera?

Francisco: Atmosfera é um planeta.

Pesquisadora: Um planeta?

Francisco: Acho que sim.

Pesquisadora: Então, você acha que pode ser que não seja nenhuma dessas aqui?

Francisco: É. Tem duas aqui que é parecida: variação da temperatura e alteração do clima. Tempestade elétrica, não. Variação da temperatura pode ser também.

Pesquisadora: Se te perguntasse: O que você acha que é atmosfera, pelo que você leu aí, você diria que é um planeta?

Francisco: Eu acho que é um planeta que a nuvem vai e cobre a entrada dele. Aí, acabou. Vem o frio, vem o sol.

Pesquisadora: O que você já viu sobre isso?

Francisco: Sobre esses planetas?

Pesquisadora: É.

Francisco: Estudei um pouquinho com a professora. Pouquinho também, né. Fiz pouca aula sobre ele. Atmosfera deve ser aquelas coisinha que fica atrás do sol, dos planeta, tipo estrela. Eu penso que sim, né. Eu acho que é isso.

Pesquisadora: Na verdade, a atmosfera é uma camada de ar que fica sobre a Terra, entendeu?

Francisco: Então, seria esse aqui.

Marcou a opção C.

Pesquisadora: Isso.

Assim como nos estudos de caso apresentados nos capítulos anteriores, a complexidade do texto exige do leitor o conhecimento do significado de palavras em seu sentido referencial, não permitindo que Francisco pudesse entendê-lo. Sendo assim, ele não teve como se apoiar em um conhecimento prévio que o permitisse fazer inferência. Portanto, ele buscou no texto palavras relacionadas às alternativas das questões apresentadas, tentando construir sentido para o que leu.

Cabe ressaltar que a questão apresentada evidencia a lacuna entre o que se avalia na EJA por intermédio das avaliações institucionais e a prática realizada na sala de aula.

6.3 Breves considerações sobre Francisco

Em um dos últimos encontros com Francisco, ao finalizar uma atividade solicitada⁷⁹ pela pesquisadora, espontaneamente ele comentou sobre o avanço que percebeu de seu desempenho em suas vivências socioculturais. Em suas palavras:

Francisco: O ano passado eu misturava o nome das tinta. Porque lá, se for tinta a óleo, tem que ficar só tinta a óleo. Até o nome delas cê vai colocando em ordem. Agora, não. Agora, já faço, já seleciono mais.

⁷⁹ Atividade de interpretação de texto: O bicho.

Pesquisadora: Em que mais cê acha que melhorou no seu serviço?

Francisco: Matemática, eu melhorei um pouco. É, eu faço tudo, né, só que eu fico mais numa parte de fazer laje, essas coisa. Aí, quando eu tô com folga, eu fico lá em cima no depósito.

Pesquisadora: Aí, no depósito, se você vai atender um cliente, como é?

Francisco: É mais rápido já também. Às vezes, eu me embaraçava, agora já não tô embaraçando tanto. [...] Eu trocava, né, às vezes, por causa de uma letra, de uma marca. Por exemplo, tem uma argamassa lá que é tudo igual, só que, por causa de uma marca, é uma mais forte. Tem uma que é AC I e outra que é AC II. Às vezes, eu trocava, colocava tudo junto. Aí, não tinha aquela de separar. E elas vêm diferente, elas vêm com algarismo romano. Num, é em número, não. Aí, eu ficava meio perdido e eu ficava com vergonha de pedir ajuda pra patroa.

Pesquisadora: E agora?

Francisco: Bem melhor. A gente tem que ter atenção, né, professora? Imagina quando eu tiver na oitava série... Mas vai melhorando conforme cê vai subindo.

Pensou-se que estas palavras pudessem traduzir o entendimento que Francisco tem de seu processo de aprendizagem. Sem dúvidas, ele percebe as mudanças em seu cotidiano em relação ao seu trabalho e pode se reconhecer como alguém que se desenvolveu e conquistou novas competências.

Francisco explicita, por intermédio destas colocações, o que Freire (2006, p. 59) ensina:

Aprender a ler e a escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

Parece que Francisco, ao aprender a ler e a escrever, utiliza o conhecimento em suas práticas socioculturais e pode, então, refletir sobre todo esse processo e atribuir significado à linguagem. Ele atribuiu significação a um sinal gráfico como “I”, que, no caso, representa a mudança do tipo de argamassa. Com esse exemplo, pode-se dizer que Francisco demonstra conseguir “penetrar no universo da significação do mundo construído pelos homens, não só por meio do testemunho oral da palavra do outro, mas também por meio do testemunho deste outro registrado para a posteridade na forma de texto escrito” (REIS, 2011, p. XXII). É importante ressaltar, ainda, que Francisco indica

que consegue classificar e organizar os nomes das tintas e afirma que melhorou na matemática.

Ao refletir sobre o seu processo de aprender, Francisco expressa o desejo de saber e de produzir conhecimento— “Imagina quando eu tiver na oitava série!” —, como se convidasse a pesquisadora a imaginar como estaria seu cotidiano a partir de novas aprendizagens com o desenvolvimento das etapas que virão e a alegria que isto poderia trazer.

Outro aspecto abordado por Francisco diz respeito à necessidade de manter a atenção para aprender. Apontou-se anteriormente neste estudo a ênfase da concepção da atenção na prática pedagógica como uma forma de manter os(as) alunos(as) disciplinados(as) e calados(as) para que pudessem aprender. Outro aspecto salientado, desta vez no capítulo 4, diz respeito à evidência dada pelos educadores à necessidade de manter a atenção para o desempenho escolar como deslocamento do foco dos entraves e desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Fernández (2012), o pensar e a atividade atencional correlacionam-se, sendo que uma requer a outra. Para a autora (2012), a capacidade atencional está condicionada pela história singular e pelas circunstâncias de cada um, assim como o pensar.

Francisco sente que o não saber sobre situações corriqueiras de seu trabalho, como não distinguir a argamassa, o envergonhava e trazia o constrangimento de necessitar perguntar a sua patroa sobre alguma dúvida que tinha para executar suas tarefas. Nota-se, a partir do relato, a satisfação demonstrada por ele ao conseguir desenvolver sua autonomia para lidar com essas situações. Pode-se perceber a relação entre autonomia e autoria de pensamento. Ou seja, Francisco, ao se reconhecer como autor de seu pensamento, mostra-se mais autônomo em suas atividades laborais.

Assim, o sujeito, em sua subjetividade, reconhecendo-se como autor, desenvolve sua autonomia e as funções mentais superiores, criando zonas de desenvolvimento iminente, o que possibilita a apropriação de novos conhecimentos. Não necessariamente nesta ordem nem de forma linear, mas um aspecto sendo impulsionado pelo outro. Essas observações são importantes para mostrar a relação entre o aspecto da subjetividade e o da objetividade (pensamento) no processo de aprender.

A entrada de Francisco na escola ocorreu na idade adulta. Sem ter tido nenhuma experiência anterior de escolarização, ele demonstrou persistência para lidar com as adversidades ocorridas em sua vida, como o abandono dos pais, a adaptação em nova família, o trabalho infantil e as condições precárias para sobreviver. No entanto, como

ele mesmo afirma, mudou seu destino a partir da construção de novos caminhos, rompendo várias fronteiras.

Embora tenha um caminho ainda a ser percorrido em direção à escolarização, não se pode deixar de olhar para o que já foi percorrido, principalmente em relação ao processo de alfabetização e letramento e ao significado disso para suas práticas socioculturais. Observa-se que seu desejo de aprender encontra um terreno fértil para novas aquisições e demonstra que seus modos de pensamento estão em processo de novas construções.

Reafirma-se a necessidade de garantir que a educação de jovens e adultos seja promotora de aprendizagem e que seja assegurada uma prática pedagógica que proporcione o tempo necessário para que o aluno conclua o que precisa desenvolver, e não se trate apenas da concessão de um certificado, em um processo aligeirado.

Reis (2011) ressalta a importância da constituição do sujeito, e pode-se dizer que os modos de pensar de Francisco, assim como os de Rosa e José, são um “em-sendo”.

O sujeito não é circunscrito, pois, a um *a priori*, nem a um *a posteriori*. É um “em-sendo”. Sujeito que se constitui na contradição das relações sociais, mas que ao mesmo constitui essas relações. Ou seja, não sou só Eu. Mas, Eu, o Outro e minha Circunstância. Ou minha Circunstância, o Outro e Eu. Na resultante dialética, todos constituem todos, constituindo-se e sendo constituídos nas e com as relações sociais. Relações estas que são constituídas pelos sujeitos que, por sua vez, são constituídos por e nessas relações. Sujeitos que tem visão de mundo, de história, de sociedade, situados histórico-culturalmente (REIS, 2011, p. 85-86).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender é criar com o outro seu próprio saber.
Carlos Rodrigues Brandão

Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender os modos de pensamento de adultos em processo de escolarização em uma sala de aula da EJA da RME/BH. Utilizou-se o estudo coletivo de casos como estratégia de investigação. Considera-se que os procedimentos teóricos e metodológicos adotados possibilitaram atender aos objetivos propostos nesta investigação.

No decorrer do estudo, partiu-se da contextualização da EJA no cenário atual, mostrando que tanto no plano internacional quanto no nacional a EJA revela as desigualdades de oportunidades, indicando a necessidade de adoção de políticas públicas e de ações governamentais para garantir melhores condições de atendimento às pessoas jovens e adultas que buscam a continuidade ou o acesso à educação. Demonstrou-se a diversidade e a heterogeneidade do público atendido pela EJA que expressam as marcas das trajetórias escolares privadas do direito à educação. Focalizou-se uma sala de aula da RME/BH, fixando a pesquisa em três educandos. O tratamento dos dados coletados apoiou-se nos pressupostos da teoria histórico-cultural e nas contribuições de Paulo Freire para a educação.

As observações da prática pedagógica permitiram conhecer os(as) alunos(as), as professoras e o cotidiano escolar. Analisaram-se os aspectos levantados pela professora da sala de aula pesquisada que retratam as especificidades da EJA, como: as estratégias utilizadas para lidar com a infrequência dos(as) alunos(as), a heterogeneidade das idades, o crescimento da população jovem e o desafio de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem diante dessas especificidades.

Em relação ao estudo coletivo de casos, buscou-se reconstruir a história de aprendizagem e de desenvolvimento de cada um dos casos estudados a partir de situações concretas, por intermédio de atividades desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa e, ainda, da mediação e do diálogo estabelecido com a pesquisadora ao longo de um semestre, durante a segunda fase da pesquisa.

José, Rosa e Francisco relataram que vieram das áreas rurais de diferentes cidades para a Capital, trazendo a expectativa de uma vida melhor. De forma singular, cada um enfrentou suas dificuldades nessa mudança: José, com a responsabilidade de trabalhar e prover a família; Rosa, em sua adolescência, submetendo-se ao emprego

doméstico; e Francisco, tendo o amparo de uma família que lhe possibilitou moradia e emprego, aventurando-se em um lugar distante de suas origens e das pessoas a quem era vinculado afetivamente.

A falta de acesso à educação formal, em função da exclusão a que foram submetidos na infância e adolescência, reflete a realidade vivenciada por inúmeros alunos e alunas da EJA. Mostrou-se que a ausência de escolas nas zonas rurais, a entrada precoce no mundo do trabalho e as precárias condições de vida foram fatores que impediram a escolarização ou levaram ao abandono escolar precoce.

José, Rosa e Francisco revelaram, cada um a seu modo, como conseguiram gerir a própria vida e criar condições de sobrevivência, apesar da falta da escolarização. José ocupou-se com um trabalho muito diferente do que estava acostumado, conseguiu criar os filhos, separou-se de sua esposa, constituiu nova família e aposentou-se. Rosa conseguiu trazer o restante da família que havia ficado no interior para viverem juntos, teve um filho e aprendeu novos ofícios. Francisco desenvolveu-se no trabalho, planejou se casar e constituir família e no período da pesquisa empenhou-se na construção de sua casa.

Os sujeitos pesquisados demonstraram que os modos de pensamento fazem parte de um sistema complexo de inter-relação, tendo suas origens nas práticas sociais. Os casos estudados revelaram que o pensamento expresso por meio de palavras não foi construído de modo isolado da constituição do sujeito histórico-cultural.

José demonstrou possuir um saber construído ao longo de sua vida e no decorrer da pesquisa pôde dizer sobre suas vivências. Ele expressou seu modo de pensar utilizando analogias e estabelecendo comparações entre os objetos de conhecimento e suas experiências de vida.

Rosa mostrou que não se prende somente a suas experiências pessoais ao refletir sobre as atividades propostas. Ela sinalizou que utiliza recursos do pensamento lógico para interpretar a realidade.

Francisco revelou a maneira como pensa e produz conhecimento. Ele demonstrou o desejo de aprender e de desenvolver-se em suas atividades profissionais, o que, certamente, o impulsiona a buscar o conhecimento.

Não se pode deixar de apontar que Rosa e Francisco são desafiados em seus cotidianos a utilizarem a leitura e a escrita em suas práticas socioculturais, como relataram em relação ao trabalho que executam, o que, provavelmente, contribuiu para o avanço dos processos intelectuais.

Todos eles se posicionaram criticamente em relação aos conteúdos dos textos que tiveram de ler e interpretar ou que foram lidos pela pesquisadora. Demonstraram capacidade de ir e vir e de reflexão sobre seus modos de pensar quando a pesquisadora os interpelou de diferentes formas. Suas reflexões não se limitaram ao conteúdo dos textos, mas extrapolando suas próprias vidas e as mudanças ocorridas até o momento de realização da pesquisa.

Assim, torna-se relevante assinalar a necessidade de os professores da EJA em suas práticas abrirem espaços para os relatos de experiência, para o diálogo sobre o cotidiano e para a vivência de seus(as) alunos(as). Segundo Freire, a relação dialógica (FREIRE, 2006) favorece o resgate, o reconhecimento e a valorização do saber que os(as) alunos(as) possuem. Além disso, permite-lhes que, ao se vincularem com a realidade e com as suas experiências, instalem-se oportunidades de que novos significados possam ser construídos. A relação dialógica contribui também para a construção das singularidades a partir das interações sociais e, ainda, oportuniza as mediações com os outros para a ampliação das zonas de desenvolvimento iminentes (PRESTES, 2010).

Ao refletirem sobre suas experiências, descortinam-se possibilidades de que cada um possa se reconhecer como sujeito protagonista de sua história, como alguém que tem algo a ser dito, que pode portar sua própria voz para dizer de si, de sua vida e do mundo em que vive. É provável que assim a atividade do pensamento reencontre-se com a capacidade criadora e com o desejo de saber.

Percebeu-se que os(as) alunos(as) utilizam experiências particulares e elaboram analogias para interagirem com os objetos de conhecimento. Dessa maneira, pressupõe-se que uma das estratégias para a intervenção pedagógica que poderia favorecer a elaboração de conhecimentos científicos consiste em usar analogias e metáforas como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, por meio do processo analógico, pode-se comparar, construir relações, atribuir significados e estabelecer conexões, para, assim, promover avanços cognitivos para a compreensão de novos conhecimentos.

Parece necessário ressaltar a concepção do sistema de avaliação utilizado na EJA explicitado durante a realização desta pesquisa. Os dados apontaram que as técnicas e os instrumentos utilizados nas avaliações desenvolvidas não estão coerentes com as práticas pedagógicas observadas nem com os modos de pensamento ou o conhecimento e o contexto histórico-cultural dos(as) alunos(as). Além disso, os resultados levantados

nas avaliações desenvolvidas não permitiram às professoras ampliar a compreensão dos processos de aprendizagem de seus educandos.

Outro aspecto abordado, de fundamental importância, diz respeito às políticas desenvolvidas no município pesquisado, que apontam a tensão entre a flexibilização da perspectiva da educação popular e a institucionalização desta modalidade, ao proporem a aceleração dos estudos para a conclusão do ensino regular (HADDAD, 2011). Faz-se necessário que o Poder Público garanta o direito à educação, na perspectiva proposta nos documentos internacionais de aprendizagem ao longo da vida.

Deve-se admitir que a pesquisa realizada contém limitações. Uma delas é imposta pela opção metodológica escolhida: estudos coletivos de caso. Isso tomou cada estudado em particular, sem o objetivo de generalizar os dados levantados. Outra limitação diz respeito ao fato de esta tese não construir elementos para aprofundar a relação entre a escolarização e os modos de pensamento, mas evidenciou a importância de estudos que contemplem o tema.

É oportuno considerar que a elaboração da tese também produziu efeitos na pesquisadora, tanto pelas contribuições teóricas necessárias à formação acadêmica, ampliando os conhecimentos para a atuação docente e para a sua formação como pesquisadora, quanto pelo desenvolvimento de sua relação com o saber, permitindo o reconhecimento de sua autoria e construindo novos modos de pensamento.

Espera-se que os dados indicados possam contribuir para a prática pedagógica na EJA, ao apontarem que os modos de pensamento dos adultos em processo de escolarização são construídos nos contextos histórico-culturais e que é necessário construir pontes entre o que os estudantes sabem e os sentidos que atribuem às práticas escolares de um lado, e o que as escolas precisam ensinar, de outro.

REFERÊNCIAS

ACÇÃO EDUCATIVA. *Viver, Aprender: Educação de Jovens e Adultos*. 4ª. ed. São Paulo: Global, v. 3, 2003.

ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE, S. S. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. Porto Alegre, 2008 (Tese de Doutorado), UFRGS.

ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Soares, L.; Giovanetti, M. A.; GOMES, Nilma. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAGNO, M. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BANCO DE DESENVOLVIMENTO DE MINAS GERAIS. *Cadernos BDMG*. n.20, 2010. Belo Horizonte: BDMG.

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação. *EJA: a Construção de Diretrizes Político-Pedagógicas para a RME/BH*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2002.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. *Resolução nº 001*, de 5 de junho de 2003. Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Disponível em <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=cme&tax=20660&lang=pt_BR&pg=8002&taxp=0>. Acesso em 02 abr.2013.

BELO HORIZONTE. *Lei nº 7543* de 30 de junho de 1998. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em <<http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-belo-horizonte/199006/lei-7543-1998-belo-horizonte-mg.html>> . Acesso em 02 abr.2013.

BELO HORIZONTE, Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte. *Parecer nº 093/2002* de 07 de novembro de 2002. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. Disponível em <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=cme&tax=20659&lang=pt_BR&pg=8002&taxp=0> . Acesso em 02 abr.2013.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos da Escola Plural*. Belo Horizonte. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2002.

BELO HORIZONTE. *BH século XXI*. Módulo I, 2004. Disponível em <<http://web.face.ufmg.br/cedeplar/site/pesquisas/pbh/arquivos/Mod1.pdf>>. Acesso em 01 abr.2013.

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação. Proposta Político Pedagógica para a educação de jovens, adultos e idosos. Belo Horizonte: SMED, 2010.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Guia da SMED: atribuições, serviços, procedimentos gerências, coordenações, núcleos, projetos, programas endereços, escolas municipais, unidades de educação infantil, creches*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2011a.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações para educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2011b.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Avalia BH*. 2012. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Belo Horizonte, 2012.

BLANK, G. Vygotsky: o homem e sua casa. In: MOLL, L.C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1994. Brasília, Senado Federal.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9 394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

BRASIL. Congresso Nacional. *Emenda Constitucional nº 53/2006*, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em 02 abr.2013.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 11.494*, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 02 abr.2013.

BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto nº 6.253*, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 9.424*, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm>. Acesso em 05 abr.2013

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2009.

BRUNER, J. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAGLIARI, L.C. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú*. São Paulo: Scipione, 1998.

CARAMANO, Ana Amélia (org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

CARDOSO, R. C. *Tramas do impedimento: os sentidos da desistência entre alfabetizandos da EJA*. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

CARVALHO, M. P. *As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente*. São Paulo, 2011 (Tese de Doutorado), USP.

CASTANHEIRA, M. L. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

CHALHUB, S. *Funções da linguagem*. São Paulo: Ática, 1997.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHEMAMA, R. (org). *Dicionário de psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

COLE, M. Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. In: MOLL, L.C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

COMISSÃO NACIONAL DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL. – CONAETI. *Plano nacional de prevenção e erradicação do trabalho infantil e proteção ao adolescente trabalhador*. Brasil. Ministério do Trabalho e Emprego. Brasília, 2011-2015.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

DAYRELL, J. T. Juventude, grupos culturais e sociabilidade, 2005. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/ABA2004.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

EMEDIATO, W. *A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura*. 5ed. São Paulo: Geração Editorial, 2010.

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERNÁNDEZ, A. *O saber em jogo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERNÁNDEZ, A. *A atenção aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional*. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRO, E. *Alfabetización de niños y adultos: textos escogidos*. Pátzcuo: Paidéia Latinoamericana, 2007.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 13ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 38ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, M. T. A. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p.20-30, jul. 2002.

FREITAS, M. T. A. A Perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: Freitas, M.T.; Jobim, S. S.; Kramer, S. (Orgs.) *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREUD, S. (1917). *Uma dificuldade no caminho da psicanálise*. EBS, vol XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. *Atlas de Desenvolvimento Humano*. Rio de Janeiro: Fundação João Pinheiro, 2003.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000, p. 29-39.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, Campinas, Abril 2000. 9-25.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

HADDAD, S. (Coord.). *O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: Ação educativa*, 2000. Disponível em: <www.acaoeducativa.org/ejaea.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2009.

HADDAD, S. (Coord.). Situação atual da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil: CREFAL, 2008. Disponível em: <www.crefal.edu.mx>. Acesso em: 13dez. 2011.

HAGE, S. M. Classes Multisseriadas: Desafios da educação rural no estado do Pará / Região Amazônica. In: (ORG.), S. M. H. *Educação no campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas Multisseriadas no Pará*. 1ed. Belém: Gutemberg, 2005. p. 44-60.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. *Censos Demográficos, Contagem da População e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD*, 2009. Banco de Dados SIDRA. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/>>. Acesso em 02 abr.2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. *Censos Demográficos, Contagem da População e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD*, 2011. Banco de Dados SIDRA. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/>>. Acesso em: 02 abr.2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010. Resultados*. 2012a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/educacao_e_deslocamento/default_gr_xls.shtm>. Acesso em: 05 abr.2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2010. Resultados*. 2012b. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/135/rc_2010_v37.pdf>. Acesso em: 03 jun.2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da educação básica: 2010 – resumo técnico*. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico*. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1992.

KNOLL, J. H. A história das conferências da UNESCO sobre a educação de Adultos de Elsinor (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. UNESCO. *Convergência*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 25-44.

KOLLING, E.; NERY, Ir.; MOLINA, M. C. *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Editora UNB,1999.

LIMA, E. S. *Memória e Imaginação*. São Paulo, Inter Alia, 2007.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.

MEDEL-AÑONUEVO, C. As possibilidades de transformação da aprendizagem e da educação de adultos: o desafio da CONFINTEA VI. UNESCO. *Convergência*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 65-72.

MEIRIEU, P. *O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender*. São Paulo: Artmed, 2005.

MIRANDA, G. V. Escola Plural. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 60, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 17 mar. 2013.

OIT BRASIL. *Boas práticas de combate ao trabalho infantil*. Brasília; [s. n.], 2003.

OLIVEIRA, H. S. *Educação de Jovens e Adultos em espaços religiosos: escolhas, negociações e conflitos*. Belo Horizonte, 2012 (Tese de Doutorado), UFMG.

OLIVEIRA, M. C. B. A metáfora e a leitura de poesias em contexto escolar. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v. 4, n.1, p. 129-148, 2000.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. B. (Orgs.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

OLIVEIRA, M. K. Escolarização e organização do pensamento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 3, setembro/dezembro, p. 97-102, 1996.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. K. Organização conceitual em adultos pouco escolarizados. In: OLIVEIRA, M. K., OLIVEIRA, M. B. (Orgs.) *Investigações Cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre, Artmed: 1999.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores novas leituras*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 15-43.

OLIVEIRA, M. K. *Cultura e psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto*. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS para a Educação e a Ciência e a Cultura – UNESCO. *CONFINTEA V: Quinta Conferência sobre Educação de Adultos. Declaração de Hamburgo*. Hamburgo: UNESCO, 1997. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS para a Educação e a Ciência e a Cultura – UNESCO. Fórum Mundial de Educação. Marco de Ação de Dakar. Dakar: UNESCO, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS para a Educação e a Ciência e a Cultura – UNESCO. *Educação e Aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes*. UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001840/184075POR.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS para a Educação e a Ciência e a Cultura – UNESCO. *CONFINTEA VI: Sexta Conferência sobre Educação de Adultos. Marco de Ação de Belém*. Belém: UNESCO, 2010a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186431e.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS para a Educação e a Ciência e a Cultura – UNESCO. *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO, 2010b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS para a Educação e a Ciência e a Cultura – UNESCO. Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil. Brasília: UNESCO, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216306por.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.
- PEREIRA, R. C.; BRANDÃO, A.; DALT, S. A evasão escolar sob a ótica de profissionais de ensino. *SER Social*, Brasília, v. 13, p. 113-145, Julho/Dezembro 2011. ISSN 29.
- PRESTES, Z.R. *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semiovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional*. Brasília, 2010 (Tese de Doutorado), UnB.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- REIS, R. H. *A constituição do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SANTOS, H. P. Pensar a Educação/Pensar o Brasil. In: *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, vol. 18, n. 105, p. 18-21, mai/jun 2012.
- SCRIBNER S., & COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- SILVA, M. R. *Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. Ijuí: Unijuí; São Paulo: Hucitec, 2003.
- SILVA, T.T. Produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SOARES, L. Educação de jovens e adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SOARES, L. *O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir*. Alfabetização e Cidadania, São Paulo, n. 17, p. 25-35, maio 2004.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.
- STAKE, R. E. *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S. L, 2010.
- TEBEROSKY, A. Psicopedagogia da linguagem escrita. Campinas: Unicamp/Trajectoria Cultural, 1990.
- TFOUNI, L. V. (1988). *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade*. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez, 2006.
- TULVISTE, P. *Cultural –historical development of verbal thinking: a psychological study*. Nova York: Nova Science Publishers INC., 1991
- VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 2009.
- VÓVIO, C. L. Duas modalidades de pensamento: pensamento narrativo e pensamento lógico-científico. In: *Investigações Cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre, Artes Médicas: 1999.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas, t. II. Madri: Visor-MEC, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Z Aidan, S. A escola plural, o monitoramento de aprendizagem e escola integrada: qual é o papel da escola? In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar et.al. (Orgs.). *Didáticas e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições*. 2012, p. 368-381. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/>>. Acesso em 13 jan.2013.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os(as) alunos(as)

1) A história escolar: Na sua infância, quando começou a estudar?; Até qual idade estudou?; Quais foram os motivos que fizeram você interromper seus estudos?; Frequentou outras escolas?; Com qual idade?; Você já estudou em outra escola na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?; Quando?; e Em que ano começou a estudar na Escola Municipal Vila Leste?;

2) As relações com a escola: Quais são suas lembranças da primeira escola em que estudou?, Quais são as lembranças que você tem de outras escolas que estudou?; Houve algum(a) professor(a) que você considera que tenha sido importante para sua escolarização?; Quais foram as contribuições dele(a)?, Como você se relaciona atualmente com a sua professora?; e E com os seus colegas?;

3) História das aprendizagens: O que gostava de aprender?; Com quem você gostava de aprender?, Por quê?, O que você gosta de aprender atualmente?; O que você não gostava de aprender?; Por quê?; O que você não gosta de aprender atualmente?; Você tem um exemplo de alguma situação em que teve dificuldade para aprender?; Qual?;

4) A aprendizagem na EJA: Você tem alguma dificuldade para aprender atualmente?; Qual?; De qual a disciplina que você mais gosta?; De qual disciplina que você menos gosta?; Quais são as suas expectativas em relação à sua aprendizagem atualmente na EJA?; Há algum aspecto que você considera como positivo em relação à sua aprendizagem na Escola Municipal Vila Leste?; Qual?; Há algum aspecto que você considera como negativo em relação à sua aprendizagem na Escola Municipal Vila Leste?; e Qual?;

5) A vertente familiar na história escolar: Qual era a escolaridade de sua mãe?; E do seu pai?; Do que você se lembra da participação da sua família nos seus estudos?; e Como era essa participação?;

6) A atividade profissional que desempenha: Qual atividade profissional desempenha atualmente?; Quais as atividades profissionais que já exerceu?, Você encontra alguma relação entre a sua escolarização e sua experiência profissional?; e Qual?.