

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MARISTELA PETRY CERDEIRA
ANAUYLA URIAS CAVALHEIRO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM DIFERENTES SUJEITOS: AS RELAÇÕES
DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
E NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS**

CURITIBA
2017

MARISTELA PETRY CERDEIRA
ANAUYLA URIAS CAVALHEIRO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM DIFERENTES SUJEITOS: AS RELAÇÕES
DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
E NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS**

Trabalho de Conclusão de curso apresentada
como requisito parcial à obtenção do grau de
Pedagoga, no curso de Graduação em Pedagogia,
Setor de Educação, Universidade Federal do
Paraná.

Orientadora: Profa. Me. Ana Maria Soek

CURITIBA

2017

Ao meu amor, Phelipe Cerdeira, que é uma brisa leve na minha vida e conduz meu veleiro pelos mais lindos espaços desse oceano chamado vida. Você é o meu grande orgulho e o responsável pelo sucesso dessa caminhada.

Sem você, nada seria possível...

Maristela Petry Cerdeira

Dedico esta, bem como todas as minhas conquistas, a minha amada mãe, sem a qual eu não teria suporte para concluir esta graduação.

Anauyla Urias Cavalheiro

AGRADECIMENTOS

A Deus, essa energia magnífica que ilumina meus passos e norteia minhas ações.

Aos meus pais, que desde muito pequena, me fizeram perceber que só por meio do estudo eu poderia alcançar meus objetivos.

A Tite e ao Pupy, pelo cuidado e pelo carinho. Esse zelo me proporcionou uma caminhada mais doce e leve.

A Kamylla e a Paula, minhas amigas de jornada, obrigado pelo companheirismo de todos os momentos. O sorriso e o empenho de vocês me deram forças para seguir.

Aos meus amigos, de toda a vida, que me encham de orgulho por serem tão especiais e dedicados. Vocês me fazem acreditar que cada esforço vale a pena.

Aos meus alunos, que sempre me olham com respeito e carinho, e me fazem uma pessoa melhor a cada dia. Obrigada!

À professora Me. Ana Soek, pela doçura e encantamento com que me apresentou a EJA. Obrigada pela leveza e serenidade de cada orientação.

Maristela Petry Cerdeira

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me concedido a grande vitória de ingressar nessa instituição e, mais ainda, de ter me abençoado para concluir a graduação.

A minha mãe, Kellen, por ter me mostrado desde muito cedo que o conhecimento é o bem mais valioso do ser humano. Ao meu pai, Jair, todo incentivo e amor. A minha avó, Ondina, por todo investimento e confiança que sempre teve em mim. Ao meu irmão Luiz Renato, que abriu mão de muito tempo indo me buscar na Universidade nesses cinco anos. Ao meu marido, Everson, por todo amor, carinho, companheirismo e incentivo durante o curso.

A nossa professora Me. Ana Maria Soek, por toda dedicação e disposição durante a elaboração deste TCC.

Ao Phelipe Cerdeira, pelas sugestões e revisão do nosso trabalho.

Anauyla Urias Cavalheiro

“Estudiar es mayor acto de rebeldía contra el sistema.
El saber rompe las cadenas de la esclavitud.”
(Tomás Bulat)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar a atuação docente de professores que atuam em anos iniciais no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de maneira concomitante, para analisar critérios de seleção de materiais e metodologias utilizadas pelas professoras ao trabalharem com diferentes sujeitos de aprendizagem. Para tanto, fez-se necessário a construção de um breve panorama das instâncias da educação no Brasil, tensionando, sobretudo, a gênese de uma escola voltada ao público infantil, avessa às realidades destoantes do que poderia ser uma fórmula geral. Ao aprofundar-se em questões sincrônicas da realidade da educação, é possível valorizar como os interesses do estado acabaram encontrando na instância da educação de jovens e adultos a principal referência em (FREIRE, 1981, 2005). Conta-se com os aportes de MOLL (2004), PINTO (2010), RÉUS (2013) e STRELHOW (2010) para apresentar as discussões a respeito da necessidade de contextualização da didática e metodologia para o público EJA, e em pesquisa semelhante realizada por (HARACEMIV, BRANCO, SOEK, 2006) problematizando o que poderia ser entendido como soluções de espelhamento e infantilização. Por último, o trabalho ainda contempla uma seção especial, a qual é responsável por relatar a experiência de observação da prática docente de duas professoras diferentes, que atuam em distintas regiões da cidade de Curitiba, ambas com o desafio de atuar, concomitantemente, na alfabetização de crianças e de jovens e adultos.

Palavras-chave: Alfabetización; Educación de Jóvenes y Adultos; Educación de niños; Prácticas de enseñanza.

RESUMEN

Este trabajo monográfico tiene como objetivo investigar la actuación docente de profesores que imparten clases en los años iniciales de la Enseñanza Primaria y que, a la vez, actúen en la Educación volcada a jóvenes y adultos (EJA). Se busca analizar los criterios de selección de materiales y metodologías utilizados por los profesores al trabajar con distintos sujetos de aprendizaje. Por cuenta de ello, se hizo necesaria la reconstrucción de un rápido panorama de las instancias de la educación en Brasil, cotejando, sobre todo, la génesis de una escuela volcada al público infantil, es decir, que suele rechazar las realidades que no formen parte de un determinado patrón o fórmula general. Al profundizarse en cuestiones sincrónicas a la realidad de la educación en el país, fue posible valorar cómo los intereses del estado han encontrado en la instancia de la educación de jóvenes y de adultos la fundamentación pragmática de la instrumentalización y del tecnicismo (FREIRE, 1981, 2005). Como marco teórico, se cuenta con las observaciones de MOLL (2004), PINTO (2010), RÉUS (2013) e STRELHOW (2010), quienes presentan discusiones acerca de la necesidad de contextualización de la didáctica y de una metodología para el público EJA, problematizando lo que puede ser comprendido como soluciones espejo y de infantilización. Luego, este trabajo conlleva un apartado especial, el que es responsable de presentar la experiencia de observación de la práctica docente de dos profesoras, que actúan en distintos barrios de la ciudad de Curitiba, provincia de Paraná. A las dos profesores les toca el reto de impartir, al mismo tiempo, clases en el ámbito de la alfabetización de niños y de jóvenes y de adultos.

Palabras clave: Educación. EJA. Educación infantil. Prácticas de enseñanza. Sujetos.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESPAÇO DISPONIBILIZADO PARA OS CADERNOS DE EXERCÍCIOS – ESCOLA MUNICIPAL NOELI DE ÁVILA	30
FIGURA 2 – ATIVIDADE DE PESQUISA – A VIDA DA BORBOLETA	32
FIGURA 3 – PAINEL COM ATIVIDADES PESQUISADAS PELOS ALUNOS .	32
FIGURA 4 – ATIVIDADE TURMA DA MÔNICA – DESCREVENDO UM PERSONAGEM.....	33
FIGURA 5 – ATIVIDADE TURMA DA MÔNICA – DESCREVENDO UM PERSONAGEM – LETRA DE FORMA	34
FIGURA 6 – ATIVIDADE TURMA DA MÔNICA – DESCREVENDO UM PERSONAGEM – LETRA CURSIVA	34
FIGURA 7 – RECONFIGURAÇÃO DA SALA PARA APOIO AOS ALUNOS COM DÚVIDAS	35
FIGURA 8 – ATIVIDADE – CADERNO DE PORTUGUÊS	36
FIGURA 9 – ATIVIDADE – CADERNO DE MATEMÁTICA.....	36
FIGURA 10 – ATIVIDADE – AS PARTES DO CORPO HUMANO.....	38
FIGURA 11 – ATIVIDADE – AS PARTES DO CORPO HUMANO (LÂMINA 2)	39
FIGURA 12 – ATIVIDADE – AS PARTES DO CORPO HUMANO (LÂMINA 3)	40
FIGURA 13 – ATIVIDADE – AS PARTES DO CORPO HUMANO – ENFOQUE INFANTILIZADO	41
FIGURA 14 – ATIVIDADE – AS PARTES DO CORPO HUMANO – ENFOQUE INFANTILIZADO	41
FIGURA 15 – ATIVIDADE – AS PARTES DO CORPO HUMANO (LÂMINA 4)	42
FIGURA 16 – ATIVIDADE – AS PARTES DO CORPO HUMANO (CAÇA-PALAVRAS)	43
FIGURA 17 – ATIVIDADE – AS PARTES DO CORPO HUMANO (RECORTE DE LETRAS E MONTAGEM DE PALAVRAS)	43
FIGURA 18 – TABELA INTERATIVA 1 – ESCOLA MUNICIPAL VINHEDOS..	45
FIGURA 19 – TABELA INTERATIVA 2 – ESCOLA MUNICIPAL VINHEDOS..	46
FIGURA 20 – TABELA INTERATIVA 3 – ESCOLA MUNICIPAL VINHEDOS..	46
FIGURA 21 – TABELA INTERATIVA 4 – ESCOLA MUNICIPAL VINHEDOS..	47
FIGURA 22 – INFRAESTRUTURA 1 – ESCOLA MUNICIPAL VINHEDOS.....	48
FIGURA 23 – INFRAESTRUTURA 1 – ESCOLA MUNICIPAL VINHEDOS.....	48
FIGURA 24 – DINÂMICA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	49
FIGURA 25 – DINÂMICA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS – CRIANÇAS 1...	50

FIGURA 26 – DINÂMICA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS – CRIANÇAS 2...	51
FIGURA 27 – ATIVIDADE – COMPOSIÇÃO DE PALAVRAS 1.....	52
FIGURA 28 – ATIVIDADE – COMPOSIÇÃO DE PALAVRAS 2.....	52
FIGURA 29 – ATIVIDADE – COMPOSIÇÃO DE PALAVRAS 3.....	53
FIGURA 30 – ATIVIDADE – <i>UM AMOR DE CONFUSÃO</i>	54
FIGURA 31 – ATIVIDADE – <i>UM AMOR DE CONFUSÃO</i> (DINÂMICA COM MASSA DE MODELAR 1)	54
FIGURA 32 – ATIVIDADE – <i>UM AMOR DE CONFUSÃO</i> (DINÂMICA COM MASSA DE MODELAR 2)	55
FIGURA 33 – CADERNO DE PLANEJAMENTO 1 – PROFESSORA Y	56
FIGURA 34 – CADERNO DE PLANEJAMENTO 2 – PROFESSORA Y	56
FIGURA 35 – ESPAÇO ALFABETIZAÇÃO EJA – PROFESSORA Y	57
FIGURA 36 – PRÁTICA DE DITADO – PROFESSORA Y	58
FIGURA 37 – DINÂMICA 1 – PROFESSORA Y	59
FIGURA 38 – DINÂMICA 2 – PROFESSORA Y	59
FIGURA 39 – LETRA DE MÚSICA – PROFESSORA Y	60
FIGURA 40 – ALFABETO PARA CONSTRUÇÃO DE PALAVRAS – ROBERTO CARLOS 1.....	61
FIGURA 41 – ALFABETO PARA CONSTRUÇÃO DE PALAVRAS – ROBERTO CARLOS 2.....	61
FIGURA 42 – LETRA DE MÚSICA – COMPLETANDO OS VERSOS.....	62

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 JUSTIFICATIVA	12
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO	13
1.3 OBJETIVOS	15
1.3.1 OBJETIVO GERAL.....	15
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	15
2 UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO A RESPEITO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAS E DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	16
2.1 ALFABETIZAÇÃO: O DESAFIO DO PROFESSOR COMO MEDIADOR PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	20
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM DIFERENTES SUJEITOS: UMA OBSERVAÇÃO EM DUAS ESCOLAS DE CURITIBA.....	24
3.1 OBSERVAÇÃO <i>IN LOCO</i> E TIPO DE PESQUISA.....	24
3.2 UNIVERSO DE PESQUISA	25
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	26
3.4 FASES DA PESQUISA	28
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	29
4.1 A ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PRÁTICA DA PROFESSORA X.....	29
4.1.1 PROFESSORA X: Prática Pedagógica na Alfabetização das Séries Iniciais.....	30
4.1.2 PROFESSORA X: Prática Pedagógica na Alfabetização da EJA	37
4.2 A ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PRÁTICA DA PROFESSORA Y.....	44
4.2.1 PROFESSORA Y: Prática Pedagógica na Alfabetização das Séries Iniciais.....	44
4.2.2 PROFESSORA Y: Prática Pedagógica na Alfabetização da EJA	57
5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM DIFERENTES SUJEITOS: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS	63

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS.....	70
ANEXOS	72
ANEXO 1 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	72
ANEXO 2 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	73
ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO – PROFESSORA X	74
ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO – PROFESSORA Y	76

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA

Narrar – tendo como inspiração o brilho no olhar de cada criança e de cada adulto que espera ansioso para a descoberta de uma nova letra, sílaba ou palavra – a experiência de um trabalho que se compromete a avaliar diferentes práticas pedagógicas voltadas à alfabetização. Esse foi o desafio desta presente monografia, elaborada a partir das experiências vivenciadas pelas autoras do trabalho ao longo de mais de seis meses, na Escola Municipal Vila Torres, localizada na rua Chile, 383, no bairro Rebouças; na Escola Municipal Integral Noely Simone de Ávila, localizada na rua Aquelino Orestes Baglioli, 120, no bairro Prado Velho; e, ainda, na Escola Municipal Vinhedos, localizada na rua Zem Bertapelle, 55, no bairro Santa Felicidade.

A partir do eixo de investigação *A infantilização das atividades na Educação de Jovens e Adultos*, este presente trabalho dedicou-se à observação da prática pedagógica de duas professoras¹ responsáveis pela docência no 1º Segmento do Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental regular.

A escolha por avaliar a prática docente de duas professoras, que atuam em bairros distintos de Curitiba, buscou ainda avaliar de maneira empírica quais são os principais desafios encontrados hoje no município para pedagogos que exercem o desafio de atuar no âmbito da alfabetização de crianças e de jovens e adultos. Entende-se que, ainda que modestamente, trabalhos com tal perspectiva podem ajudar no processo de construção da fortuna crítica atrelada à produção de conhecimento na Educação para pensar as diferentes relações de ensino e de aprendizagem no âmbito da

¹ Por uma questão de rigor acadêmico e de investigação na instância universitária, optar-se-á pelo sigilo da identidade das duas professoras observadas. Considera-se que, dessa maneira, é possível estabelecer diálogos entre a prática docente e eventuais perspectivas teóricas, apresentando uma análise coerente e embasada, sem, é claro, que qualquer comentário possa criar espaços discursivos constrangedores. Reitera-se, portanto, que o trabalho pretende problematizar e perceber questões metodológicas e didáticas no âmbito da alfabetização de crianças e de jovens e adultos, não se tem a pretensão que qualquer informação seja tomada em uma instância pessoal, e com isso preservar a dimensão ética da pesquisa acadêmica.

alfabetização, problematizando a necessidade de se avaliar sempre o contexto dos educandos, evitando, assim, práticas de espelhamento e de infantilização no caso daqueles que atuam com o público de jovens e de adultos.

Aludindo a um artigo de Magda Soares (2005), tratar-se-ia, pois, de tomar a alfabetização a partir de um eixo de “ressignificação”, demonstrando as transformações percebidas por muitos teóricos que já não percebem os conceitos de alfabetização e alfabetizado de maneira consensual. A experiência de investigação proporcionada por um trabalho como este, de conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná, apresenta uma oportunidade empírica – de ordem pessoal e profissional – para que sejam relacionadas diversas reflexões em sala de aula, ao longo de toda a formação acadêmica, à atuação vindoura, ou seja, aos desafios que serão apresentados no dia a dia de trabalho.

Espera-se, portanto, que, a partir dessa investigação inicial, seja possível suscitar novas reflexões e contribuições de outros acadêmicos e teóricos, sobretudo para pensar as diferentes relações de ensino e de aprendizagem para crianças e jovens e adultos no espaço que circunscreve a cidade de Curitiba. Ao retomar contribuições seminais como as de Freire (1981, 2005), a já citada Soares (2005), Moll (2004), e em pesquisa semelhante realizada por Haracemiv, Branco, Soek, (2006), entre outros, aspira-se que as próximas páginas assumam uma função disparadora, retomando um eixo de fundamental para a atuação dos novos profissionais, sobretudo em um momento em que a Educação parece sofrer sucessivos testes de sobrevivência nas esferas políticas e econômicas.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Ao aludir à macrotemática alfabetização, é necessário, primeiro, problematizar o já comentado processo de ressignificação sofrido em torno do conceito “alfabetização” e “alfabetizado”. Partindo de tal problemática inicial vale resgatar uma ponderação arrolada por Magda Soares no artigo

Alfabetização: a resignificação do conceito (2005), no qual ela relembra o fato de que

Assim, até os anos quarenta do século passado, os questionários do censo indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo, como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade ou não de assinatura do próprio nome. A partir dos anos cinquenta e até o último censo (2000), os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de “ler e escrever um bilhete simples”, o que já evidencia uma ampliação do conceito de alfabetização: já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária. (SOARES, 2005, p. 88).

Partindo de tal contexto, chega-se a um primeiro questionamento: de que maneira a alfabetização é percebida como ação pragmática de docentes em duas escolas de Curitiba. Seria possível, a partir de observações e do estabelecimento de entrevistas qualitativas – de ordem pessoal –, perceber se a compreensão de professores que atuam na Educação Regular segue o que é apregoadado na contemporaneidade? A inquietude, claro, demanda um passo anterior, um olhar atento para o processo de formação das práticas de educação e de aprendizagem, afim de que se possam construir uma espécie de linha do tempo, um panorama para entender como se construiu o imaginário da educação para alfabetizar e para normatizar os conhecimentos que são reconhecidos em um dito espaço e campo intelectual e de poder (BOURDIEU, 2002).

Seguindo com o raciocínio, elenca-se como pergunta norteadora para a problemática de pesquisa: de que maneira duas professoras desenvolvem as suas práticas didático-metodológicas no âmbito da educação de crianças e da EJA? É possível apresentar os mesmos conteúdos pedagógicos, ainda que os universos discursivos (para crianças e para jovens e adultos) sejam tão distintos? Elencando todas essas questões e, à medida que os dados forem avaliados, buscar-se-á entender quais as razões que podem levar um profissional, a seguir certos recortes no momento em que os temas são desenvolvidos com os seus discentes.

Da mesma maneira que algumas perguntas foram construídas como alicerce para a construção e norteamto do trabalho, faz-se necessário apresentar a seguir o objetivo geral e os objetivos específicos que conduzem a formulação de todo esse trabalho.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Este trabalho tem como objetivo geral compreender como se dá a prática docente de professoras que atuam concomitante com crianças e com adultos nos processos iniciais de alfabetização e de escolarização.

1.3.2 Objetivos específicos

- Estabelecer uma espécie de panorama que possa apresentar as transformações sofridas no conceito de alfabetização, contextualizando tais questões em um panorama da própria educação no Brasil;
- Desenvolver e aplicar uma pesquisa qualitativa com duas professoras da cidade de Curitiba, que atuem no âmbito da Educação Regular na alfabetização de crianças e também de jovens e adultos;
- Compreender quais os critérios utilizados por duas professoras que trabalham, com a alfabetização de crianças e de jovens e adultos concomitantemente, ao selecionar materiais e metodologias para a atuação pedagógica;
- Entender as necessidades específicas dos adultos quando se tem de elaborar um plano de aula, ponderando a sua experiência como seres discursivos e não os tomando como tabulas rasas em relação ao conhecimento ofertado;

2 UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO A RESPEITO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAS E DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Tomando os objetivos apresentados na seção anterior e antes de apresentar pontualmente tudo o que foi problematizado a partir da leitura e observação das práticas didáticas vivenciadas, parece caber um aparte que possa fundamentar – ainda que de maneira breve – o percurso histórico a respeito das práticas educacionais no âmbito da alfabetização de crianças e de jovens e adultos no Brasil. A partir de tal digressão inicial, será possível vislumbrar certo marco teórico que apoia toda a argumentação deste trabalho de conclusão de curso, aproximando os leitores a questões fulcrais no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem.

Conforme Álvaro Vieira Pinto (2010) assinala, a educação é um processo pelo qual a sociedade forma seus membros a sua imagem e em função de seus interesses. Ao discorrer sobre as transformações em que esteve sujeita a educação, podemos observar que não é a escola que pauta as mudanças sociais, mas a sociedade que pauta a prática educativa. A sociedade tem por objetivo idealizar um cidadão e, para isso, ela dita o que deve ser ensinado para que atenda as suas expectativas em cima dos educandos, que a princípio são como tabulas rasas. Porém, cada sociedade acredita e defende formas diferentes sobre o que é a educação e por isso é tão difícil uma uniformidade no método e conteúdo de ensino nas escolas.

Assim,

[a] espécie e a extensão da educação distribuída por uma sociedade a seus membros são função de seu estado de desenvolvimento material e cultural. Este é que determina as possibilidades da educação tanto em qualidade (conteúdo e métodos) como em quantidade (a quem e a quantos será distribuída). (PINTO, 2010, p. 37).

Desde o princípio, o contexto social em que as pessoas estavam inseridas, ditava a maneira como elas iriam receber a educação. Ainda que de formas diferenciadas todas as pessoas de alguma maneira recebem educação,

pois ela é permanente visto que o homem está sempre acompanhado de um grupo que busca por sobrevivência, sendo assim educar o outro é uma forma de manter o grupo equipado de conhecimento.

Como tarefa social, a educação traz consigo a ideia de que nada se realiza sem ela e, por isso, estará presente na vida do ser humano ao longo de sua vida. Para Pinto,

[...] o simples fato de ser membro da comunidade (não um deficiente mental) implica estar sempre em processo de se educar. E isto porque as tarefas (os desafios) que a sociedade requer do indivíduo, durante sua existência, vão mudando de conteúdo e de significado com seu desenvolvimento, orgânico e psicológico, o qual lhe confere em cada etapa de sua vida distintas capacidades de ação e de trabalho. A educação, como temos dito, é o permanente aproveitamento dessas capacidades pelo todo social em seu benefício (PINTO, 2010, p. 69).

O fato de o homem ser racional e ter a capacidade de fazer algo mais faz com que a sociedade espere que ele sempre esteja no processo de se educar, para que ele aprimore sua capacidade de trabalho e assim aprimore a si mesmo. A Educação no Brasil inicia no período colonial com a chegada dos padres jesuítas que ofereciam uma educação de caráter mais religiosa do que educacional. Dão início a uma intervenção religiosa destinada aos adultos com as primeiras noções do cristianismo, estendendo tal forma de educar por séculos. Os jesuítas fundaram assim, colégios e a educação era inteiramente responsabilidade da igreja e não do Estado.

A educação instrutora era somente para as pessoas de classes dominantes, que iriam para as universidades ou dariam continuidade à religião. Os indígenas e escravos eram alfabetizados na língua portuguesa, aprendiam o evangelho, como se comportar e os ofícios de trabalho, pois, assim, já poderiam contar com a sua mão de obra para atender à aristocracia portuguesa. Os jesuítas perceberam, então, que teriam mais dificuldades em ensinar os adultos e criaram um método de trabalho especialmente para ensinar as crianças.

A partir do século XVIII, inicia-se o Absolutismo, que se contrapõe ao Iluminismo, apregoando que o homem deve ter o poder absoluto, seja no judicial, legislativo e religioso. Marquês de Pombal, então, implantou a Reforma

Pombalina, que tinha por objetivo transformar Portugal em uma metrópole capitalista. Acabaram a escravidão dos índios, e eles poderiam se casar com os portugueses para que pudessem se miscigenar para o crescimento populacional. Com isso, os jesuítas foram contra, pois não queriam que interferissem em seus assuntos. Dessa forma, Pombal expulsou os jesuítas e fechou os colégios.

Após a expulsão dos jesuítas em 1759, pela primeira vez, o Estado torna-se responsável pela educação. A primeira constituição brasileira de 1824 garantia instrução primária e gratuita para todos, contudo, somente as famílias mais ricas tinham acesso à educação. Assim, os indígenas e negros eram excluídos desse novo sistema educacional.

A educação de jovens e adultos passa a ganhar maior importância para que houvesse mais pessoas que pudessem votar, pois não era permitido voto aos analfabetos. Inicia-se, então, uma luta contra o analfabetismo e, em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE) que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito para os adultos.

Em 1938, foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e cabia a ele:

- Organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas;
- Manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro;
- Promover inquéritos e pesquisas;

Prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou que, junto a um programa de ampliação primária, deveria incluir o Ensino Supletivo. Na década de 40 do século XX, houve a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), que teria como incumbência ajudar no âmbito de desenvolvimento industrial do país.

Ainda na década de 40, foi fundado o FNEP (Fundo Nacional de Ensino Primário), criado pelo professor Anísio Teixeira, que tinha por objetivo garantir recursos para o ensino primário. Para ele, a desigualdade existente entre os municípios gerava formação desigual entre os alunos e, para que se

extinguisse isso, foi proposto que os gastos com os municípios fossem padronizados.

A década de 50 é marcada por Paulo Freire que entra em cena liderando um grupo voltado para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos. Este grupo criticava a precariedade das escolas, o material didático que era inadequado e a qualificação do professor.

Durante a década de 60, o Brasil passa por uma crise política, social, econômica e educacional. A crise era responsável pelos casos de analfabetismo e, para mudar essa situação, surgem os movimentos de Educação Popular na tentativa de alfabetizar as pessoas. Como o voto era vetado aos analfabetos, o governo, que tinha interesse em aumentar os eleitores, encontrava motivação para investir nas campanhas alfabetizadoras. Esse período foi marcado pela educação cultural brasileira, pois se projetava a música, o cinema, o teatro etc. A educação acontecia pela cultura popular. Mais uma vez, Paulo Freire foi a principal referência desse novo método de ensino.

Com o início da ditadura militar, o método de ensino que vinha até então sendo utilizado foi substituído no final da década de 60. O novo governo, implantou-se um modelo de educação que era voltado à formação de mão de obra e esse novo modelo de ensino foi denominado MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), voltado, por sua vez, à faixa-etária de 15 a 30 anos, apresentando como objetivos o atendimento educacional à população menos favorecida e a criação de programas voltados ao aperfeiçoamento constante da população.

Podemos considerar que esse novo método de ensino era bem parecido com o de Paulo Freire, porém com algumas particularidades, o governo não se importava com a conscientização que era tão importante para Freire e o conhecimento prévio do aluno não tinha significado algum. Com o decorrer do tempo, o MOBRAL se expandiu e ganhou significado com a UNESCO, o que gerou alguns acordos com outros países.

Em 1974, o MEC implantou os Centros de Estudos Supletivos que oportunizara uma certificação rápida, porém, superficiais e tecnicistas. Em 1985, o MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação Educar que era uma extensão do MOBRAL, porém, que visava um modelo de ensino diferente.

Com a constituição de 1988, o estado amplia o seu dever com a educação de jovens e adultos e garante acesso obrigatório e gratuito a todos, inclusive aqueles que não tiveram acesso na idade entendida como própria. A fundação EDUCAR acaba sendo extinta na década de 90 pelo governo de Fernando Collor de Melo, descontinuando o processo de política em educação de jovens e adultos. Somente em 2003, a Educação de Jovens e adultos passou a ser prioridade para o governo federal, com compromisso assumido pelo MEC. Para acabar, então, com o analfabetismo, foi criado o programa Brasil Alfabetizado, que recebeu contribuições de órgãos públicos estaduais e municipais.

Como previsto na Lei nº 11.274 de 2006, o Ensino Fundamental é obrigatório com duração de nove anos, sendo gratuito e tendo como objetivo a formação básica do cidadão. Nessa instância, prevê-se também a educação para jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

A partir desse breve panorama apresentado nesta seção inicial da monografia, é possível perceber como a educação de jovens e adultos passou por distintos processos. Sem dúvida, ainda há muitos aportes que podem ser feitos para que a qualidade da educação disponibilizada aos jovens e adultos avance.

2.1 ALFABETIZAÇÃO: O DESAFIO DO PROFESSOR COMO MEDIADOR PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Decodificar o código da escrita é, seja para as crianças, seja para jovens e adultos, uma espécie de jogo, uma interação que transforma o signifiicante, a palavra, em descoberta, em significado. É exatamente neste contexto que ocorre o processo da alfabetização. Ler os cartazes dispostos nas ruas, descobrir, sem qualquer ajuda, o que relata uma história ilustrada em um livro ou simplesmente localizar-se a partir da leitura da placa de um ônibus no centro da cidade é um momento relevante para quem vivencia o processo de alfabetização.

Para auxiliar os alunos nesse processo de aprender, os professores alfabetizadores lançam mão de inúmeros recursos. Em todos os segmentos, a competência e o sucesso no exercício das funções é uma premissa nos espaços de trabalho. Com os profissionais da educação não é diferente. O olhar atento do professor para com seus alunos, a percepção das particularidades é o alicerce principal para a escolha das ferramentas que serão utilizadas no momento da aprendizagem. Existem alguns métodos capazes de nortear o ensino. Cabe ao professor o domínio desses recursos e a habilidade para com as disciplinas formadoras do currículo escolar para despertar na criança o prazer em aprender.

Limitando-se ao entendimento da alfabetização como um processo para reconhecer e estar capacitado para ler o código linguístico, sobretudo no âmbito da língua escrita, parece inevitável evocar a disciplina da língua materna (no caso do Brasil, claro, da Língua Portuguesa). Sabe-se que o educando (criança, jovem e adulto) já opera no nível oral da língua; resta-lhe, pois, passar a atuar no nível da escrita, permitindo a possibilidade de acessar informações verbais, além de se expressar, defender pontos de vista e também produzir e adquirir conhecimentos. Logo, o domínio da

[...] escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso a informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la a escola, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PCN, 1997, p. 11).

Sendo assim, ao ambiente escolar está relacionada a incumbência de transformar a alfabetização em um momento de capacitação do registro escrito por parte das crianças, dos jovens e dos adultos. Nesse caso, a alfabetização passa a representar um processo de ensino-aprendizagem que não é simples e é feito a partir de um longo trabalho e dedicação por parte dos professores de Língua Portuguesa,

[a] alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse enfoque coloca necessariamente um novo papel para o professor das séries iniciais: o professor de Língua Portuguesa. (PCN, 1997, p. 23).

O texto na disciplina de Língua Portuguesa é também uma unidade de ensino. O ensino dessa disciplina vem sendo “marcado por uma sequência de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e juntar frases para formar textos.” (PCN, 1997, p.23). Contudo,

[s]e o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco tem a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (PCN, 1997, p. 24).

Um texto não se mede pelo número dos seus caracteres ou extensão, pois até o próprio nome da criança pode ser considerado como texto (BAKTHIN, 1998). Uma placa de pare no trânsito também é considerada um texto. Há textos não verbais que são de extrema importância no processo de ensino e de aprendizagem do indivíduo e na sua alfabetização. Faz-se necessário que o professor compreenda e planeje seus conteúdos cautelosamente nesse longo e complexo processo de alfabetizar crianças, jovens ou adolescentes, para que o ensino ocorra de forma eficaz e obtenha sucesso ao final de seu trabalho. Como mediador do conhecimento, sempre disposto a ajudar e auxiliar seu aluno em suas variadas dificuldades, é possível promover a confiança e estimular a interação com o outro.

Vale lembrar que a incompreensão do processo de alfabetização como um processo dinâmico, polissêmico e, por isso, ressignificado pode, por outro lado, gerar certos ruídos, evidenciando, tal como atesta Soares, uma compreensão restrita do que se entende como analfabetismo, tomando a ideia do ser alfabetizado apenas quando este sabe “ler e escrever um bilhete simples” (SOARES, 2005, p. 93). A relevante problematização atrelada à questão, aparente não somente em trabalhos relacionados à esfera da Educação, mas também a partir de teóricos da Linguística, como o caso de Carlos Alberto Faraco e Marcos Bagno, por exemplo, ajudam a entender que à alfabetização estão relacionados saberes que vão além de apenas o domínio

de um código, revelando a língua não pela estrutura, mas pelo seu conjunto vivo de discursos (BAKTHIN, 1998).

Por isso que, conforme apontado na pesquisa de Haracemiv, Branco, Soek, no ano 2006, ao tratar da alfabetização com sujeitos distintos, é exigido do professor alfabetizador várias adequações, não só discursivas, mas principalmente nas escolhas de materiais e encaminhamentos didáticos metodológicos específicos de acordo com os interesses e disponibilidades para a aprendizagem de cada sujeito epistêmico.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM DIFERENTES SUJEITOS: UMA OBSERVAÇÃO EM DUAS ESCOLAS DE CURITIBA

No que diz respeito à metodologia utilizada para a viabilização deste trabalho, frisa-se que toda a pesquisa foi realizada, inicialmente, a partir de uma revisão bibliográfica em diferentes buscadores acadêmicos. Além disso, para viabilizar tal trabalho, foi também alicerçada como metodologia a observação empírica das relações de educação e aprendizagem no âmbito da alfabetização.

Para tanto, foram escolhidas duas professoras que, de maneira concomitante, atuam na Educação Regular, a partir da inscrição como professora/pedagogas no município de Curitiba, lecionando para crianças e, também, para jovens e adultos. Além das observações das práticas docentes, foram ainda elaborados dois questionários de natureza qualitativa, a fim de que pudesse ser coletados dados relacionados à formação profissional, mas, sobretudo, que ajudassem a problematizar o que as docentes entendem como alfabetização e como tal observação e entendimento acabam por influenciar em sua rotina de trabalho.

3.1 OBSERVAÇÃO *IN LOCO* E TIPO DE PESQUISA

A observação *in loco* da prática didática das duas professoras foi arquitetada a partir de um roteiro semi-estruturado, o qual figura neste trabalho como ANEXO 1. Tomou-se como pressuposto teórico o entendimento de roteiro estruturado arrolado por Severino em sua obra *Metodologia do Trabalho Científico* (2007).

Segundo Severino (2007), observação é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É uma etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa. Após a observação, passa-se a elaborar um questionário, que é definido, por sua vez, como:

[...] técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisando. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. (SEVERINO, 2007, p. 124).

As perguntas-guia tiveram como função ajudar no processo de avaliação empírica, ajudando a concentrar os esforços das participantes para a observação de dados e de detalhes que dialogassem com o entendimento a respeito da alfabetização e da sua instância para as práticas de ensino e aprendizagem no contexto das crianças e, ainda, no que concerne a jovens e adultos.

No que diz respeito às pesquisas (as quais podem ser consultadas neste trabalho como ANEXO 2 e ANEXO 3), estas têm natureza descritiva. De acordo com Antonio Carlos Gil (2008), as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. Por exemplo, quais as características de um determinado grupo em relação a sexo, faixa etária, renda familiar, nível de escolaridade etc. Assim como pode acontecer na relação de uma professora em sala de aula ao desenvolver atividades para dois grupos de alunos distintos. Ao final de uma pesquisa descritiva, é possível reunir e analisar as informações sobre o assunto que foi pesquisado.

3.2 UNIVERSO DE PESQUISA

A partir de tais parâmetros críticos e de pesquisa, foi possível coletar materiais e observações do trabalho pedagógico de duas professoras que atuam na educação de crianças do Ensino Fundamental I regular e na EJA, concomitante na mesma comunidade escolar.

Ratifica-se que a escolha metodológica deve-se ao fato de avaliar diferentes atuações em diferentes contextos, por isso, optou-se em trabalhar com pelo menos duas professoras. Para que fosse possível observar como se dá o entendimento da alfabetização das professoras e, ainda, se há alguma

forma de infantilização das atividades ou mesmo da postura de professores que atuem na EJA, optou-se por acompanhar a aula das professoras, além da formulação do questionário com a entrevista qualitativa já citada. A partir do questionário, é possível aproximar-se à realidade pessoal e profissional das professoras, além de buscar compreender quais são as influências das docentes em sua atuação em sala de aula.

Tal como informado na Introdução deste trabalho, as observações ocorreram em três escolas diferentes, ambas localizadas no município de Curitiba. Trata-se, pois, dos seguintes estabelecimentos escolares: Escola Municipal Vila Torres, localizada à Rua Chile, nº 383, no Bairro Rebouças; na Escola Municipal Integral Noely Simone de Ávila, localizada na rua Aquelino Orestes Baglioli, nº 120, no bairro Prado Velho; e Escola Municipal Vinhedos, localizada à Rua Zem Bertapelle, nº 55, no Bairro de Santa Felicidade. A escolha das escolas se deu diretamente por conta da seleção das duas professoras que aceitaram o convite de participação deste projeto de conclusão de curso. Outrossim, ressalta-se que, mais do que apontar a disponibilidade das duas docentes, a seleção também buscava dialogar com espaços discursivos distintos da cidade, trabalhando no eixo centro oeste do município. Ao vivenciar a realidade de bairros etnicamente distintos, parecia ser possível ter como resultado – ainda com o diminuto recorte – um conjunto de dados mais diverso e relevante.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A partir da utilização, então, do roteiro semi-estruturado para observação e, ainda, das pesquisas elaboradas, foram agendadas as visitas de observação para o acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas duas docentes selecionadas como corpus de investigação.

No que diz respeito propriamente à observação da prática docente, foi estabelecida a atuação alternada das envolvidas. Nesta proposta, uma das responsáveis pela investigação se reservou à observação à distância, colocando-se em um espaço isolado do ambiente da sala de aula. A proposta

era não interagir com a docente e tampouco com os discentes (crianças ou jovens e adultos). Entende-se que, dessa forma, seria possível viabilizar uma maior objetividade no momento em que as anotações fossem realizadas. Cabia a essa investigadora registrar, por meio de fotos, algumas situações e tensionamentos, que, posteriormente, seriam cotejados a avaliação das práticas, tal como será visualizado no capítulo 4, na fase de análise de dados. As fotos foram feitas a partir de dois *smartphones*, da marca *Samsung*, modelo *J7 Prime*.

A escolha pelo uso dos aparelhos, além de representarem as ferramentas com as quais as investigadoras poderiam contar, também ajudou a não promover a quebra na rotina dos educandos, haja vista que a maioria estava habituada com a tecnologia, não despertando a curiosidade que poderia promover um equipamento profissional. À outra investigadora coube o diálogo com a professora e com alguns educandos, assumindo uma característica de investigadora-interface, ou seja, a investigadora que interagia diretamente no contexto observado. Vale lembrar, claro, que essa instância de interação só ocorria nos momentos em que a ela lhe era questionada alguma informação. Por tratar-se de quatro situações diferentes de observação (dois momentos para cada professora selecionada), foi possível que as investigadoras alternassem o rol de investigador-observador e investigador-interface.

Depois de todo o processo de observação realizado, as anotações realizadas pela investigadora-observadora e todas as anotações foram transferidas para um espaço de armazenamento pessoal, em um computador, garantindo a proteção e o futuro acesso para seleção e análise dos dados.

No que tange às pesquisas qualitativas, estas foram enviadas diretamente a um contato de e-mail das professoras selecionadas. A sistemática é explicada por conta de um pedido das próprias participantes, uma vez que ambas argumentavam a necessidade de tempo para, com paciência, poder responder adequadamente às perguntas. Após a observação da rotina de trabalho das duas docentes, foi possível constatar que a escolha pelo envio *online* das questões pareceu mais coerente, efetivamente por conta das limitações de ordem espacial e de tempo. De qualquer maneira, por tratar-se de uma pesquisa de caráter qualitativa, antes de enviar o documento para cada

professora, foi realizado um encontro prévio, no qual se objetivou explicar o ter das perguntas e repassar quaisquer indagações.

3.4 FASES DA PESQUISA

Para viabilizar e concretizar a aplicação das entrevistas e roteiro semi-estruturado foram realizadas algumas etapas, a saber, respectivamente:

- 1) Diálogo com a orientadora responsável por este trabalho de conclusão de curso, buscando mapear os elementos-chave que deveriam figurar nos instrumentos da pesquisa;
- 2) Leitura teórica de Severino, *Metodologia do Trabalho Científico* (2007), para alicerçar o processo de construção e composição de dados da pesquisa;
- 3) Desenvolvimento do roteiro semi-estruturado e das pesquisas descritivas;
- 4) Apreciação, ajuste e aprovação do roteiro semi-estruturado e das pesquisas a serem aplicadas com as professoras selecionadas;
- 5) Observação das aulas e aplicação do roteiro semi-estruturado para o relato dos dados colhidos nas práticas docentes;
- 6) Conversa com as duas professoras selecionadas a respeito das pesquisas descritivas e alinhamento com os objetivos do trabalho;
- 7) Envio das entrevistas às professoras a partir de contato eletrônico;
- 8) Recebimento das entrevistas devidamente respondidas;
- 9) Análise dos dados observados a partir do roteiro semi-estruturado e das respostas contidas nas entrevistas.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Tal como relatado na seção anterior, foram respeitadas diversas etapas para a elaboração do roteiro semi-estruturado e das pesquisas descritivas. A partir do cumprimento de cada fase, passa a ser possível, portanto, efetivar toda a observação a partir da análise do conjunto de dados.

Aproveita-se tal instância para informar que, por questões de objetividade e de preservação da identidade das envolvidas, os nomes das professoras não figurarão neste trabalho. Para mediar tal diferenciação, por isso, as docentes serão referidas sempre como PROFESSORA X e PROFESSORA Y.

4.1 A ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PRÁTICA DA PROFESSORA X

A PROFESSORA X desenvolve suas atividades pedagógicas em duas unidades escolares de Curitiba. São escolas municipais localizadas na comunidade Vila Torres, bairro Prado Velho e Rebouças, região central da cidade. São espaços que atendem crianças e adultos com muitas ausências sociais e econômicas. O cenário humano é cerceado por inúmeras violências. O uso de drogas lícitas e ilícitas é uma constante entre os adultos moradores da comunidade e dos alunos frequentadores da EJA. A base de trabalho circunda a economia informal e, por vezes, subempregos. A criminalidade, o tráfico de drogas e a prostituição são situações muito presentes no cotidiano das pessoas dessa comunidade.

As crianças nem sempre residem em lares acolhedores e seguros. Muitas delas são vítimas de violência sexual e agressões domésticas. Inúmeros são os casos de acolhimento institucional entre os alunos da escola. Em meio às dificuldades sociais e cognitivas, crianças se esforçam para se alfabetizarem e adultos lutam contra o tempo para associar suas rotinas diárias

de trabalho, este que, por vezes, é realizado de forma insalubre e com uma baixa remuneração. Irem aos bancos escolares é, dessa forma, resgatar o que há muito tinha sido deixado de lado: o aprender a ler e a escrever.

4.1.1 PROFESSORA X: Prática Pedagógica na Alfabetização das Séries Iniciais

A escola na qual foi observada a prática pedagógica da PROFESSORA X na turma da alfabetização é uma escola de Ensino Integral, que foi inaugurada em 2016, para atender a demanda protetiva das crianças e a necessidade de muitas das famílias. O espaço hoje organizado como escola era o espaço de atendimento social e de projetos de contra turno que atendia a comunidade. Por ser uma instituição que atende em período Integral, os alunos não levam tarefa ou atividades para serem desenvolvidas em casa. Segundo o relato da professora, poucos têm em casa um ambiente que estimule o processo de aprendizagem. Os cadernos de exercícios ficam na escola, tal como pode ser visualizado na FIGURA 1:



FIGURA 1 – ESPAÇO DISPONIBILIZADO PARA OS CADERNOS DE EXERCÍCIOS – ESCOLA MUNICIPAL NOELI DE ÁVILA
FONTE: As autoras (2017)

Todas as atividades dos alunos são desenvolvidas no contra-turno escolar, a partir do apoio e da mediação de professoras que atendem no reforço escolar. As crianças atendidas na escola são moradores da comunidade. A PROFESSORA X atende uma turma de 2º ano com 22 alunos. A faixa etária das crianças circunda entre seis e oito anos de idade. Os alunos, por isso, já escrevem e fazem leitura de pequenos textos.

O dia no qual foi feita a observação das práticas pedagógicas da PROFESSORA X, a professora recebeu as responsáveis por este trabalho no pátio. Os alunos esperavam sentados no chão em forma de fila. As crianças ficaram entusiasmadas com a nossa presença. Elas questionavam quem éramos o que iríamos fazer, se iríamos ajudá-las a aprender e assim por diante.

Já na sala, depois das devidas apresentações, a professora explicou que desenvolve com os alunos um trabalho com o objetivo de desvendar a curiosidade. Tal dinâmica busca estimular as crianças a pesquisar em casa, no computador ou no celular algum assunto que tenham interesse. A família pode e deve ajudar nessa pesquisa. Eles escrevem em uma folha o resultado dessa pesquisa e desenvolvem um desenho sobre o assunto desvendado.

No início da aula, o aluno que pesquisou sobre algo socializa sua descoberta com os colegas e fixa seu desenho com as características do que foi pesquisado no mural. Para ilustrar tal dinâmica, apresenta-se uma das atividades trazida por uma aluna que pesquisou sobre a vida da borboleta (FIGURA 2) e, em seguida, o painel construído pela PROFESSORA X (FIGURA 3) para abrigar os desenhos e pesquisas elaborados pelos alunos:

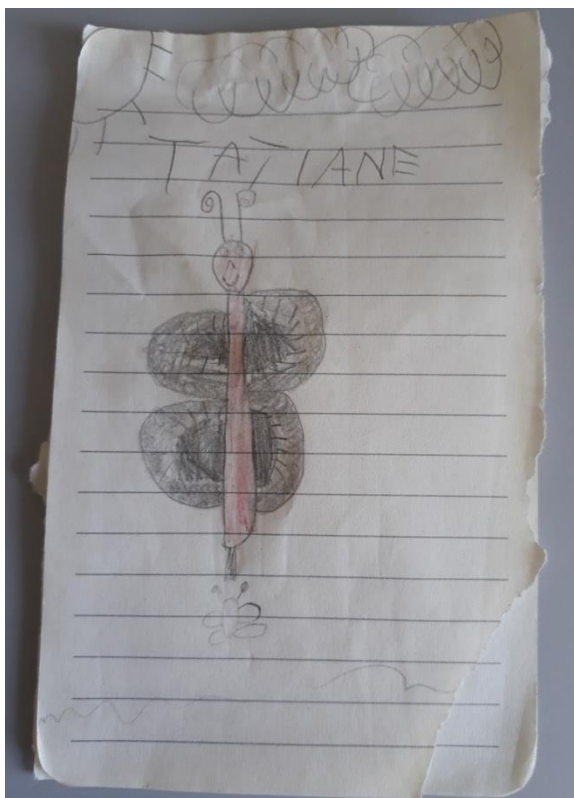


FIGURA 2 – ATIVIDADE DE PESQUISA – A VIDA DA BORBOLETA
FONTE: As autoras (2017)



FIGURA 3 – PAINEL COM ATIVIDADES PESQUISADAS PELOS ALUNOS
FONTE: As autoras (2017)

A professora começou a aula instigando as crianças a falarem sobre as características dos personagens da turma da Mônica: como eles eram; que roupas vestiam; que cor essas roupas tinham; o que gostavam de comer; como era o humor deles; qual deles não tomava banho; quem “fala errado”; quem era brava; quem era a comilona do grupo; e assim por diante. As crianças respondiam em êxtase. Participaram respondendo a cada questionamento, verbalizavam cada característica dos personagens. E relacionavam as características dos personagens com alguns alunos da sala.

Depois dessa primeira conversa, iniciou-se o momento de desenvolvimento da atividade proposta para o dia. Cada aluno recebeu uma folha (FIGURA 4), na qual, em um quadro, eles fariam o desenho do personagem e nas linhas dispostas na folha as crianças escreveriam tudo sobre os personagens. Cada aluno escolheu o personagem com o qual iria trabalhar:

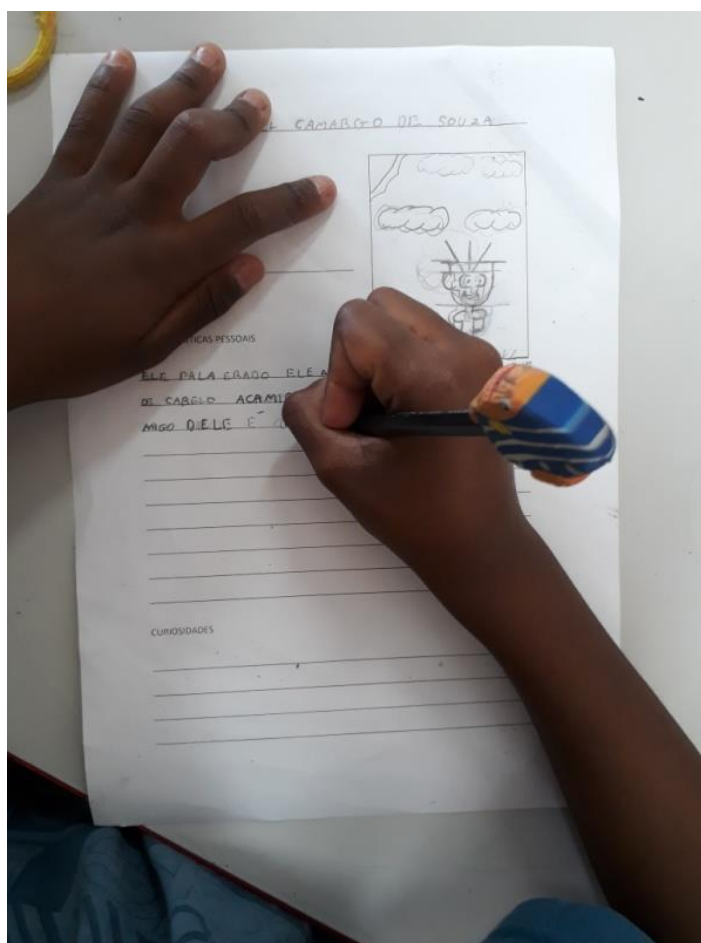


FIGURA 4 – ATIVIDADE TURMA DA MÔNICA – DESCREVENDO UM PERSONAGEM

FONTE: As autoras (2017)

A escrita dos alunos acontecia em estilos de letras diferentes, tal como pode ser observado nas FIGURAS 5 e 6. Uns com mais habilidade escreviam com letra cursiva e outros ainda escreviam com letra de forma:

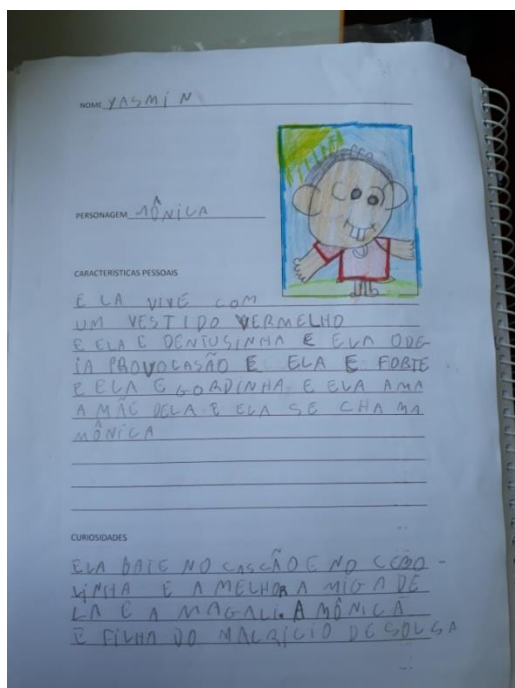


FIGURA 5 – ATIVIDADE TURMA DA MÔNICA – DESCRREVENDO UM PERSONAGEM – LETRA DE FORMA
FONTE: As autoras (2017)

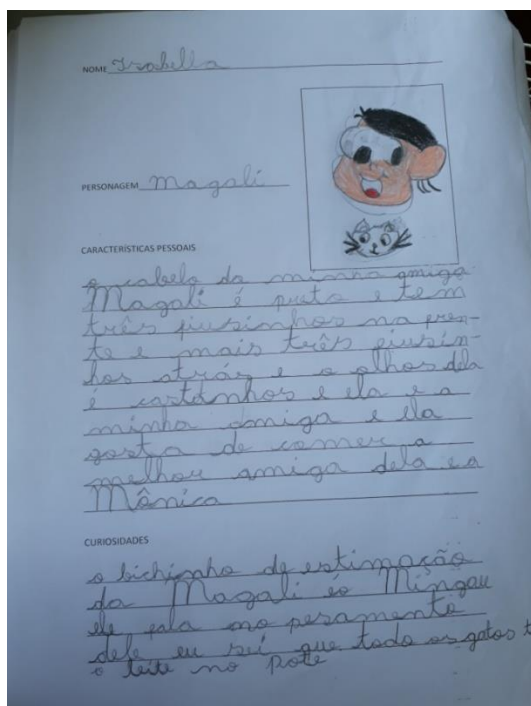


FIGURA 6 – ATIVIDADE TURMA DA MÔNICA – DESCRREVENDO UM PERSONAGEM – LETRA CURSIVA
FONTE: As autoras (2017)

A maioria dos alunos já consegue desenvolver as atividades de modo independente. No entanto, algumas crianças ainda precisam de um auxílio mais efetivo da professora. Para atender essa necessidade dos alunos, a professora coloca os discentes com dificuldade de aprendizagem um do lado do outro, na lateral da sala, e vai auxiliando-os individualmente, enquanto os demais seguem a atividade quase de maneira independentemente. O contexto descrito pode ser observado a seguir, na FIGURA 7:

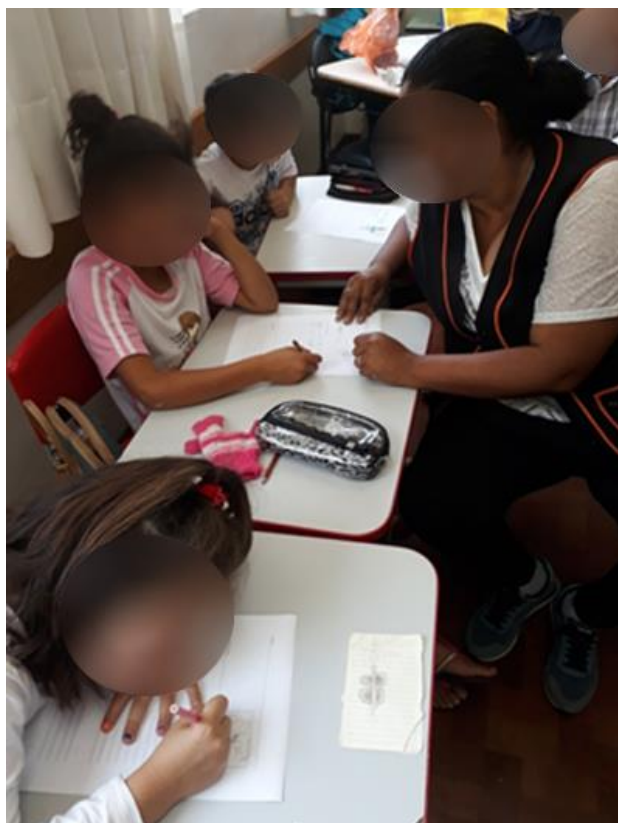


FIGURA 7 – RECONFIGURAÇÃO DA SALA PARA APOIO AOS ALUNOS COM DÚVIDAS

FONTE: As autoras (2017)

Analisando o caderno de planejamento da professora, foi possível perceber que a atividade era a continuidade de uma sequência didática cujo tema era *Histórias em quadrinhos*. A Turma da Mônica foi o viés escolhido para tratar das temáticas que estão relacionadas ao gênero textual quadrinhos. Todas as outras disciplinas tinham os conteúdos embasados na temática da Turma da Mônica. Os alunos tinham os cadernos de Português e Matemática

com muitos assuntos trabalhados, tal como ilustram, a seguir, as FIGURAS 8 e 9:

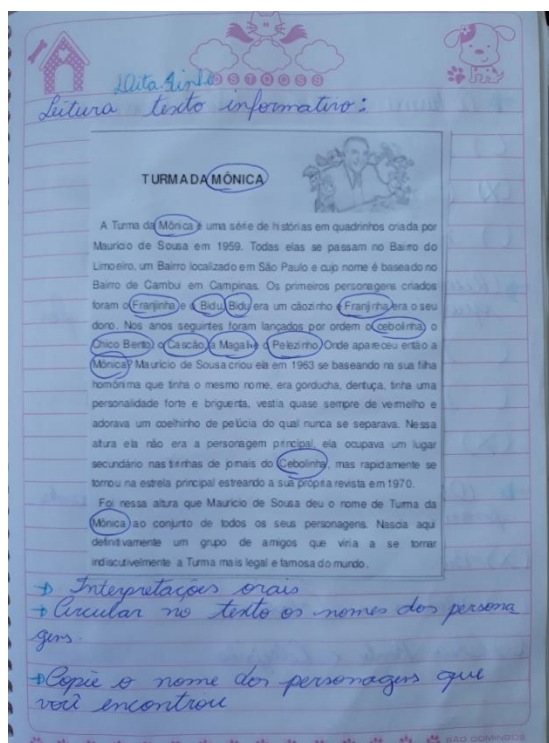


FIGURA 8 – ATIVIDADE – CADERNO DE PORTUGUÊS
FONTE: As autoras (2017)



FIGURA 9 – ATIVIDADE – CADERNO DE MATEMÁTICA
FONTE: As autoras (2017)

No entanto, ao visualizar os cadernos de Geografia, História e Ciências, foi possível perceber que esses mal tinham sido utilizados. Foi questionado se eram cadernos novos, uma vez que a observação foi realizada no mês de outubro de 2017, e a professora respondeu que pouco tinha trabalhado com essas disciplinas, porque “a prefeitura quer que eles escrevam, leiam e façam operações matemáticas.” (PROFESSORA X, 2017, informação verbal). Tal afirmação catalisou certa reflexão sobre como não se entende outras disciplinas como ferramentas para se desenvolver a escrita, a leitura e os conhecimentos matemáticos.

4.1.2 PROFESSORA X: Prática Pedagógica na Alfabetização da EJA

A instituição de ensino onde a PROFESSORA X desempenha sua prática pedagógica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) atende apenas uma turma no período da noite com 35 alunos matriculados, porém, aproximadamente 25 alunos frequentam as aulas, de um grupo misto de alunos. Além dos que não obtiveram oportunidade de estudo na idade habitual, alguns são do Centro de reabilitação, outros com necessidades educacionais especiais. Há ainda entre os alunos um grupo de seis imigrantes de países distintos. São três africanos (dois do Congo e uma estudante da Angola) e três Haitianos. Esses imigrantes são alfabetizados nas suas línguas maternas, no entanto, precisam se alfabetizar na língua portuguesa para organizarem seus documentos e, assim, se inserirem em um mercado de trabalho mais promissor. É válido ponderar que todos os imigrantes têm boas formações profissionais, mas a ausência do português como idioma e dos documentos nacionais limitam suas atuações.

Inúmeras dificuldades são enfrentadas por esse grupo de adultos para que eles possam seguir adiante no objetivo de aprender a ler e a escrever. Em meio às dificuldades sociais e cognitivas, esses alunos lutam contra o tempo para associar suas rotinas diárias de trabalho com os estudos noturnos. Trabalho este, por vezes, insalubre e pouco remunerado.

A sala de aula da EJA não é utilizada por nenhuma turma durante o dia. Assim, ela é pouco estruturada com elementos que possam auxiliar no processo de alfabetização. O alfabeto disposto acima do quadro e a definição de alguns documentos são as únicas ferramentas auxiliares dispostas na sala de aula. Foram dois dias de observação nas aulas da EJA. No início do primeiro dia de observação, a professora comentou que iniciaria um novo tema com os alunos: o corpo humano e seus sistemas. Ela tinha trabalhado Curitiba com os alunos desde o começo do ano. Alguns materiais tinham sido preparados, para os diversos níveis de ensino. Conforme os alunos mais rápidos iam terminando as atividades, a professora oferecia outras tarefas. Ler as partes do corpo humano foi a primeira etapa da noite (FIGURAS 10 e 11). Depois, ela foi distribuindo atividades para os alunos resolverem.

As partes do corpo humano

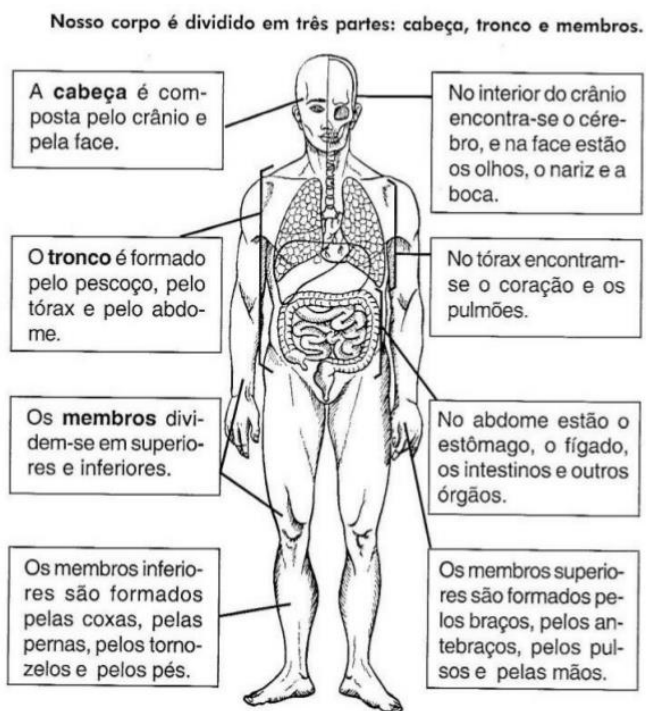


FIGURA 10 – ATIVIDADE – AS PARTES DO CORPO HUMANO
 FONTE: As autoras (2017)



FIGURA 11 – ATIVIDADE – AS PARTES DO CORPO HUMANO (LÂMINA 2)
 FONTE: As autoras (2017)

Os alunos que apresentam dificuldade ou solicitam apoio são atendidos por ela nas carteiras, individualmente. Há interesse, cuidado e atenção para todos os alunos, na medida em que isso é possível. Os alunos comentavam, conforme a professora dava o andamento da aula, sobre suas experiências, sobre o que conheciam. Os exemplos usados para apresentar o tema e para ajudar na compreensão eram situações reais e da vivência dos alunos.

Boa parte da aula se deu sobre a apresentação e discussão de todos os sistemas existentes no corpo humano. Tudo parecia claro e bem organizado. A apresentação de um conteúdo novo trouxe ânimo e foi nítido em alguns alunos o interesse e curiosidade, já que estavam há algumas semanas trabalhando sobre o tema anterior (a cidade de Curitiba).

Os alunos receberam uma atividade onde um lado continha o nome de boa parte dos ossos do corpo humano e outro com lacunas para que escrevessem o nome dos ossos que eram indicados, tal como ser visualizado na FIGURA 12:

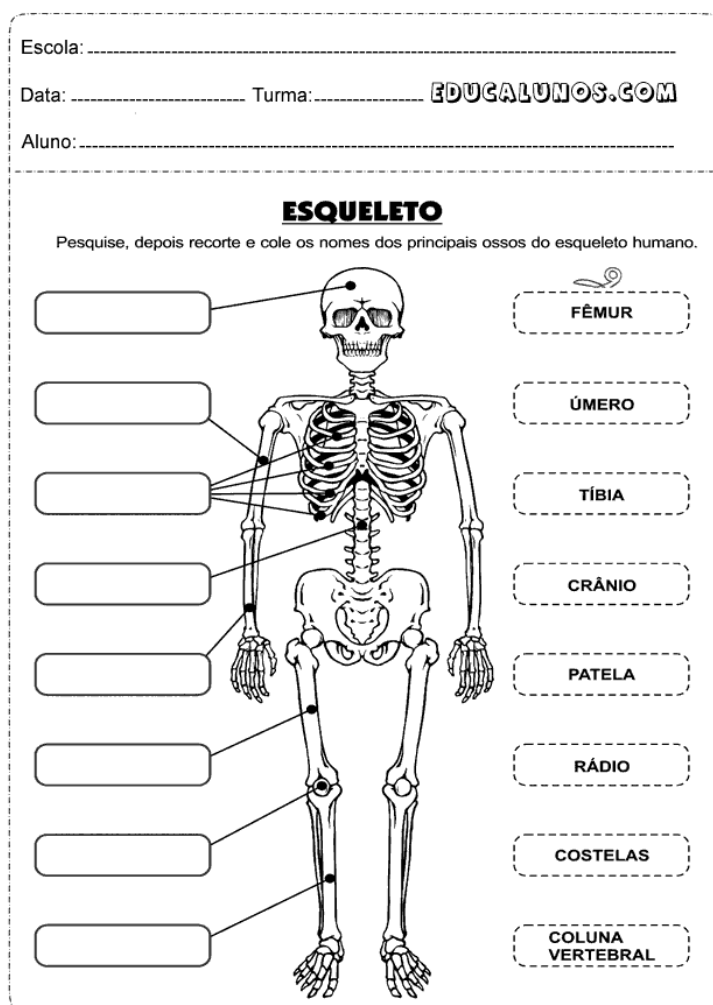


FIGURA 12 – ATIVIDADE – AS PARTES DO CORPO HUMANO (LÂMINA 3)
 FONTE: As autoras (2017)

Aparentemente, a atividade era fácil, mas, para os alunos a atividade, mostrou-se extremamente complexa. Alguns alunos se sentiram mal e acabaram sendo ríspidos, falando que não estavam lá para isso e, sim, para aprender a escrever e que, quando havia esse tipo de atividade, não aprendiam direito.

As atividades mais infantilizadas traziam mais conforto para os alunos, uma vez que acabavam por reproduzir o que já estava posto. Tal conforto pode ser visualizado a partir de atividades como as que apresentam as FIGURAS 13 e 14:

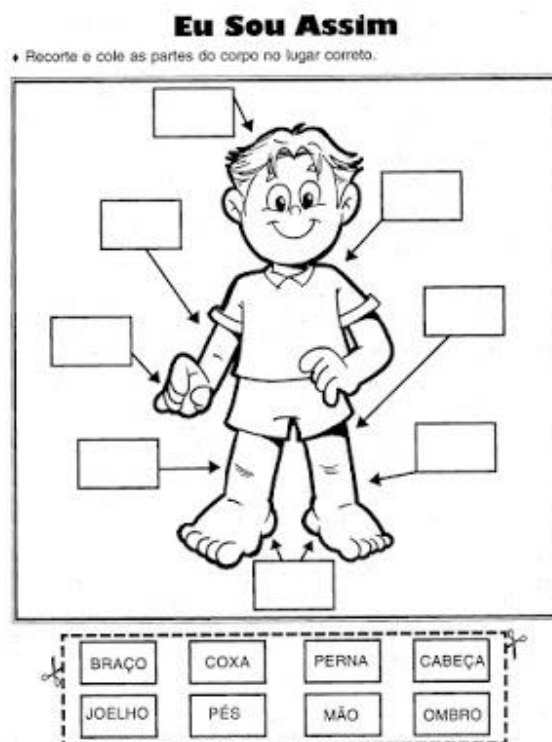


FIGURA 13 – ATIVIDADE – AS PARTES DO CORPO HUMANO – ENFOQUE INFANTILIZADO
 FONTE: As autoras (2017)

LIGUE AS PARTES DO CORPO AO LUGAR ONDE ESTÃO LOCALIZADAS.

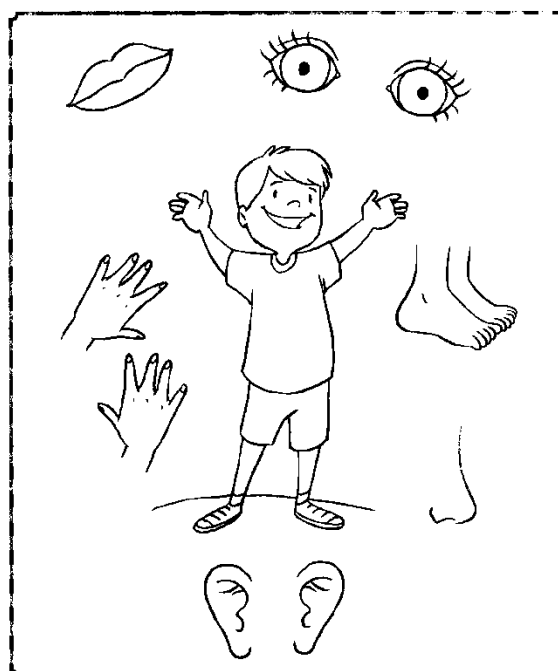


FIGURA 14 – ATIVIDADE – AS PARTES DO CORPO HUMANO – ENFOQUE INFANTILIZADO
 FONTE: As autoras (2017)

À medida que terminavam as atividades, os alunos tinham que escrever no caderno as palavras que aprenderam. No decorrer da aula, houve um pequeno desentendimento sobre o conteúdo estudado e sobre a organização da sala (que se estava em formato de círculo desde o início do mês). Os alunos não queriam mais ficar em círculo, mas, sim, enfileirados.

No segundo dia de observação, antes de dar início à aula, a professora nos mostrou as atividades que havia desenvolvido, comentou que, devido ao desentendimento da aula anterior, precisou readequar o plano às necessidades individuais e não mais às necessidades do grupo, como estava fazendo desde o início do semestre.

Na aula, utilizando atividades para complementavam as atividades do dia anterior, a professora trabalhou o sistema ósseo, utilizando atividades como a leitura em grupo e a reescrita do texto; caça-palavras; identificação e grifo das palavras encontradas no caça-palavras para o esqueleto e atividades de leitura e reconhecimento dos ossos (FIGURA 15).

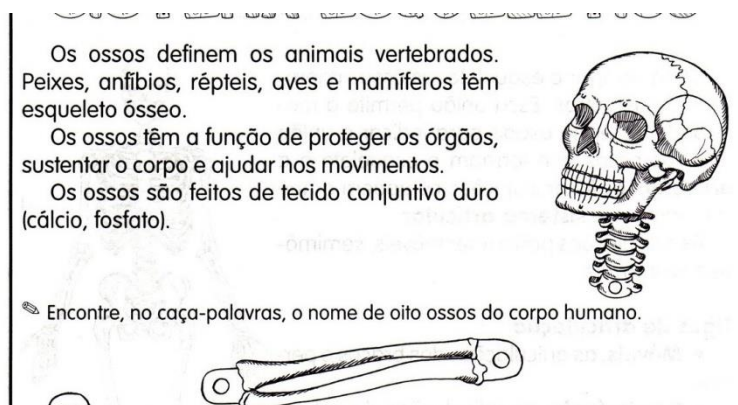


FIGURA 15 – ATIVIDADE – AS PARTES DO CORPO HUMANO (LÂMINA 4)
FONTE: As autoras (2017)

Uma aluna levou para a sala opções de aplicativos utilizados no celular para medir pressão e glicose. A professora adorou a ideia e se comprometeu a estudar sobre os aplicativos para repassar para a turma. Foi, então, trabalhada uma atividade de caça-palavras (FIGURA 16), solicitando aos alunos que identificassem nas atividades anteriores os ossos identificados no caça-palavras. Tal atividade se deu com os alunos já alfabetizados.



FIGURA 16 – ATIVIDADE – AS PARTES DO CORPO HUMANO (CAÇA-PALAVRAS)
 FONTE: As autoras (2017)

Já com os alunos em alfabetização, foi realizada uma atividade de recorte das letras e montagem das palavras, tal como pode ser visualizado na FIGURA 17:



FIGURA 17 – ATIVIDADE – AS PARTES DO CORPO HUMANO (RECORTE DE LETRAS E MONTAGEM DE PALAVRAS)
 FONTE: As autoras (2017)

As atividades estavam sempre fotocopiadas em grande quantidade. A PROFESSORA X informou que tem dificuldade em preparar materiais para os alunos, verbalizando o fato de buscar na internet as atividades e os textos, pois o livro didático destinado à EJA é muito complexo para o nível de aprendizagem dos alunos.

4.2 A ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PRÁTICA DA PROFESSORA Y

A PROFESSORA Y desenvolve suas práticas pedagógicas da alfabetização das séries iniciais e da EJA na mesma escola municipal. A escola está situada a poucos metros do centro de Santa Felicidade. A escola está inserida no centro do bairro, diretamente relacionado à presença e influência da comunidade ítalo-brasileira, com características sócio-culturais relacionadas aos costumes dos primeiros imigrantes italianos que vieram para essa região em 1878 e que vivem até hoje em um sistema de colônia, no qual a maior se conhece. É um legítimo local de encontro comunitário e, por isso, a escola é bastante valorizada por alunos e seus familiares.

A escola oferta do pré-escolar para crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, modalidade da educação básica que corresponde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I durante o dia. No período noturno oferece para a comunidade a Educação de Jovens e Adultos – Fase I (períodos I e II equivalente aos ciclos I e II) no período noturno, destinada àquelas pessoas que não puderam estudar no tempo adequado.

4.2.1 PROFESSORA Y: Prática Pedagógica na Alfabetização das Séries Iniciais

A instituição de ensino no qual a PROFESSORA Y desenvolve suas atividades educacionais é a mesma onde ela desenvolve a prática de ensino da

EJA. No período diurno, a escola atende turmas da pré-escola até o quinto ano do Ensino Fundamental I. A turma atendida pela PROFESSORA Y é uma turma de 1º ano, sendo que os discentes têm 6 anos de idade. Esse é o primeiro momento do processo de alfabetização. A sala onde a turma está instalada atende o mesmo nível de escolarização no período matutino e vespertino.

A dinâmica estrutural da classe permite ao aluno uma interação diária com o espaço no qual ele está inserido. Todos os dias, são os alunos que, em forma de rodízio, desenvolvem a rotina do início a aula. Como fazer a chamada com a tabela interativa (FIGURAS 18, 19, 20 e 21), colocar os alunos ausentes nos espaços esperados, marcar o dia da semana no calendário, analisar as condições atmosféricas e estabelecer como está o tempo no dia e, ainda, verificam no cartaz se alguém está fazendo aniversário naquele dia.



FIGURA 18 – TABELA INTERATIVA 1 – ESCOLA MUNICIPAL VINHEDOS
FONTE: As autoras (2017)



FIGURA 19 – TABELA INTERATIVA 2 – ESCOLA MUNICIPAL VINHEDOS
FONTE: As autoras (2017)



FIGURA 20 – TABELA INTERATIVA 3 – ESCOLA MUNICIPAL VINHEDOS
FONTE: As autoras (2017)



FIGURA 21 – TABELA INTERATIVA 4 – ESCOLA MUNICIPAL VINHEDOS
 FONTE: As autoras (2017)

A infraestrutura encontrada na sala é de altíssimo nível, contando com diversos materiais pedagógicos que permitem a interação do aluno com seu objeto de aprendizagem. A PROFESSORA Y lança mão de inúmeras ferramentas pedagógicas para auxiliá-la no processo de ensino das crianças. Tais ferramentas são construídas pela própria professora. O alfabeto disposto na parede e os carretéis com letras contribuem no momento de formação das palavras. Os números dispostos na parede, os carretéis com números e os palitos de picolé separados em unidade e dezenas são importantes na alfabetização matemática, pois ajudam os pequenos a materializarem os conteúdos propostos pela professora. Tal cenário e estrutura podem ser visualizados concretamente a partir das FIGURAS 22 e 23:

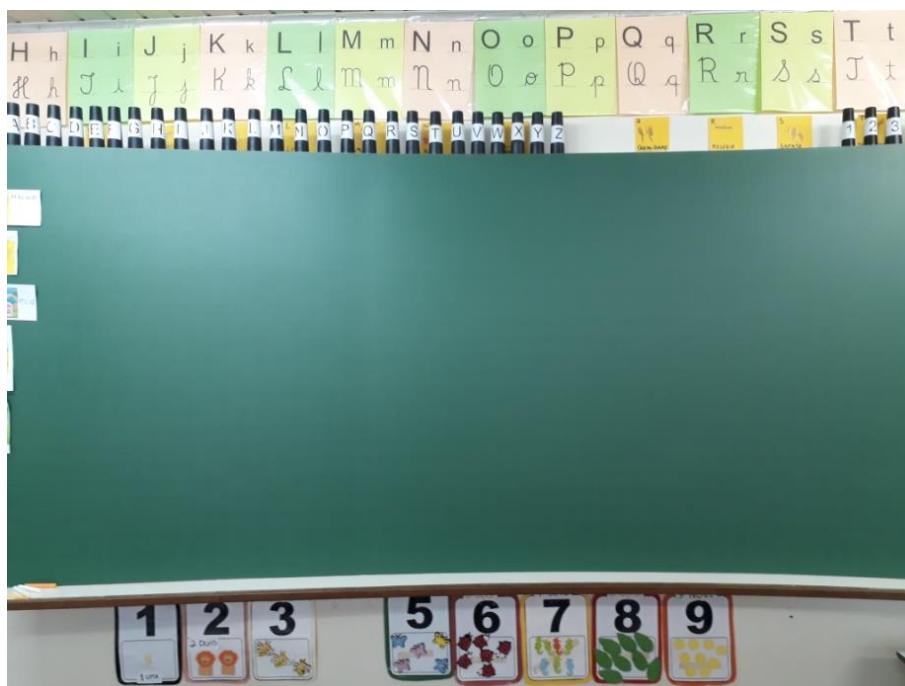


FIGURA 22 – INFRAESTRUTURA 1- ESCOLAMUNICIPAL VINHEDOS
FONTE: As autoras (2017)

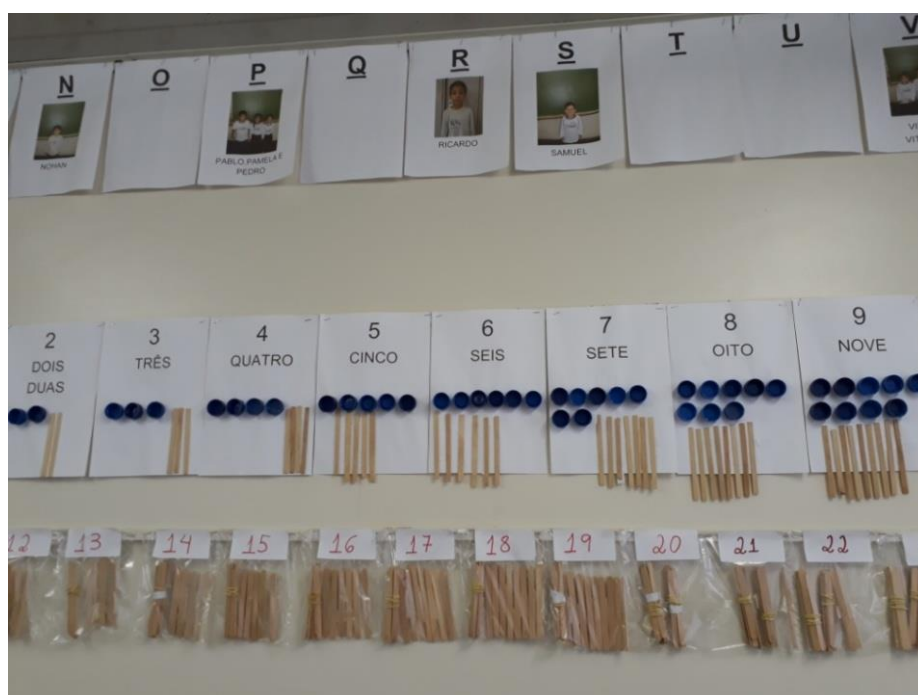


FIGURA 23 – INFRAESTRUTURA 1 – ESCOLA MUNICIPAL VINHEDOS
FONTE: As autoras (2017)

Assim que as pesquisadoras entraram na sala de sala de aula e logo depois de a professora mediar a apresentação e sanar a curiosidade das crianças, deu-se o início as atividades com duas alunas organizando a rotina inicial da turma. Fizeram a chamada, organizaram a data do dia e foram verificar a condições climáticas. Fazia um lindo dia de sol naquela manhã.

A professora iniciou sua prática com o avental de histórias. As crianças ficaram extasiadas com a atividade que consiste em a professora contar uma história conforme os objetos que ela tirava dos bolsos do avental. A criatividade da professora deixava os alunos com um brilho intenso nos olhos (FIGURA 24):



FIGURA 24 – DINÂMICA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
FONTE: As autoras (2017)

Após a contação de histórias elaborada pela PROFESSORA Y, foi a vez dos alunos. As crianças se manifestavam interessadas em participar daquele momento. Três crianças foram selecionadas. Uma vestia o avental e auxiliava na fixação dos personagens enquanto outros dois escolhiam os personagens de uma caixa e intercaladamente criavam a história. Um dava

sequência da história do outro. Enquanto os colegas criavam a história e estruturavam os personagens no avental os demais alunos prestavam atenção no que era feito e dito para depois escrevem a história no papel. A dinâmica exigia das crianças atenção, criatividade e escrita, tal como pode ser visualizado nas FIGURAS 25 e 26:



FIGURA 25 – DINÂMICA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS – CRIANÇAS 1
FONTE: As autoras (2017)



FIGURA 26 – DINÂMICA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS – CRIANÇAS 2
FONTE: As autoras (2017)

A sequência didática trabalhada pela PROFESSORA Y durante a semana era o aquecimento global. As crianças tinham assistido ao um vídeo sobre o aquecimento da terra, feito a leitura de um texto sobre as consequências do efeito estufa no planeta e construído desenhos sobre o planeta Terra. A atividade desenvolvida sobre o tema na aula foi uma espécie de jogo de composição de palavra, no qual os alunos escolhiam letras que pudessem completar as lacunas. Com o auxílio da régua de formar palavras, as crianças escolhiam das pilhas de palavras que eram acertadas e montavam, letra por letra, a palavra na régua.

Quando não acertavam no jogo a letra, a professora fixava parte de um fantoche no quadro de metal. A dinâmica foi realizada com cinco palavras que estavam relacionadas com o tema do aquecimento global. Tal ação é apresentada a seguir, a partir das FIGURAS 27, 28 e 29:

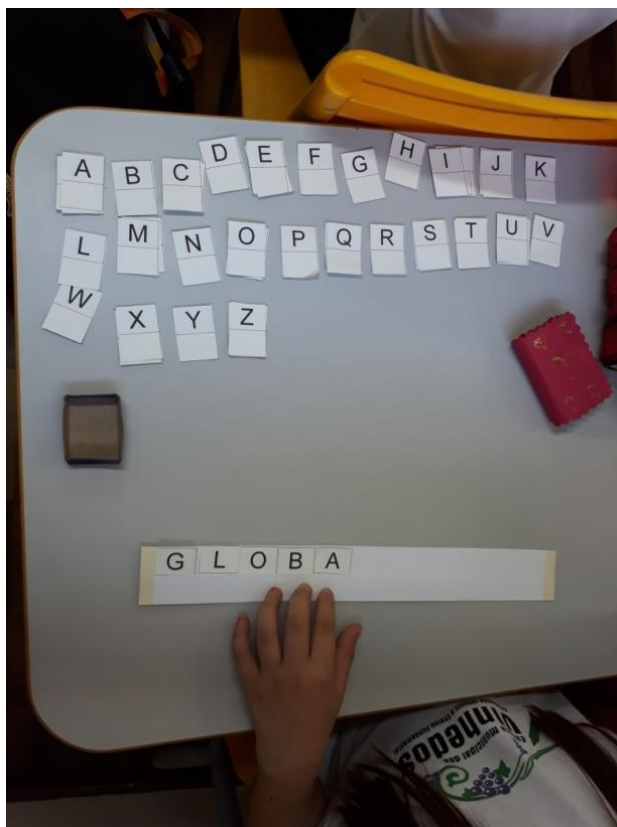


FIGURA 29 – ATIVIDADE – COMPOSIÇÃO DE PALAVRAS 3
FONTE: As autoras (2017)

Os pequenos fazem o lanche na própria sala de aula. Assim todos lancham com tranquilidade e se divertem ao som de músicas infantis e, quando bate o sinal, eles seguem para o pátio para correr e brincar. Enquanto lancham, cantam e dançam a professora responde os bilhetes que por ventura as mães encaminharam ou dá visto nas atividades que foram leva para serem desenvolvidas como lição de casa.

Um amor de confusão foi a temática da última atividade da manhã, baseado no livro de Dulce Rangel. A PROFESSORA Y colava aos poucos a história no quadro. As crianças acompanham a contação da história e observavam as imagens que eram colocadas na lousa. Por vezes, elas eram estimuladas a falarem o que acham que aconteceriam após aquela parte da história. Todos os alunos davam seus palpites e a professora seguia na contação.

Depois da história terminada, eles foram convidados a contar quantos ovos a galinha amorosa tinha recolhido durante seu passeio. Contas de somar e subtrair eram feitas com as crianças para que elas chegassem ao resultado

que a professora sugeria. Parte da interação pode ser visualizada a seguir, na FIGURA 30:



FIGURA 30 – ATIVIDADE – *UM AMOR DE CONFUSÃO*
 FONTE: As autoras (2017)

Com o uso de massinha elas reproduziram a história, tal como contextualizado nas FIGURAS 31 e 32:



FIGURA 31 – ATIVIDADE – *UM AMOR DE CONFUSÃO* (DINÂMICA COM MASSA DE MODELAR 1)
 FONTE: As autoras (2017)



FIGURA 32 – ATIVIDADE – *UM AMOR DE CONFUSÃO* (DINÂMICA COM MASSA DE MODELAR 2)
 FONTE: As autoras (2017)

Depois que cada um conferiu se tinha executado a tarefa corretamente, eles puderam guardar o material e limpar as carteiras. As crianças puderam levar para a casa a atividade e a massinha que tinha sobrado. Isso as deixou muito eufóricas e felizes.

Foi oportunizada a consulta e o manuseio do caderno de planejamento da PROFESSORA Y. Foi constatado no caderno da professora que ela lança mão de um vasto material pedagógico. É possível perceber que a ludicidade permeia a prática de ensino da professora. Os alunos respondem a essa metodologia estimuladas e oferecem ótimos resultados. Aprender a ler, a escrever e a fazer operações matemáticas são uma brincadeira constante no cotidiano das crianças. A análise de tais dados pode ser avaliada a partir das FIGURAS 33 e 34:

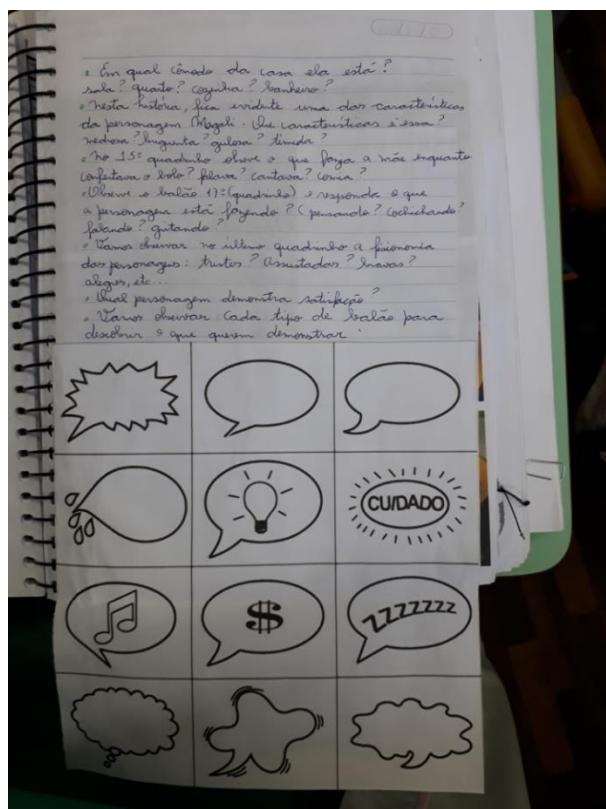


FIGURA 33 – CADERNO DE PLANEJAMENTO 1 – PROFESSORA Y
FONTE: As autoras (2017)



FIGURA 34 – CADERNO DE PLANEJAMENTO 2 – PROFESSORA Y
FONTE: As autoras (2017)

4.2.2 PROFESSORA Y: Prática Pedagógica na Alfabetização da EJA

A turma de EJA atendida pela PROFESSORA Y é mista, ou seja, tem alunos em diversas etapas de escolarização. E, assim como a professora X, a professora Y tem em sua turma uma grande quantidade de alunos com laudo e dificuldade de aprendizagem. A sala de aula onde as aulas da EJA acontecem é uma sala que atende aos alunos do 2º ano. No entanto, é um espaço com poucas informações acerca do processo de alfabetização. Apenas o alfabeto disposto no alto da parede lateral e alguns calendários que indicam o passado, o presente e o futuro, além dos meses do ano e os dias da semana (FIGURA 35):



FIGURA 35 – ESPAÇO ALFABETIZAÇÃO EJA – PROFESSORA Y
FONTE: As autoras (2017)

São atendidas 28 pessoas na EJA. As aulas iniciam oficialmente às 19h00min. No entanto, das 18h00min até as 19h00min, a professora oferece aula de reforço para quem tem a possibilidade de estar na escola nesse período. No dia em que foi feita a observação, a professora Y estava aplicando um ditado. Ela ditava a palavra e, depois que os alunos a tinham escrito, ela escrevia no quadro e explicava o porquê da palavra ser escrita e pronunciada daquela maneira, tal como pode ser observado na FIGURA 34:

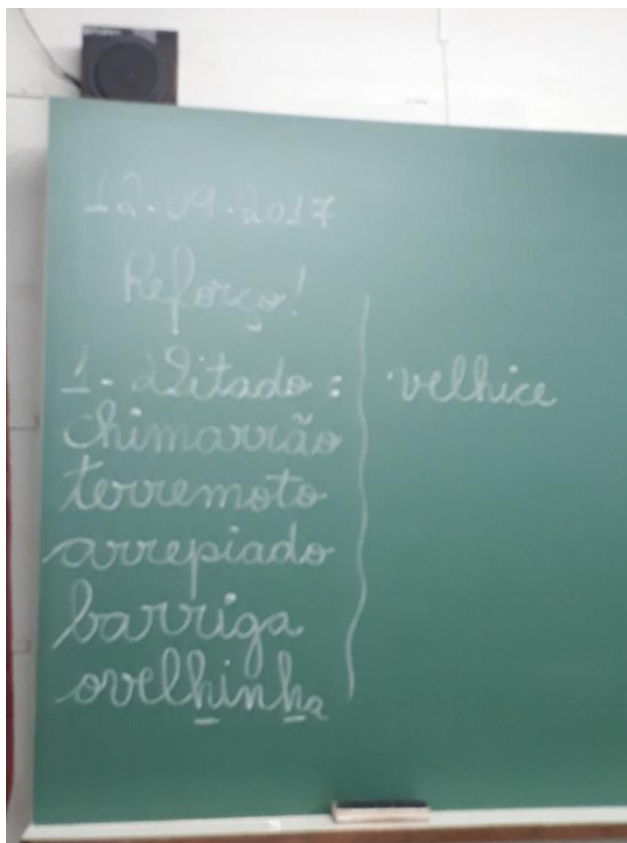


FIGURA 36 – PRÁTICA DE DITADO – PROFESSORA Y
FONTE: As autoras (2017)

À medida que os alunos iam chegando, também participavam da atividade de reforço. Assim que o relógio marcou 19 horas, a professora iniciou as atividades programadas para aquela noite. Escreveu algumas palavras no quadro e os alunos tinham que identificar o que essas palavras representavam. Eles liam as palavras e diziam se era uma música, um poema, uma carta, uma história. E, assim foram lendo, escrevendo no caderno e tentando adivinhar a qual gênero textual aquelas palavras pertenciam.

Em um segundo momento, a professora pedia para que os alunos escolhessem da sua mão tiras de papel com frases escritas. Eles liam o papel que pegavam e, em seguida, a professora colava as frases no quadro, de forma aleatória. Tal dinâmica está contextualizada a seguir, nas FIGURAS 37 e 38:



FIGURA 37 – DINÂMICA 1 – PROFESSORA Y
FONTE: As autoras (2017)

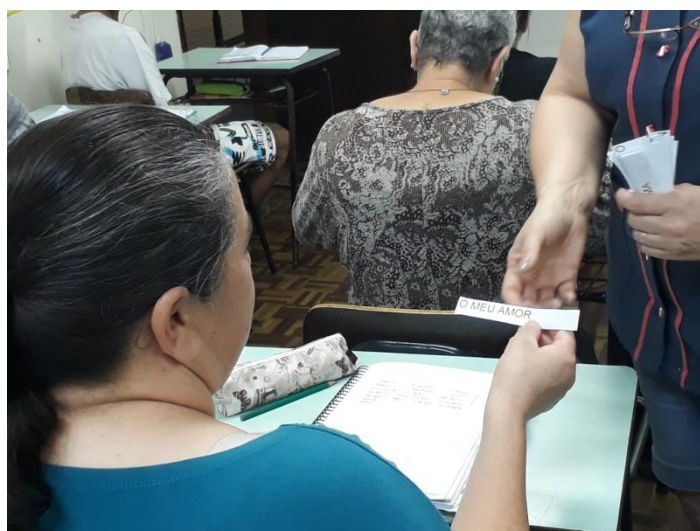


FIGURA 38 – DINÂMICA 2 – PROFESSORA Y
FONTE: As autoras (2017)

Os alunos se mostravam muito entusiasmados com a dinâmica. A cada nova frase lida, novos palpites sobre do que se tratavam as frases. Aos poucos, a quantidade de frases lidas ia dando pistas do que se tratavam aquelas frases. Em um dado momento, uma aluna disse que era uma música do Roberto Carlos e os alunos foram instigados a colocar as frases em ordem.

Apontando para as frases coladas no quadro (FIGURA 39), a professora explicou que as músicas são poesia e que têm rima e verso:

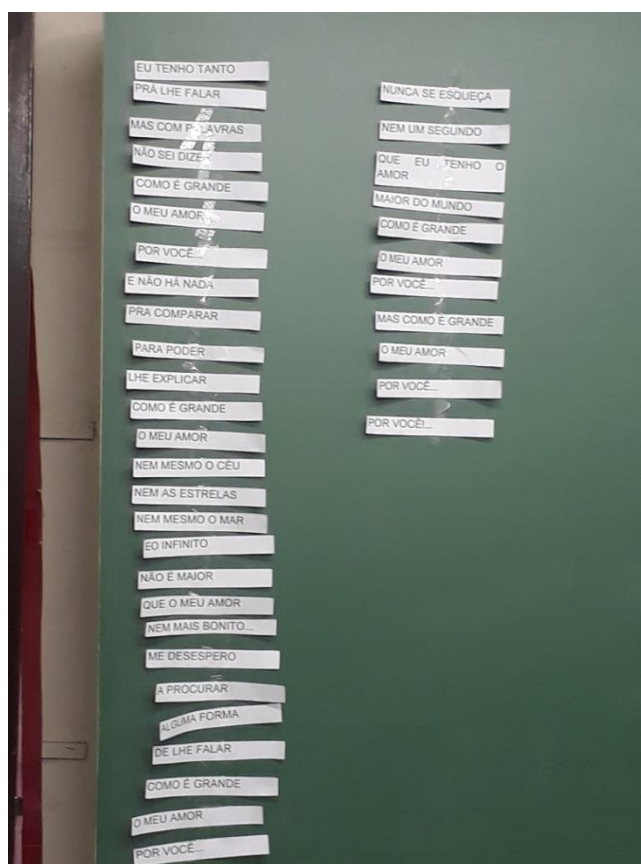


FIGURA 39 – LETRA DE MÚSICA – PROFESSORA Y
FONTE: As autoras (2017)

A docente entregou uma cópia da música para cada aluno. Eles assistiram a interpretação da música pelo cantor Roberto Carlos. Muitos eram os comentários sobre a música e sobre o cantor, desde a vontade de conhecê-lo até o não gostar desse estilo musical. Em seguida, eles escreveram as estrofes da música no caderno na ordem de como ela era cantada:

Após este período, os alunos receberam o alfabeto para recortar e montar palavras referentes à música e ao cantor, tal como pode ser visualizado a partir das FIGURAS 40 e 41:

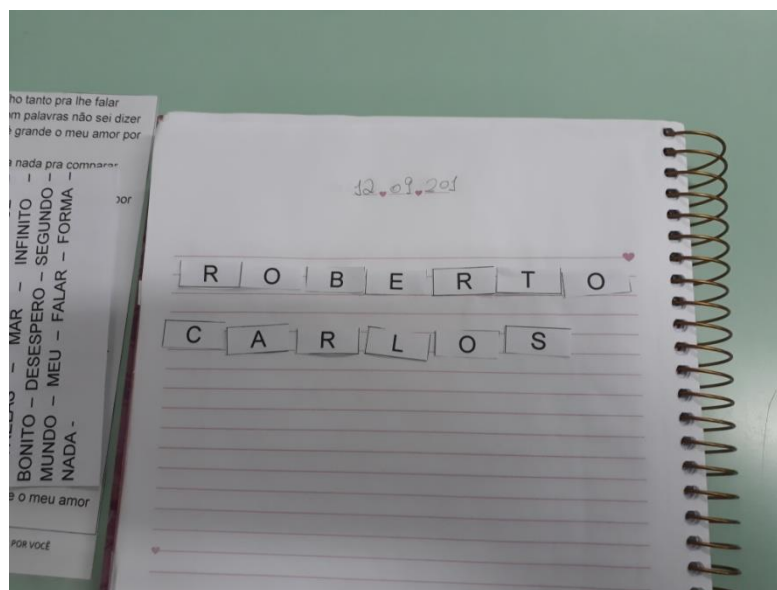


FIGURA 40 – ALFABETO PARA CONSTRUÇÃO DE PALAVRAS – ROBERTO CARLOS 1
FONTE: As autoras (2017)

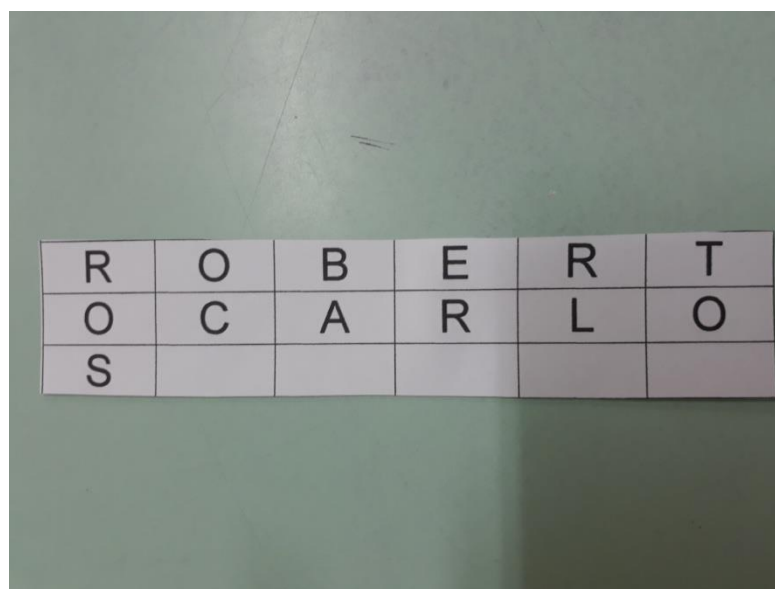


FIGURA 41 – ALFABETO PARA CONSTRUÇÃO DE PALAVRAS – ROBERTO CARLOS 2
FONTE: As autoras (2017)

Depois das palavras recortadas e coladas, os alunos escreveram no verso das frases alguns números. Eles precisavam identificar a ordem das rimas e quais palavras que rimavam dos versos e escrevê-las no caderno. Em seguida, os alunos receberam uma atividade na qual eles deveriam completar os versos e procurar na música outras palavras que rimassem com as que se pedia na atividade (FIGURA 42):

NEM MESMO O _____

NEM AS _____

NEM MESMO O _____

E O INFINITO

NÃO É _____

NEM MAIS _____

C	É	U	E	S	T	R	E	L
A	S	M	A	R	M	A	I	O
R	A	M	O	R	B	O	N	I
T	O							

Procure na música palavras que rimem com:

INFINITO _____

COMPARAR _____

PROCURAR _____

SEGUNDO _____

FIGURA 42 – LETRA DE MÚSICA – COMPLETANDO OS VERSOS

FONTE: As autoras (2017)

Os alunos se mostraram muito animados com as atividades durante toda a noite. O cuidado com que a professora Y desenvolve sua prática docente desperta atenção. A maneira com que ela contextualiza as atividades, adequando-as à realidade dos alunos, ou apresentando aos alunos outras temáticas, desconhecidas por eles até então, são a motriz do sucesso e dinamismo nas aulas.

Ao conhecer o caderno de planejamento da professora, pôde-se constatar que todos os assuntos são tratados de maneira adulta e fazem parte do cotidiano dos alunos da EJA. Ela trabalha de maneira interdisciplinar com os alunos assuntos de Matemática, História, Geografia, Ciências, sempre relacionando os assuntos com as vivências dos alunos adultos.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM DIFERENTES SUJEITOS: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

Esta pesquisa foi pensada sobre a realidade vivida dentro das salas de aula do Ensino Fundamental Regular e a Educação de Jovens e Adultos, refletindo a respeito das práticas pedagógicas de duas professoras que, concomitantemente, atuam no contexto da alfabetização de crianças e da EJA. Durante as experiências com o Ensino Fundamental regular, foi possível notar que as professoras conseguem trabalhar sem grandes dificuldades, a partir dos materiais que lhes são ofertados. No entanto, quando se trata da educação de jovens e adultos, há certa relutância por parte dos alunos sobre conteúdos que vão além do ler e do escrever, que são os principais objetivos para aqueles que ali estão. Ficou saliente a necessidade de que o professor envolvido não se esqueça de maneira alguma que as duas modalidades são distintas, apontando que a forma e que o conteúdo de uma temática devem estar concernente ao contexto discursivo dos alunos. Nesse sentido,

[...] é evidente que os problemas pedagógicos (a matéria a ensinar, os currículos, os métodos) correspondentes a cada faixa etária são distintos. Por isso a alfabetização do adulto é um processo pedagógico qualitativamente distinto da infantil (a não ser assim, cairíamos no erro da infantilização do adulto). Dessa forma, assim como não se pode reduzir o adulto à criança, tampouco se pode reduzir a criança ao adulto. Ora, isto é o que inconscientemente fazem os pedagogos ao proporem métodos obtusos, alienados, de alfabetização, de instrução elementar e secundária. (PINTO, 2010, p. 30).

Entende-se como infantilização na Educação de Jovens e Adultos a prática utilizada em sala de aula de forma que não condiz com o perfil daqueles que estão presentes, seja por conta de atividades utilizadas com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental Regular, seja pela forma como um docente transmite os conteúdos ou mesmo a sua postura em sala de aula.

Tanto no Ensino Fundamental, quanto na EJA, os alunos estão passando por um processo de alfabetização parecido, então, o docente deve conhecer a turma e decidir qual metodologia usar de forma que não se

influencie durante a elaboração das atividades. Também é necessário que os alunos sejam instigados ao aprendizado e de maneira alguma sejam forçados. O processo deve ser visto como desafio e não como ordem:

O método não pode ser imposto ao aluno, e sim criado por ele no convívio do trabalho educativo com o educador. Assim, as próprias palavras motivadoras pelas quais inicia sua aprendizagem da leitura e da escrita não podem ser determinadas pelo professor, mas devem ser proporcionadas mediante uma técnica pedagógica especial pelo próprio alfabetizando. (PINTO, 2010, p. 37).

Pensar em respeitar o contexto da EJA parece ser uma consigna óbvia e altamente disseminada. No entanto, tal conduta não parece acontecer de maneira predominante na prática. Aludindo às palavras da teórica Jaqueline Moll (2004), presentes na obra *Educação de Jovens e Adultos*, trata-se, pois, de dar dimensão da “[...] consciência de que estes homens e mulheres não são tábulas rasas, mas portam um sem-número de experiências sociais, culturais, afetivas que lhe permitem o acúmulo de saberes em diferentes campos epistemológicos”(MOLL, 2004, p.14).

Considerando que as atividades diárias devem ser planejadas e desenvolvidas com base nas vivências e níveis de ensino dos estudantes, deve-se buscar desenvolver planos de aula voltados a assuntos que possam valorizar os conhecimentos já apresentados pelos alunos. Segundo dado coletado pela professora X:

Sem dúvida é mais fácil lidar com as crianças. Elas não têm medo de errar. Elas arriscam o tempo todo. Ex. se dou uma atividade, fazem rapidamente nem que façam erradas, mas elas tentam e fazem. O adulto é bem mais difícil. Eles têm medo de fracassar, não arriscam. Ficam inseguros, não entendem de primeira os comandos. Perdem-se o tempo todo. Eles têm necessidade de ter a professora sempre por perto. Chamam-te o tempo todo. As crianças, não. Elas fazem sozinhas e quando não sabem elas vem ao teu encontro. (PROFESSORA X, 2017, informação verbal).

Tal encaminhamento tem como prerrogativa aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos, ampliando os saberes por meio de atividades que contemplem suas experiências e seu ambiente. A escolha de cada um dos assuntos deve estar, pois, diretamente ligada aos conteúdos discutidos pela turma durante as observações e apoiado na orientação da professora regente.

Ao primar pela utilização de diferentes gêneros textuais, por exemplo, é possível respeitar a importância de se conhecer os diversos textos aos quais os discentes estão relacionados em seu cotidiano, tal qual apresentado nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa:

Há diferentes esferas de comunicação, e cada uma delas produz os gêneros necessários a suas atividades, tendo-se, por exemplo: os gêneros da esfera jornalística (notícia, reportagem, editorial, classificados...); da esfera televisiva (novela, telejornal, entrevistas...), da esfera cotidiana (listas de supermercado, receitas, recados...), da esfera digital (e-mail, bate-papo virtual, lista de discussão...), e assim por diante. (CURITIBA, 2008, p. 52).

A perspectiva crítica ainda que não inovadora, segue requisitando novas entradas e aportes. Trata-se, portanto, de uma busca constante para dialogar com contribuições de distintos teóricos da educação que, ao longo das últimas décadas, valorizam a preocupação de que a educação atrelada a jovens e a adultos não esteja limitada a uma aplicação simplista de metodologias voltadas a um público infantil.

O desafio é, sem dúvida, perceber o discente em sua complexidade discursiva, entende-lo como parte de uma escola que deve, sim, estar adaptada a novos modelos de ensino e de aprendizagem, não estando submetida a um imaginário estanque do que seria uma educação para poucos. Ao questionada, a professora Y esclarece:

Quando vou elaborar uma proposta de ensino para crianças penso sempre como passar estes conteúdos sistematizados de forma mais lúdicas, para a EJA, além da diversidade, e preciso pensar nos sujeitos em relação objetividade, com imparcialidades religiosas, cultural e de gênero pois muitos já tem seus conceitos formados, e mudar estes requer um cuidado especial para abordar os assuntos. (PROFESSORA Y, 2017, informação verbal).

Tal qual atesta Álvaro Vieira Pinto, há no universo enunciativo da EJA “[a] concepção ingênua do processo de educação de adultos deriva do que se pode chamar de uma “visão regressiva”: considera o adulto analfabeto como uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente.” (PINTO, 2010, p. 90). A dificuldade para tratar a EJA a partir de suas sinuosidades parece estar, em alguma ordem, atrelada a uma herança educacional excludente. No artigo *Breve História sobre a educação de jovens e adultos no Brasil* (2010), o

estudioso Thyeles Borcarte Strelhow apresenta um panorama bastante elucidativo para pensar a respeito da questão da infantilização no contexto da educação de jovens e adultos:

Se olharmos para a educação brasileira, desde o período colonial, poderemos perceber que ela tinha um cunho específico direcionado às crianças, mas “indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional”. A Companhia Missionária de Jesus, tinha a função básica de catequizar (iniciação à fé) e alfabetizar na língua portuguesa os indígenas que viviam na colônia brasileira. Com a saída dos jesuítas do Brasil em 1759, a educação de adultos entra em colapso e fica sob a responsabilidade do Império a organização e emprego da educação. A identidade da educação brasileira foi sendo marcada então, pelo o elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas. (STRELHOW, 2010, p. 51).

A obra *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* (1981), de Paulo Freire, fala sobre como a alfabetização pode emprestar um sentido mágico ao aluno que está aprendendo, mas como o ensino pode ser mecânico ao professor que está ensinando. Também faz uma reflexão em relação às cartilhas que, por melhores que fossem, levam o aluno a uma limitação de poder de expressão e como podem agir como instrumentos domesticadores. No contexto da EJA, por exemplo, é muito comum observar atividades infantilizadas que não fazem sentido nenhum quando comparados as suas experiências de vida as quais são importantes que os professores conheçam, pois seus conhecimentos foram adquiridos até então ao decorrer de suas vidas e assim continuarão sendo. Freire (1981) afirma que:

Como seres passivos e dóceis, pois que assim são vistos e assim são tratados, os alfabetizandos devem ir recebendo aquela “transusão” alienante da qual, por isto mesmo, não pode resultar nenhuma contribuição ao processo de transformação da realidade. (FREIRE, p.12, 1981).

Conforme explica Freire, os alfabetizandos da EJA acabam sendo tratados como seres passivos e dóceis, recebendo, portanto, um tratamento que, por vezes, não o acrescenta em nada no seu progresso de modificar a realidade. A infantilização, não se trata, portanto, apenas do que se oferece aos alunos, mas também de como se oferece cada atividade. A infantilização, assim, vai além de desenhos com traços grossos ou de dinâmicas facilmente relacionadas a um indivíduo em sua primeira década de vida. O fenômeno é

ainda mais complexo, determinando a condução do professor como mediador do conhecimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou como objetivo investigar a atuação docente de professores que atuam com alfabetização nos anos iniciais no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de maneira concomitante, para analisar critérios de seleção de materiais e metodologias utilizadas pelas professoras ao trabalharem com diferentes sujeitos de aprendizagem.

A partir da vivência realizada durante o processo de investigação nas salas de aula, foi possível observar como a prática com as crianças do Ensino Fundamental pode, em alguns casos, acabar influenciando a sistemática de trabalho das professoras observadas para com a alfabetização de jovens e adultos. Passa a ser mais plausível observar que uma mesma professora opte por utilizar, sem qualquer trabalho de adaptação, as mesmas lâminas e unidades de trabalho em grupos totalmente antagônicos (crianças *versus* jovens e adultos) no que diz respeito ao universo de leitura de mundo. Senão pela exiguidade do tempo e o não apoio pedagógico para desenvolver atividades concernentes relacionadas ao grupo trabalho, caberá ao professor regente, muitas vezes, explicar a conduta de abordagem-espelho pela falta de materiais criados para tal faixa etária. A escolha por um alfabeto desenhado para uma criança de cinco anos, então, acaba sendo o caminho imediato, o que há à disposição do professor, o que pode ser subsidiado em um ambiente tolhido de propostas realmente coerentes.

Não se quer culpabilizar o professor com esse raciocínio, apontar certa fragilidade diante de uma dada realidade. Ao contrário: o que se busca com tal afirmação é evidenciar como diversos agentes relacionados com a cadeia da educação de jovens e adultos acabam imersos em uma torrente de séculos de enganos e de silenciamentos. Voltando mais uma vez a Freire, é necessário, sim, rever o espaço da escola para o público da EJA, sobretudo entendendo que tal campo enunciativo não pode ser tomado pela sua generalidade, a partir de um padrão geral criado para alguém que poderia ter sido o público de uma dada receita metodológica vinte ou trinta anos antes de ter, enfim, conseguido, chegar à escola. Usar lâminas com desenhos de frutas, jogos de operações com sorrisos, entre tantos outros exemplos possíveis, sem o cuidado de se

perceber que o aluno que está sentado diante à mesa tem cinquenta e não sete anos, acaba favorecendo que tal discente crie a ideia equivocada de que o ambiente escolar não é realmente o seu espaço.

Ao professor, por isso, está a tarefa de reinventar, de perceber as idiossincrasias de cada grupo, sem relacionar o não letramento a uma falta de repertório, a um imaginário infantil ao que lhe compete como ser social. Tal como aponta Márjori Réus,

[...] as expectativas dos professores quanto à aprendizagem dos estudantes jovens e adultos e a compreensão do processo de aprendizagem e avaliação, são fatores que se encontram em muitos casos, distanciados de uma concepção que vislumbra que estes sujeitos se empoderem e sejam participativos no processo de aprender. A fim de que se evidencie esta questão, **faz-se necessário distanciar-se da própria prática, para lançar um olhar de auto-avaliação a fim de perceber quais são as mudanças necessárias em todo o processo de ensino e aprendizagem, de modo que não haja a naturalização de alguns artefatos escolares, em detrimento daquilo que poderia ter sentido para o estudante da EJA. Educadores e educadoras, também necessitam de um olhar diferenciado à medida que atuam com um público, por sua vez, diverso.** (RÉUS, 2013, p. 15-16, grifos nossos).

A proposta de desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso levou em consideração as práticas vivenciadas pelas responsáveis, dando relevância ao fato de que a sistemática adotada por cada uma das docentes toma caminhos distintos, sendo que uma delas, responsável pela educação de jovens e adultos, parece produzir uma espécie de decalque da metodologia viável para crianças para exercer a alfabetização de alunos com, pelo menos, vinte anos mais velhos do que o público imaginado para as práticas docentes.

A partir da vivência realizada durante o processo de investigação nas salas de aula, foi possível observar se a prática com as crianças do Ensino Fundamental influencia o docente responsável a criar um ambiente de infantilização do ensino na Educação de Jovens e Adultos, seja com as atividades ou com a postura do professor em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKTHIN, Mikhail. **Estética de la creación verbal**. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores, 1998.

BOURDIER, Pierre. **Campo de poder, campo intelectual**. Colección Jungla Simbólica. Buenos Aires: Editorial Montessor, 2002.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno Pedagógico: Arte**. Vol. 4. Curitiba: SME, 2011. 170 p.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – Fase 1**. 2012.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba de Língua Portuguesa**. 2008.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. **Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil: Planejamento e Avaliação**. 2010. Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/cidadedoconhecimento/downloads/cadernos_pedagogicos/Educacao%20Infantil/Referenciais%20para%20Estudo%20e%20Planejamento/PLANEJAMENTO%20E%20AVALIACAO.pdf>

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Acao_Cultural_para_a_Liberdade.pdf>. Acesso em: 13/06/2017.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIESEN, M. R.; GARCIA, V. A. **Novo Bem me Quer: letramento e alfabetização linguística**. Coleção Novo Bem me quer. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARACEMIV, S.; BRANCO, V.; SOEK, A.M. Adequação teórica e metodológica nas práticas do professor alfabetizador. **RECE – Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. Volume 5, ano 2006. Disponível em: <<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/293>>. Acesso em: 13/06/2017.

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

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

RÉUS, MájrjoriBéz. Caprichem nas folhinhas: a infantilização das práticas pedagógicas e a docência da EJA. Monografia. Porto Alegre: Rio Grande do Sul. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 50 f. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/77300/000895686.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15/06/2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Marta. Alfabetização: a ressignificação do conceito. In: UNESCO; MEC; RAAAB. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Coleção Educação para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em: 17/06/2017.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). **Português**. Ensino. Fundamental. Brasília: MEC/SEF, volume 02, 1997. _____. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> (Acesso em: 29/03/2017).

UNESCO; MEC; RAAAB. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Coleção Educação para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Formação;

Tempo de serviço no Ensino Regular;

Tempo de serviço na EJA

Há quanto tempo atua nessa escola?;

Você utiliza o PPP como parâmetro para o seu trabalho pedagógico?;

Você acha que os conteúdos pedagógicos são os mesmo para a educação de crianças e para a EJA?

Você acredita que a metodologia de ensino poder ser a mesma para crianças e para adultos?

Você tem algum tipo de formação diferenciada para atuar com esses sujeitos diferentes?

Quais são suas influencias quando vai elaborar um plano de aula para as crianças? E para os adultos?

Os planos são ou podem ser parecidos?

Qual aluno é mais fácil de se trabalhar? A criança ou o adulto?

O que você poderia destacar de relevante ao se trabalhar com o aluno adulto?

O que você poderia destacar de relevante ao se trabalhar com crianças?

ANEXO 2 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Rotina inicial;

Fala, diálogos e encaminhamentos;

ATIVIDADES DO DIA-A-DIA (COLETAR);

Lanches;

Recreio;

Finalização da aula;

Tarefa de casa;

Outros comunicados;

Formas de tratamentos e abordagens;

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO – PROFESSORA X



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
EM456 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
PROFESSORA: ANA MARIA SOEK
ALUNAS: MARISTELA PETRY CERDEIRA
ANAUYLA URIAS CAVALHEIRO

Pesquisa e coleta de dados.

Formação: Pedagogia, Pós-graduação em literatura e contação de história infantil e juvenil.

Tempo de serviço no Ensino Regular: 17 anos

Tempo de serviço na EJA: 2 anos, quase 3 anos.

Há quanto tempo atua nessa escola? 2 anos, quase 3 anos.

Você utiliza o PPP como parâmetro para o seu trabalho pedagógico?

Sim, ajudei com execução do PPP.

Você acha que os conteúdos pedagógicos são os mesmo para a educação de crianças e para a EJA?

Não, apesar dos trabalhos serem para alfabetização e letramento, a criança o trabalho é mais lúdico, e da EJA a necessidade de um trabalho mais dinâmico, adaptação as exigências da sociedade.

Você acredita que a metodologia de ensino poder ser a mesma para crianças e para adultos?

Não, apesar de algumas vezes utilizar alguns materiais e atividades, a necessidade da adaptação das atividades especificas para adultos.

Você tem algum tipo de formação diferenciada para atuar com esses sujeitos diferentes?

Há formação continuada obrigatória pela SME.

Quais são suas influencias quando vai elaborar um plano de aula para as crianças? E para os adultos?

Quando vou elaborar uma proposta de ensino para crianças penso sempre como passar estes conteúdos sistematizados de forma mais lúdicas, para a EJA, além da diversidade, e preciso pensar nos sujeitos em relação objetividade, com imparcialidades religiosas, cultural e de gênero pois muitos já tem seus conceitos formados, e mudar estes requer um cuidado especial para abordar os assuntos.

Os planos são ou podem ser parecidos?

Não são iguais, podem ter os mesmo objetivos, porem metodologia e ser aplicada são sujeitos diferentes.

Qual aluno é mais fácil de se trabalhar? A criança ou o adulto?

Possui diferentes dificuldades, apesar da criança apresentar uma certa indisciplina natural de sua idade, ela aprende com mais facilidade. Já o adulto , não há problemas de indisciplinas porem são provindos de experiencias negativas e traumatizadoras da escola, professor e de aprendizagem, há dificuldade em reter os conteúdos, são dificuldade diferentes, eu gosto do desafio de cada grupo, não tenho preferencias.

O que você poderia destacar de relevante ao se trabalhar com o aluno adulto?

O adulto você tem uma resposta direta sobre a metodologia as atividades aplicadas, ele responde se gostou ou não, critica sua prática, faz repensar sobre ela, pode se dizer que ajudante na práxis, acredito que todas as professoras deveriam passar pela eja.

O que você poderia destacar de relevante ao se trabalhar com crianças?

As crianças são muito especial, mostram de coração o que estão sentindo, "gosto de você professora", perdoam suas faltas, faz você acreditar que em futuro cheio de amor. O adulto por sua vez esconde seus sentimentos.

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO – PROFESSORA Y



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
EM456 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
PROFESSORA: ANA MARIA SOEK
ALUNA: MARISTELA PETRY CERDEIRA
ANAUyla URIAS CAVALHEIRO

Pesquisa e coleta de dados.

Formação:

No Ensino Médio – Fiz Magistério no Colégio Martinus.

Na Faculdade – Fiz Pedagogia na Faculdade Tuiuti.

Pós-Graduação – Psicopedagogia na Facinter

Tempo de serviço no Ensino Regular:

Estou trabalhando como professora na Prefeitura de Curitiba desde 1991. Já fiz 26 anos de rede e sempre em turmas de alfabetização.

Tempo de serviço na EJA:

Na turma da EJA estou desde 2010. São sete anos. É RIT (Regime Integral de trabalho), não é padrão. O meu padrão é de manhã com o 1º ano.

Há quanto tempo atua nessa escola?

Na Escola Municipal dos Vinhedos estou desde 2004. Faz já 13 anos.

Você utiliza o PPP como parâmetro para o seu trabalho pedagógico?

Sim, com certeza. Todo o nosso trabalho segue o PPP.

Você acha que os conteúdos pedagógicos são os mesmo para a educação de crianças e para a EJA?

Os conteúdos são o mesmo o que muda é a forma que trabalhamos com cada um deles.

Você acredita que a metodologia de ensino poder ser a mesma para crianças e para adultos?

A metodologia pode ser parecida. Ex. um jogo que faço com as crianças posso com certeza usar com os adultos, porém de jeito nenhum pode ser algo infantilizado. Para os adultos devo usar metodologias que os façam pensar e que possam levar para sua vida.

Você tem algum tipo de formação diferenciada para atuar com esses sujeitos diferentes?

Formação não tenho, mas sim muita prática para lidar com esses estudantes tão calejados pela vida difícil que tiveram e que hoje conseguiram estar em uma sala de aula, muitas vezes pela primeira vez. O mais importante é a acolhida que você faz a esse estudante, o carinho que você dá a ele todos os dias e a escolha correta que você faz para introduzir um conteúdo novo.

Quais são suas influencias quando vai elaborar um plano de aula para as crianças? E para os adultos?

Planejar uma aula para as crianças é muito mais fácil. As crianças são curiosas e tem muita vontade de aprender. Eles pegam fácil todo o conteúdo trabalhado. Trabalhamos sempre com sequências de atividades onde a criança se alfabetiza brincando, cantando, encenando e praticando. Para os adultos é mais difícil, pois temos que procurar textos que falem a linguagem deles. Temos que procurar coisas novas e metodologias diferenciadas o tempo todo, principalmente por ser uma turma multisseriada.

Os planos são ou podem ser parecidos?

Não. Totalmente diferentes. Criança adora qualquer história, qualquer música, qualquer jogo. Os adultos precisam de algo para usar já. Eles não podem perder tempo. Eles necessitam de algo mais rápido e prático para usar na sua vida.

Qual aluno é mais fácil de trabalhar? A criança ou o adulto?

Sem dúvida é mais fácil lidar com as crianças. Elas não têm medo de errar. Elas arriscam o tempo todo. Ex. se dou uma atividade, fazem rapidamente nem

que façam erradas, mas elas tentam e fazem. O adulto é bem mais difícil. Eles têm medo de fracassar, não arriscam. Ficam inseguros, não entendem de primeira os comandos. Perdem-se o tempo todo. Eles têm necessidade de ter a professora sempre por perto. Chamam-te o tempo todo. As crianças, não. Elas fazem sozinhas e quando não sabem elas vem ao teu encontro.

O que você poderia destacar de relevante ao se trabalhar com o aluno adulto?

De relevante é você amor. Só com muito amor pra você aguentar, pois muitas vezes temos que repetir muitas vezes a mesma coisa e mesmo assim não entendem. O gostoso também é o carinho que nos dão o respeito e o jeito que nos valorizam é que vale a pena. O importante é você saber lidar com cada um deles de uma forma que os deixem motivados para voltar no outro dia. Se você não criar esse vínculo de família com eles, teu trabalho não anda. Eles precisam saber que você está ali para dar aquela chance que ele não teve na infância. Eles são muito sensíveis e a maneira com que falamos com eles faz a diferença para o sucesso ou o fracasso deles. Eu amo trabalhar com esses estudantes. Eles me fazem muita falta quando faltam. Trabalhando com eles, damos mais valor a vida e as oportunidades que tivemos.

O que você poderia destacar de relevante ao se trabalhar com crianças?

Trabalhar com essas crianças é tudo de bom. Eles nos divertem o tempo todo. É uma delícia ver que chegam nulos e depois de um tempo se desenvolvem tanto que você fica encantada. É gostoso trabalhar com jogos e brincadeiras. Adoro alfabetizar brincando. Você fica tão apaixonada pela alfabetização que você fica o tempo todo pensando em novos jogos e brincadeiras para trabalhar com eles. Enfim, não consigo me imaginar em outro lugar a não ser em uma sala de aula e com turmas de alfabetização.