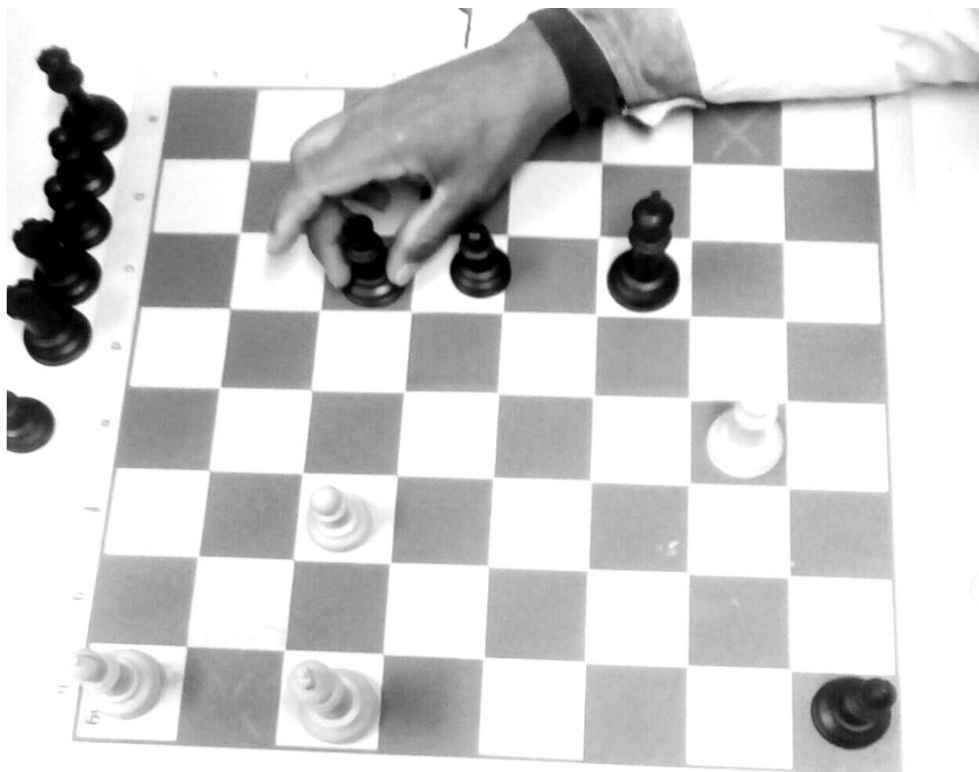


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Flávia D'Arco Gomes



*“Pensei que fosse mais difícil”:
experiências do xadrez na EJA*

*Porto Alegre
1. Semestre 2016*

Flávia D'Arco Gomes

“Pensei que fosse mais difícil”:
experiências do xadrez na EJA

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof Dra. Liliane Ferrari Giordani

Porto Alegre

1. semestre

2016

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à pessoa mais linda do mundo, que nunca deixou eu desistir, apesar de muitas vezes pensar sobre isso. Sem essa pessoa nada disso seria possível: EU!

Dividindo o primeiro lugar comigo, pois além de dar a vida, cuidaram de mim durante toda ela, durante a graduação, durante a realização desse trabalho, fazendo o possível para que eu não surtasse. Se não fosse por vocês com certeza eu não seria nem metade do que sou hoje. Rosanna D'Arco e Ezio Gomes, amo vocês!

Aos meus irmãos: Fernanda D'Arco, obrigada por sempre me ajudar no que eu preciso, mesmo que de longe. Estou com saudades! Pedro D'Arco, obrigada pela disponibilidade, sempre oferecendo ajuda. Amo muito vocês!

À minha querida professora, amiga e orientadora Liliane Giordani. Obrigada pela compreensão, paciência e conforto em todos os momentos em que precisei de palavras de afeto, principalmente durante a escrita desse trabalho, mas também durante o resto da graduação. Muito obrigada!

Quero agradecer de uma maneira especial aos professores que acabaram influenciando na escolha do meu tema, pois fizeram eu me apaixonar pela Extensão Universitária, pelas parafernalias da educação e por jogos de tabuleiro. Daniele Noal, Renato Ribas, obrigada pelos diversos ensinamentos ao longo da graduação, e por ter tanta paciência com a entrega desse trabalho.

Agradeço também à todos os amigos que me apoiaram de diversas maneiras, seja moralmente, com palavras como "*vai que você consegue*", até entendendo o motivo de não ir para o bar, ou usar dele como artifício para que eu acabasse logo. Em especial, quero agradecer aos amigos e revisores do meu trabalho, que não seria tão bom se vocês não tivessem me ajudado: Rubia Johann, Clinton Neto e Marina Di Giusto.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo realizar uma auto-análise a respeito da formação docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o auxílio dos conhecimentos obtidos nos projetos de extensão universitária, como parafernalias e lobbogames. A pesquisa baseou-se em autores que discutem sobre jogos, como Huizinga (2000), Brougère (1998), Vial (2015) e Oliveira (2004); sobre EJA, como Freire (2014), Durante (1998) Oliveira (1999) e Otero (1993); e sobre formação e experiência docente como Freire (2014), Rancière (1987) e Tardif (2008); A atuação em sala de aula teve no uso do xadrez a materialidade pedagógica para a intervenção docente. Como resultado, concluiu-se que a formação do professor não se dá apenas com a finalização do curso de graduação em pedagogia, mas sim com um constante processo de avaliação e ressignificação do fazer docente e do planejamento, tendo em vista a grande pluralidade dos alunos da EJA.

Palavras-chave: Experiência Docente, Educação de Jovens e Adultos, Xadrez

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1 APRESENTANDO O JOGO	8
1.1 O CENÁRIO DO TABULEIRO.....	8
1.2 OS JOGADORES.....	9
1.3 AS REGRAS DO JOGO.....	11
2 DESBRAVANDO	12
2.1 JOGO NA EDUCAÇÃO.....	12
2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	19
2.3 FORMAÇÃO NA EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSORA.....	24
3 “ACHEI QUE FOSSE MAIS DIFÍCIL.”	27
3.1 O JOGO DO PLANEJAMENTO.....	27
3.2 DESAFIOS E FRUSTRAÇÕES.....	36
4 PARA SEGUIR JOGANDO	39
REFERÊNCIAS	41

INTRODUÇÃO

Na construção deste trabalho final, como um requisito de Conclusão do meu tempo vivido no Curso de Pedagogia, propus uma volta à turma da educação de jovens e adultos que realizei meu estágio obrigatório. Uma volta, que desbrava as diversas e diferentes experimentações de docência nos espaços/territórios de escolas e lugares dos meus quatro anos de graduação. Tempos de questionamentos, dúvidas, incertezas. Indefinições de uma escolha profissional. Volto, para buscar neste Trabalho de Conclusão, uma tentativa de encontro com a Educação de Jovens e Adultos, em uma possibilidade de me sentir professora.

Durante a graduação, participei efetivamente de dois projetos de Extensão: Parafernalias¹ e Lobogames². Nesses momentos, tive a oportunidade de viver e pensar a escola de uma maneira diferente. Usarei essas duas vivências para conectar o meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, com a minha experiência docente, que se deu de forma mais intensa na Extensão que nas disciplinas obrigatórias da graduação em si.

Iniciei a graduação já participando do projeto Parafernalias, logo me tornei bolsista e comecei a participar mais efetivamente, e cada vez me apaixonando por esse universo. Durante os encontros do projeto discutimos sobre diversas questões que permeiam o ambiente escolar e a inclusão nesse espaço, produzimos materiais a partir de qualquer coisa que poderiam ser vistos como potencial material didático para qualquer pessoa. Entre os diversos temas que abordamos, um que acho relevante citar para esse trabalho é o que reflete sobre o espaço escolar, como lembro em um artigo escrito para o livro do projeto: “Falamos sobre os espaços da sala de aula: pensamos sobre o que são e o que não são, sobre como poderiam ser e como gostaríamos que eles fossem.” (GOMES, 2013). Com esse relato foi possível mostrar que desde o início da graduação a extensão já me ajudava a refletir sobre os espaços da escola.

¹ <http://www.ufrgs.br/parafernalias/>

² <http://www.inf.ufrgs.br/lobogames/>

Em 2014 me vinculei ao Programa de Extensão Lobogames, que tem como objetivo geral promover o interesse por jogos lógicos de tabuleiro e seu aprendizado. No programa é proposto um método onde há uma sequência de jogos em ordem crescente de complexidade. Nesse programa pude atuar junto à formação continuada de professores da rede municipal de Porto Alegre. Ouvindo suas constatações de como haviam aplicado os jogos, suas dúvidas, suas alegrias e angústias, ficava curiosa em estar também junto com uma turma onde pudesse ensinar alguns desses jogos que tanto me aproximei durante a graduação.

Ao pensar na temática para este trabalho, de imediato pensei em voltar a turma do estágio levando as atividades de extensão em que estava envolvida. Para isso, escolhi trabalhar com a mesma turma em que havia feito o estágio obrigatório do curso de Pedagogia no semestre anterior, uma turma que une as Totalidades 1 e 2 da Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade que é historicamente excluída e esquecida.

Optei por usar o xadrez como instrumento desafiador para esse fazer docente, pois esse é um jogo visto pela sociedade como algo muito difícil de ser entendido, onde apenas os “inteligentes” podem jogar. E, em uma turma de educação de jovens e adultos potencializaria meu desafio de professora, que nas palavras de Raciére (2004) se propõem a romper com a postura de um *explicador*, se tornando um *mestre emancipador*.

Durante a graduação, muito me instigou em observações e relatos de colegas também observadores, o lugar do jogo na escola, que até é permitido, mas apenas com as crianças da classe regular no momento da aula onde não há o que ser aprendido. Enquanto que os jovens e adultos são muitas vezes infantilizados nas diversas atividades que lhe são propostas, o jogo não pode aparecer nesse meio.

Foram realizados nove encontros de cerca de 1h30min com a turma, visando ensinar o xadrez com o método LoBoGames, incluindo conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Logo após os encontros gravei oralmente como cada um se desenvolveu, citando frases que os alunos falaram, e meus sentimentos com relação ao que foi vivenciado em cada dia, para, após, transcrever e poder analisar com mais detalhes a minha prática.

Para a escrita deste trabalho, em um primeiro momento, contextualizarei a escola, a turma, e a metodologia usada para pensar nesse fazer docente. Em seguida, contarei mais detalhadamente o porquê de escolher a Educação de Jovens e Adultos para esse momento, e a contextualizarei historicamente. Os jogos vem em um terceiro capítulo com sua história na escola e a importância que o xadrez tem, tanto na escola, quanto na sociedade em si. No quarto capítulo, falarei sobre a experiência de docência e sobre a importância de um planejamento flexível para dar conta de uma aula e de uma professora em formação.

Em seguida apresentarei os dados, meu planejamento inicial e a execução dele, meus desafios, frustrações e alegrias em estar nessa formação e alguns questionamentos para o espaço escolar. Por fim, concluirei o meu trabalho fazendo um fechamento com o que me mobilizou, o que me movimenta, o que me toca, o que me incomoda, o que me perturba e ao que eu me proponho como pedagoga. Em minhas leituras Paulo Freire se mantém presente sempre, dialogando com Jorge Larrosa, Maurice Tardif, Marta Durante, entre outros. Espero que este texto possa conduzir a um diálogo aberto e fraterno. Um diálogo do fazer docente em constante transformação.

1 Apresentando o Jogo

Neste capítulo contarei um pouco sobre como foi o jogo que vivi durante a pesquisa para realizar este trabalho. Inicialmente, contextualizarei o tabuleiro no qual aconteceu a batalha, ou seja, falarei sobre a escola em que atuei. Posteriormente, apresentarei os jogadores que jogaram comigo este campeonato, falando um pouco de cada um, de sua história. Por fim, apresentarei as regras do jogo, ou seja, como se deu cada passo de minha pesquisa, para que em outro capítulo a análise seja mais contextualizada.

1.1 O CENÁRIO DO TABULEIRO

O tabuleiro em que o jogo da pesquisa se deu situa-se em uma escola de um bairro da periferia da zona sul da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Seu horário de funcionamento atende aos 3 turnos, sendo que a manhã e a tarde são destinados para os alunos do ensino fundamental regular, e a noite reservada para a Educação de Jovens e Adultos. No noturno, os estudantes tem aula de segunda à quinta-feira, e a sexta-feira é dedicada à reunião pedagógica entre professores e coordenação.

Para situar melhor esse espaço, tive como base o tempo em que vivenciei a escola, tanto durante os 4 meses em que fiz o estagio obrigatório do curso de Pedagogia, quanto durante o tempo em que realizei a pesquisa, além, é claro, de contar com o suporte do documento que define a função social da educação e orienta a ação pedagógica da instituição, o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A escola tem 61 anos, tendo sua fundação no dia 11 de novembro de 1955. Em 1964 a escola mudou de nome e de endereço. A instituição é organizada por ciclos de formação para o ensino fundamental. Na EJA, essa organização se dá por totalidades iniciais (T1, T2, e T3), e finais (T4, T5 e T6).

Para atender o público escolar, além das salas de aula, a instituição conta nas suas dependências com uma biblioteca destinada a atender tanto os estudantes da própria escola quanto a comunidade em geral. Outro espaço que possui uma característica similar é a quadra coberta que, quando não está sendo usada pela escola, é alugada para a comunidade. Já o refeitório é de uso exclusivo de pessoas vinculadas à escola. A escola ainda conta com laboratórios de aprendizagem, ambiente informatizado e sala de arte-educação para propiciar um melhor ambiente escolar para os alunos. Há também salas destinadas à área administrativo-pedagógica, como direção, secretaria, orientação educacional, supervisão escolar.

Quando um aluno novo chega na escola, faz um teste a fim de perceber em qual totalidade esse “se encaixa”, e é avaliado diariamente pela professora regente, podendo avançar de totalidade a qualquer época do ano, sendo mais frequente semestralmente.

Na EJA a avaliação perde o caráter classificatório e ganha a possibilidade de superar as dificuldades, potencializando necessidades, interesses e avanços quanto ao processo de apropriação do conhecimento. A avaliação não serve para rotular, amarrar ou eliminar aqueles que ‘não aprendem’, mas para libertar os alunos desses estigmas através da prática criativa dos professores passando a ser coletiva: alunos se auto-avaliam, professores se auto-avaliam e avaliam os alunos em dinâmicas coletivas, individuais, orais e escritas. (MARQUES, 2001 p. 54)

Durante o tempo em que estive na escola, pude perceber essa valorização do aluno no que diz respeito à avaliação.

1.2 OS JOGADORES

As totalidades 1 e 2 tem aulas juntas devido à falta de professores, que é justificada pela baixa demanda de alunos na primeira totalidade. Sendo assim, a professora regente atende os estudantes de terça à quinta-feira, sendo que a segunda é o dia das aulas especializadas, de informática e educação física, e sexta-feira há uma reunião pedagógica onde todos os professores e coordenadores da escola participam. Segundo o PPP da escola, “Estas reuniões permitem o planejamento e avaliação das ações coletivas e individuais dos professores,

discussão de casos, situações e questões referentes ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola.”

A proposta tem por objetivo promover a escolarização dos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não tiveram oportunidade de continuar os estudos do ensino fundamental na idade própria, favorecendo a reflexão sobre a cidadania e a formação de um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres, capaz de transformar a realidade. Através do trabalho pedagógico desenvolvido na EJA, busca-se ampliar a construção da autonomia moral dos educandos através da ação participativa e democrática na vivência escolar, em sala de aula e em diferentes espaços [...] (PPP, 2010, p 11)

Uma característica bastante presente na turma é a grande diversidade, tanto na questão etária, quanto na de níveis de aprendizado entre os estudantes. Outra característica presente na turma é que há certa rotatividade entre os estudantes que a frequentam, uma vez que alguns alunos ficam muito tempo sem comparecer às aulas, fazendo com que haja certa dificuldade em manter uma continuidade em projetos com esse público.

Contando com todos os encontros que participei, me deparei com um total de 15 estudantes, homens e mulheres pertencentes à classe popular. Durante o trabalho, usarei nomes fictícios para me referir a esses estudantes.

André e Leandro são os alunos mais novos, entre 16 e 19 anos e ainda não entraram no mercado de trabalho. Alexandre, Cristiano, Jéssica, José, Juliana, Mariana e Rosana são adultos, entre 30 e 50 anos, todos trabalhadores, tendo como principais ofícios pedreiro, segurança, doméstica e cozinheira. Pedro, Manuela e Tatiana são os mais velhos, todos com mais de 60 anos e não exercendo mais a profissão. Gabriel tem cerca de 17 anos, mas foi apenas no primeiro encontro com a turma, e Fernanda e Ricardo foram apenas nos dois últimos, ela com 21 e ele com cerca de 55.

André, Manuela e Tatiana são considerados alunos especiais, embora não tenham nenhum tipo de diagnóstico. Manuela, inclusive, está há 20 anos na mesma turma.

Vale lembrar que em nenhum momento todos os estudantes participaram da mesma aula. Fazendo essa apresentação geral da turma, pode-se perceber a grande diversidade entre os estudantes.

1.3 AS REGRAS DO JOGO

Com muitos contratemplos, tanto pessoais quanto da escola, tive um total de 9 encontros presenciais com os estudantes das primeiras totalidades. Inicialmente havia planejado apenas 5, mas no primeiro encontro me deparei com dificuldades que não esperava, então decidi por aumentar o número de encontros para 8, para então conseguir ter mais possibilidades de realizar uma pesquisa satisfatória. Entretanto, com alguns imprevistos tive que realizar os dois primeiros encontros novamente, e não pude realizar o último.

Nesses encontros apresentei da maneira mais simples que consegui o movimento de todas as peças com o jogo “batalha de peões”, e fui acrescentando os “ajudantes” um a um.

Além de ensinar o jogo de xadrez em si, tentei também apresentar outros conteúdos escolares convencionais para os estudantes, sempre os relacionando com o jogo e sua história. Assim, conversamos sobre o que são continentes, países, estados e cidades. Sobre religiões como o Islamismo e como vemos as guerras que estão acontecendo, tanto na Síria, quanto na nossa cidade. Falamos sobre a Idade Média, seu início e seu fim. Sobre a colonização do Brasil, sobre escravidão, preconceitos e apresentei o sistema de cotas da Universidade Federal do nosso Estado. Discutimos a situação política atual do país e tentamos pensar em possíveis soluções. Lemos lendas, vimos vídeos e escrevemos sobre o que havia sido interessante.

Para não ser traída pela memória, ao sair de cada encontro gravei como havia sido o dia, quais as minhas dificuldades e facilidades em lidar com os aprendizados de cada aluno, bem como frases que considerei significativas em um primeiro momento. Em seguida, transcrevi esses relatos para poder analisar com mais cautela os encontros com os estudantes.

2 DESBRABANDO

Neste capítulo desbravarei os referenciais teóricos acerca dos assuntos nos quais a pesquisa se desenvolveu, dividido em três subcapítulos. O primeiro aborda brevemente o conceito de jogo, suas características e funções, e sobre sua relação com a educação. Em seguida apresento o contexto histórico em que a Educação de Jovens e Adultos se dá, além de algumas de suas características principais. Finalmente, no último capítulo falarei um pouco sobre experiência e fazer docente.

2.1 JOGO NA EDUCAÇÃO

No que diz respeito ao conceito de jogo, Brougère (1998) afirma se tratar de um “[...] termo profundamente polissêmico [...]” (p.9) justamente por considerar que é um conceito que varia muito de acordo com autores e épocas. Para entender um pouco melhor sobre o que significa, e como a sua relação com a escola* vem sido construída ao longo dos anos, me baseei principalmente em autores como Johan Huizinga (2000), Gilles Brougère (1998), Jean Vial (2015) e Vera Barros de Oliveira (2004).

Para ajudar a entender o valor conceitual de um termo, é importante pensar na palavra que designa seu oposto. Para Huizinga (2000), o oposto de jogo é a seriedade, mas de uma forma muito mais elevada “Porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade.” (p. 36)

Sendo assim, podemos dizer que “jogo é a não-seriedade”, mas tomando muito cuidado para que essa afirmação não se torne algo como “o jogo não é sério”, pois essa seria uma frase completamente equivocada, visto que certas formas de

jogo podem ser extremamente sérias, não havendo qualquer tendência para o riso nos jogadores, tais como o xadrez, os jogos infantis e os jogos olímpicos, por exemplo.

Mesmo antes de Cristo, Platão já se referia ao jogo relacionando-o a Deus e ao sagrado. Para Huizinga (2000), “A identificação platônica entre o jogo e o sagrado não desqualifica este último, reduzindo ao jogo, mas, pelo contrário, equivale a exaltar o primeiro, elevando-o às mais altas regiões do espírito.” (p. 17)

O jogo antecede até mesmo a cultura do homem, pois é observado que inclusive os animais jogam entre si, com características como o convite mediante a um ritual de atitudes e gestos, o fingimento, o respeito à regra, e é claro, o prazer e o divertimento em usufruir daquele momento. Sendo assim, é impossível caracterizar o jogo como um elemento que tenha sua raiz em algo racional. A diferença que caracteriza o jogo dos animais para o jogo das crianças, é que “No animal, só o corpo brinca; na criança, é a alma.” (BROUGÈRE APUD JEAN PAUL, 1998, p. 64)

Por isso, não é possível definir com exatidão o jogo, seja em termos lógicos, biológicos ou estéticos. Veremos então algumas das principais características do jogo segundo Huizinga (2000).

O jogo é capaz de absorver o jogador inteiramente, mas de uma maneira completamente voluntária, ou seja, os jogadores devem querer estar jogando naquele momento. Se esse momento for imposto por alguém, não poderá ser chamado jogo, sendo no máximo uma imitação. Desta forma, nunca deve ser condicionado a uma obrigação, sendo possível adiar ou suspender o jogo a qualquer momento. Com isso, pode-se dizer que uma das características fundamentais do jogo é o fato de ser livre.

Outra característica real do jogo é a de que ele representa uma fuga do cotidiano e insere os jogadores em uma situação de “faz-de-conta”, onde eles presenciam certa perfeição, tendo plena consciência que o momento não faz parte da realidade. Nesse momento de perfeição, não importa quem somos ou o que fazemos, pois a vida cotidiana não se faz presente.

Mas a qualquer momento, mesmo que contra a vontade dos jogadores, a “vida real” pode aparecer, acabando com o momento prazeroso do jogo, e fazendo com que os jogadores voltem para suas realidades. E daí vem outra característica importante, que é a do isolamento e da limitação, pois esse pode ser jogado até o fim, mas em tempo e espaço restritos. Tem como finalidade uma satisfação ao jogar que consiste na própria realização do jogo. E, mesmo quando o esse acaba, seus efeitos não necessariamente cessam logo após seu final, já que os jogadores estarão tomados pelo efeito alegre e livre desse momento, tal como em uma festa.

Outra característica a de que ele é ordem, e cria ordens. Quando alguém quebra o que está sendo jogado, este é visto pelo grupo como um “estraga prazeres”, ou seja, se não está em sintonia com o jogo, de certa forma não está respeitando a ordem estabelecida pelo grupo.

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não-séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (HUIZINGA, 2000, p. 13)

Além da importância de definir as características do jogo, parece-me interessante também, mostrar um pequeno resumo que Huizinga (2000) faz do próprio conceito de jogo, que para ele, antecede até mesmo a cultura humana.

Parece-nos que essa noção poderá ser razoavelmente bem definida nos seguintes termos: o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’ (p. 24)

Mesmo sendo um conceito extremamente amplo, e muito variável, essa noção que o autor traz, consegue dar conta do jogo entre crianças, adultos e até mesmo entre os animais. Sabendo sobre o conceito de jogo e suas funções, seria contraditório que em algum momento a escola não se apropriasse desse meio como facilitador para a construção de um currículo que visa a integralidade dos sujeitos

Dando-se conta disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que são normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular da educação básica, usa a palavra jogo 15 vezes, mas conta com diferentes significados. Em metade (7) dessas citações, a palavra jogo é compreendida em um sentido lúdico, acompanhando brinquedos e brincadeiras, jogos tecnológicos, didáticos e escolares, e jogos tradicionais para tratar questões culturais de cada comunidade. A outra parcela das vezes em que essa palavra é usada (8), é referida à expressões da linguagem, como sendo relação entre uma coisa e outra, ou de algo que “está em jogo”.

Sendo assim, podemos perceber tanto a pluralidade da palavra jogo em diferentes ocasiões e expressões, quanto a importância do jogo e da ludicidade na educação brasileira hoje.

Mas nem sempre o jogo teve essa relação com a educação. O histórico que me baseio para falar sobre a educação neste trabalho está diretamente ligado às escolas francesas, que são o campo de pesquisa dos autores em que estou me baseando, principalmente por pensarem neste assunto muito tempo antes do Brasil.

Brougère (1998) lembra que tradicionalmente, por volta de 1500 não se pensava o jogo com qualquer valor educativo em si mesmo, apenas quando se fosse valorizado pelo educador. Já que o jogo apenas era visto como um relaxamento necessário entre os momentos de trabalho, acreditava-se que o espaço do jogo na escola seria necessário para voltar ao trabalho com mais ânimo.

Após, começou-se a ver o jogo como uma estratégia para “enganar” a criança, e fazê-la trabalhar de maneira lúdica, sem que ela percebesse o que de fato estava acontecendo. Na época, acreditava-se que essa seria uma boa maneira para transmitir informações às crianças.

Com relação a essa “enganação”, Vial (2015) lembra que em 1773 foi publicado em Paris um método com um silabário que visava ensinar as crianças a ler de maneira alegre, associando vogais às cores. Isso para que as crianças não pensassem que estavam aprendendo a ler, mas sim com a ideia de que estivessem apenas jogando.

Começa-se então a se afirmar a ligação entre o jogo e a infância, e os pedagogos começam a perceber a eficácia e o valor que esse poderia ter na escola, já que as crianças apreciam muito esse momento.

Há então, no século XVII uma grande expansão dos jogos didáticos nas escolas francesas, havendo inclusive, grande procura das professoras por jogos cada vez mais variados e abstratos.

Assim também, começa-se a pensar na educação para crianças cada vez mais novas, usando os jogos como modo de exercitar a inteligência para que, quando comece seus estudos, já esteja mais apta para aprender.

A criança passa a ser vista como um jogador nato, e os educadores passam a perceber que “O jogo revela sua natureza psicológica real, pois as crianças mostram suas inclinações reais quando jogam [...]” (BROUGÈRE, 1998, p. 57) Então passam a observar a maneira como elas jogam a fim de testá-las. O tempo de jogo é então considerado um momento revelador.

Nesse sentido, Jean Vial (2015) lembra do recreio, que representa uma oportunidade em que o jogo é livremente praticado pelas crianças “[...] para os professores uma observação única para compreender melhor os comportamentos, e, portanto, a verdadeira personalidade dos alunos.” (p. 216)

Outro aspecto importante exercido pelo jogo e que começa a ser notado pelos educadores é o fato de que esse pode ser usado também como uma oportunidade para exercitar o corpo, e por isso vai ganhando cada vez mais espaço na escola “Recreação e artifício didático são, pois, as duas grandes direções que orientam a relação entre o jogo e a educação.” (BROUGÈRE, 1998, p. 58)

Com a entrada do XVIII, conhecido como o século das luzes, houve também uma mudança na concepção que se tinha da criança, logo, mudou-se a forma de ver a educação e, conseqüentemente o lugar do jogo nela. Antes disso, a criança era vista de uma maneira muito negativa, tomada pelo pecado original e só era pensada uma educação para ela na medida em que ainda a consideravam uma tabula rasa. Após grandes mudanças de concepções, essa agora é vista de uma maneira mais positiva, mas ainda de uma maneira selvagem.

Surgem então alguns autores que usam o jogo como uma estratégia para que a criança se sinta livre, para que ela aja conforme seu próprio agrado, mas de uma maneira controlada, em que o educador saiba exatamente cada passo que a criança irá dar.

Com o romantismo, o jogo é visto também como a primeira poesia do homem. Jean Paul (que, vale lembrar, não colocou em prática o seu pensamento) vem para dar um sentido educativo e interativo no jogo em si mesmo. Educativo, pois afirma que as crianças que passam um tempo jogando no seu quarto, estão também se preparando para o futuro, já que “As horas de jogo não passam das mais livres horas de estudo, e os jogos de crianças são croquis, cópias das sérias ocupações a que se dedicam os adultos [...]” (apud Brougère, 1998, p. 63) E social quando sugere que as crianças sejam educadas pelas próprias crianças, já que a troca com seus pares não deixa de desenvolver suas forças intelectuais. Rompe-se então a ideia de que o jogo é uma atividade meramente frívola e sem sentido. O jogo agora é considerado uma coisa séria, de profunda significação. Vial (2015) também lembra dessa seriedade do jogo quando diz que “Pelo menos se pode evocar que, para a criança, o jogo é uma tarefa séria que a envolve por completo, assim como ela o percebe, mas que também a conduz à ação formadora.” (p. 212)

Ação formadora essa que cada vez mais é usada pelos educadores que utilizam-se desse recurso nas aulas, pois como Anjos (2010) lembra ao citar Guzmán (1986) “O interesse dos jogos na educação não é apenas divertir, mas sim extrair dessa atividade materiais suficientes para gerar um conhecimento, interessar e fazer com que os estudantes pensem com certa motivação” (p. 15)

Concordo com Vial (2015) quando diz que “Realmente alcançamos os mais altos níveis da educação por meio do jogo.” (p. 202) E também com Oliveira (2004) que destaca que “O processo de ensino-aprendizagem que se norteia pela busca da construção da autonomia na criança encontra nos jogos de regras um perfeito aliado operativo.” (p. 74) Esses, segundo Oliveira (2004) e Vial (2015), fazem com que o aluno queira cada vez mais buscar conhecimento e, se devidamente contextualizados, auxiliam no desenvolvimento de ações sociais, morais, psicológicos, físicos, lógico-matemáticas, além de aprender a perseguir os objetivos, agindo de acordo com as regras.

O jogo também pode ser utilizado para ampliar e desenvolver o uso da linguagem, já que essa é muito importante e muito utilizada pelos jogadores nos mais diversos momentos: para apropriar-se do jogo e de suas características e regras, para pensar mais clara e precisamente, levantando hipóteses e formando estratégias, testando-as mentalmente e lidando com a incerteza da jogada do adversário, além de registrar mentalmente as jogadas que poderão ou não ser repetidas em outras situações. “Essa delimitação feita de forma clara e objetiva organiza o raciocínio da criança, ao mesmo tempo que lida com sua voracidade, ensinando-lhe que não pode ter ou fazer tudo ao mesmo tempo.” (OLIVEIRA, 2004, p. 47) Esse raciocínio das decisões que construímos ao jogar, também pode ser utilizado em situações que não apenas no jogo em si.

Esta é a grande riqueza e plasticidade do cérebro que, quando se volta para resolver um determinado problema, desenvolve um processo de busca e seleção de estratégias cada vez mais funcionais e efetivas. Com a experiência, aprende a utilizá-las cada vez melhor, não apenas no contexto específico, mas também em similares. (OLIVEIRA, 2004, p. 07)

Quando cita os contextos similares, a autora também se refere aos contextos da vida cotidiana, já que “Os jogos vêm a ser estratégias que agilizam a auto-regulação cognitiva e afetiva, podendo ser utilizadas nos mais diversos ambientes.” (idem, p. 33) Macedo (2009) concorda com a autora no que diz respeito ao uso do jogo como forma de desenvolvimento em diversos aspectos, além do que se refere ao próprio jogo e lembra que por meio desses podemos “[...] encontrar – simbolicamente – elementos para refletirem sobre a vida e, quem sabe, realizá-la de modo mais pleno.” (p. 8)

Por colocar aos jogadores situações muitas vezes inesperadas, esses acabam por criar estratégias de como agir frente a um desafio, criando cada vez mais habilidades e competências cognitivas e sociais que, por sua vez, farão parte de sua estrutura mental. Adquirindo auto-confiança, esses jogadores passam a enfrentar de maneira mais madura as situações do seu dia-a-dia.

Dentre os diversos jogos Rezende (2013) destaca os benefícios do jogo de Xadrez, “[...] não só por atender às características de desporto estimulando entre outros o espírito competitivo e a autoconfiança, como adequando-se sobremaneira às exigências da Educação moderna.” (p. 8) O autor ainda cita pesquisas feitas nos

Estados Unidos da América que constatam que após trabalhar com o xadrez em sala de aula, houve considerável melhora no comportamento dos alunos, além de maior rendimento escolar, esforço, concentração e autoestima. Ainda afirma que o jogo também ajuda “[...] em aspectos muito mais amplos como liderança, velocidade de raciocínio e integração social [...]” (p. 9). Anjos (2010) ainda lembra de Neto ao defender o uso do xadrez na sala de aula “O jogo de xadrez é um jogo de sinais e indícios, geradores de situações-problema, construindo durante as leituras de pistas, sendo que cada situação pode ter várias soluções e nenhuma é previamente definida.” (p. 15)

Garrido (2001 p. 85 e 85) mostra algumas capacidades que são exercitadas com o jogo de xadrez. A autonomia e a autoestima estão vistas como conhecimento das próprias emoções. Capacidade de concentração e atenção, como capacidade de controlar as emoções. Autocontrole, autodisciplina e tenacidade, como capacidades de automotivação. Empatia como reconhecimento das emoções. Socialização e aquisição de regras objetivas, como o controle das relações.

Estudar sobre o conceito de jogo na educação possibilita a compreensão da importância que esse tem para o desenvolvimento dos sujeitos, de suas capacidades mentais e emocionais.

2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Minha aproximação com a Educação de Jovens e Adultos se deu a partir do estágio obrigatório do curso de Pedagogia. Vi nesse espaço uma esperança em realmente atuar como docente, já que a escola de educação básica de crianças, ainda não havia me tocado durante a graduação.

A Constituição de 1988 define que,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando

ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF, art. 205)

No entanto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda está, de forma muito lenta, conquistando seu espaço. Por ter tido um histórico marcado pela invisibilidade no Brasil, essa modalidade ainda luta para ser reconhecida como modalidade com características próprias. Para pensar na EJA de hoje é interessante lembrar seu histórico e suas diferentes formulações.

Se formos traçar um percurso na história, observamos que na Constituição Imperial de 1824, o país ainda era pouco povoado e de base agrícola, por isso a educação escolar ainda não era prioridade política. A educação primária gratuita era reservada a todos os cidadãos (livres e libertos). Sendo assim, mais da metade da população era analfabeta e sem escolarização alguma.

Em 1879 há uma grande reforma no ensino e é assinado o decreto nº 7.247. “Ele previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno, com as mesmas matérias do diurno” (BRASIL, 2000. p. 13). Embora tal reforma ainda fosse extremamente excludente e não tenha se efetivado na prática, é importante notar que a educação de adultos já começava a ser pensada.

Já na primeira Constituição Republicana proclamada, em 1891, houve o primeiro retrocesso da escolarização: a referência à gratuidade da educação primária desaparece e apenas os adultos alfabetizados tem direito ao voto. Dizia-se que tal medida era uma forma de incentivo à alfabetização, porém essa desconsiderava a situação em que os menos favorecidos se encontravam. Afim de, recrutar novos eleitores e atender a essa demanda, iniciativas autônomas propunham cursos noturnos de instrução primária para os adultos analfabetos, com a condição que esses pagassem a conta de gás.

Na década seguinte houve um grande avanço para a educação no país. “A Constituição de 1934 reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, a educação como direito de todos e {que ela} deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art. 149).” (BRASIL, 2000, p. 17) Além de estender aos adultos o estatuto do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, como dever

do Estado e direito do cidadão. O Plano Nacional da Educação de 1936/1937 dedica parte do seu documento ao ensino supletivo, destinado a adolescentes e adultos analfabetos. Esse “[...] deveria conter disciplinas obrigatórias e sua oferta seria imperativa nos estabelecimentos industriais e nos de finalidade correccional.” (idem, *ibidem*)

Devido ao ainda grande número de analfabetos e à demanda de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, o ensino primário passa a receber bastante atenção por parte do Estado, então em 1942 instituiu-se o Fundo Nacional do Ensino Primário, onde a União passa a prestar assistência técnica e financeira para os estados que destinassem 15% da verba de seus impostos para o ensino primário. Em 1946 a Constituição, além de reconhecer a educação como direito de todos, ainda diz que o ensino primário oficial é gratuito para todos.

Em 1961, com a formulação da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação é reconhecida como direito de todos, incluindo o direito às classes especiais de supletivo para as pessoas que iniciarem seus estudos depois da data de obrigatoriedade, 7 anos (deixando claro que a expressão “classes especiais” não significa a mesma coisa que entendemos hoje por esse termo). Esse documento ainda muda os responsáveis legais pelos exames dos que não haviam seguido a seriação. Antes dela, esses só eram permitidos em estabelecimentos oficiais, a partir dessa lei não se diz quem seriam os responsáveis.

Ainda no início dos anos 60 foi criado o Plano Nacional de Alfabetização, e previa-se que fosse disseminado por todo o país o Sistema Paulo Freire. A Pedagogia Freireana situa a análise da vida cotidiana no centro do currículo, considerando o conhecimento como ato dialógico – um ato político de conhecer, e compreende a subjetividade do sujeito. Paulo Freire (2014) destaca muito a importância da autonomia do educando nos momentos de aprendizagem. Porém com o golpe militar de 1964, a efetivação desse plano é interrompida, pois era entendida por eles como ameaça à ordem. E a ótica problematizadora e emancipatória do sistema que seria implantado deu lugar a uma alfabetização mecânica, que não levava em conta a heterogeneidade dos sujeitos.

Na Constituição de 1967 há alguns avanços significativos com relação a alguns direitos. A educação como direito de todos é mantida, e a obrigatoriedade da escola se estende até os 14 anos. Nesse ano também foi criada uma fundação chamada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha como finalidade a erradicação do analfabetismo no país, propiciando uma educação continuada à adolescentes e adultos. Em 1969 há uma Emenda Constitucional bastante importante que decreta que a educação é direito de todos e dever do Estado.

Em 1971 o ensino supletivo ganha mais espaço na lei, destinando-se a suprir a escolarização regular de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de seguir ou concluir sua escolarização dos 7 aos 14 anos (por eles considerada a “idade certa”, já que é a idade em que a obrigatoriedade da escolarização se faz presente. A flexibilidade curricular é bastante grande, pois os cursos poderiam acontecer tanto presencialmente quanto a distância e o número de horas é variado conforme o alunado. No ano seguinte um parecer é publicado destacando as funções do ensino supletivo, sendo elas: a suplência, o suprimento, a aprendizagem e a qualificação.

Com o declínio do regime autoritário que se tinha, o MOBRAL foi substituído pela Fundação EDUCAR em 1985, agora com participação do Ministério da Educação. Ela tinha a finalidade específica da alfabetização, concedendo apoios técnicos e financeiros a outras ações que tinham esse objetivo. Com o início do Governo Collor, em 1990, essa fundação foi extinta e começou-se a pensar em uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos, a partir da Constituição Federal de 1988.

Em 1997, no governo Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Programa Alfabetização Solidária que, com parcerias com o setor privado, tinha como principal objetivo reduzir os índices de analfabetismo, tendo como prioridade jovens de 12 a 18 anos de municípios onde esses índices eram mais significativos.

Com o início do governo Lula em 2002, o Programa Brasil Alfabetizado foi criado com o objetivo de promover a superação do analfabetismo e, assim, a universalização do ensino fundamental. Esse programa visa dar apoio técnico e

financeiro à projetos de alfabetização em municípios que tenham uma grande taxa de analfabetos com 15 anos ou mais. O Projeto ainda está em andamento no país.

Atualmente, o documento que rege a Educação de Jovens e Adultos no Brasil deixa claro que a EJA "[...] representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais, na escola ou fora dela [...]" (BRASIL, 2000, p. 5) Com isso, são definidas as funções da EJA: função reparadora, função equalizadora e função permanente, ou qualificadora.

Para que a alfabetização ocorra de maneira reflexiva, popular e autônoma, é preciso conhecer o processo cultural em que os alunos vivem. Sabe-se que educar jovens e adultos requer um cuidado diferente do que é necessário ao se trabalhar com as crianças do ensino regular.

O tema 'educação de jovens e adultos' não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. [...] Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de 'não-crianças', a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais" (OLIVEIRA, 1999 p. 59).

Não há como ignorar essas especificidades. Trabalhar com jovens e adultos requer absoluto respeito ao que esses estudantes trazem de conhecimentos, de vivências, de trabalho, de experiências. Por vezes, essa gama tão grande de diferentes experiências é vista como um obstáculo, mas na verdade, se valorizados pelo professor, essa diversidade acaba gerando um grande enriquecimento para o grupo.

A educação de adultos que proponho também tem um caráter emancipatório, ou seja, o ensinar tem na prática da liberdade uma relação contrária à síntese, à totalização, à generalização. A amizade no ensinar e aprender consiste em estar inquietados pelo outro (Soares, 2001).

Ser um professor de jovens e adultos é atuar para além das diretrizes de uma Secretaria da Educação ou de Programas de Alfabetização. Para além de ser um professor que frequenta os horários de formações, é importante participar de um

projeto de parceria com a comunidade e despistar a arrogância das verdades e descobrir histórias de outros proprietários. Para uma educação de jovens e adultos, é preciso abrir as gavetas, arejar discursos, sem ter nada muito pronto, com muito para fazer.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos assume um caráter de educação continuada, ou seja, não se limita à sala de aula e propõe aos alunos e professores a apropriação, criação e aquisição de novas competências ao longo da vida.

2.3 FORMAÇÃO NA EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSORA

Antes de mais nada, acho importante mostrar qual o posicionamento acerca do termo “experiência” que uso neste trabalho. Parto do artigo de Larrosa (2001) *Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência*. Neste artigo o autor deixa claro o que é e o que não é experiência. Para o autor, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (p. 21) E isso, talvez seja nosso grande desafio como educadores, *tocar o outro*. O que ainda nas palavras do autor, é muito raro de acontecer.

Essa “raridade” da experiência na modernidade se dá muito porque os sujeitos estão cada vez com mais acesso à informação, e essa é o contrário da experiência. Também pelo excesso de opinião e falta de tempo, já que usamos o tempo como mercadoria, e “não podemos perder tempo”. Também por esse motivo, o excesso de trabalho nos impossibilita de termos experiências. Para que algo nos aconteça, é preciso fazer uma pausa, como diz Larossa (2001)

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar

sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (p. 24)

Sendo assim, o sujeito que consegue fazer essa pausa para a experiência, é um ser que está disposto a fazer uma transformação em si mesmo, estar receptivo ao Outro. Tardif (2008), reafirma o lugar da experiência como um alicerce da docência, em suas palavras a experiência de trabalho traz saberes que “[...] parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais.” (p. 21)

Ao promover, como um mediador da aprendizagem, os saberes pela experiência o professor não deve se tomar da tarefa de buscar a verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido de que as coisas *nos acontecem*. Por isso, não existe certo ou errado na experiência, já que ninguém nunca vai ter a mesma experiência que outra pessoa, mesmo que essas tenham passado pelos mesmos acontecimentos. A experiência é particular, intransferível e irrepetível.

Um fazer docente deve ter em mente a educação como algo que emancipa o sujeito, ou seja, como algo que dá as condições para que o educando adquira seu próprio conhecimento, e não enxergá-lo como um ser que nada sabe e está na escola para adquirir o conhecimento que o professor irá transbordar sobre sua cabeça.

Mesmo essa emancipação sendo um dos principais objetivos da educação, há dificuldade em saber se de fato acontece, já que, como fala Tardif (2008), o objeto de trabalho dos professores são seres humanos, e por isso, “O produto do trabalho é intangível e imaterial; pode dificilmente ser observado, medido.” (p. 125)

Rancière (1987, p. 37) afirma que “Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez.” Por isso, não é necessário sequer saber o que se ensina, o que o educando irá aprender depende apenas dele. É preciso sim, que o educador faça o que for necessário para que o educando venha a usar a sua própria inteligência para alcançar o que se deseja.

Rancière lembra que “Não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem um mestre explicador.” (idem, p. 35) Mesmo que

tenhamos uma capacidade incrível de se autoensinar, há sujeitos que tem no professor o único meio possível para se aprender algo.

Por vezes, a escola é vista como um lugar onde os alunos vão para aprender os conteúdos que são ensinados pelos professores, mas uma função de fato importante que a escola desenvolve (por vezes melhor que o ensino desses conteúdos) é a função socializadora, e essa independe de um professor.

Mesmo com essa função da escola, Tardif (2008) lembra que “Embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos.” (p. 129) E daí outra importância e dificuldade do professor, que precisa ensinar diversos educandos diferentes.

Freire (2014) destaca o protagonismo do educando nesse processo de aprendizagem. “É preciso [...] que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor.” (p. 121) Auxiliar o educando nessa ação não é uma tarefa fácil, visto que para emancipar o aluno, primeiro é preciso emancipar a si próprio. Portanto é preciso parar e fazer uma autoanálise constantemente, para que essa prática pedagógica esteja cada vez mais de acordo com o que se pretende. Sendo assim, o autor defende que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando um blablablá e a prática, ativismo.” (p. 24)

Por fim, uso as palavras de Freire (2014) para resumir um pouco do que a docência se caracteriza: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.” (p. 140)

3 "ACHEI QUE FOSSE MAIS DIFÍCIL!"³

Neste capítulo, apresento dados do registro da minha experiência como professora em uma proposta de uso do xadrez em turma de educação de jovens e adultos, com a motivação de desmistificar que esse jogo seja somente para uma pequena classe privilegiada. Um jogo que é culturalmente entendido como de alto conhecimento e inalcançável dentro de um contexto de educação de jovens e adultos, historicamente marcado pela exclusão de sujeitos que não tiveram acesso ou que não foram incluídos na escola durante a infância.

Ao longo do texto, usarei uma metáfora, relacionando o planejamento com um jogo de xadrez que eu estive jogando ao longo da pesquisa para a realização deste trabalho.

3.1 O JOGO ENTRE PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO

No planejamento, assim como em um jogo de xadrez, o que define o jogo não é apenas a estratégia que calculamos em nossa mente, não depende apenas de nós ganharmos o jogo com as jogadas que prevemos, já que o adversário também fará as suas, que muitas vezes não esperamos. Diante dos movimentos do adversário, temos que pensar e repensar essa estratégia a cada jogada. O importante é ter em mente o objetivo do jogo. No xadrez, o objetivo é ameaçar o rei deixando-o sem saída. Na minha prática como docente, esse semestre, era apresentar o jogo de xadrez para as totalidades 1 e 2 de uma turma de Educação de Jovens e Adultos.

Minha estratégia inicial para a realização deste trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, era fazer 5 encontros com a turma e, além de ensinar o xadrez,

³ Registro da fala do aluno José (12/05/2016). Essa fala me marcou porque de alguma forma percebi que consegui apresentar o xadrez de modo que esse não parecesse algo tão distante, por isso o trago, tanto no título do trabalho, quanto no título do capítulo.

também queria apresentar a turma outros conteúdos escolares impulsionados por esse tema, como história, matemática, português, geografia, filosofia, religião e etc. Tal como num jogo de xadrez, tive que mudar as minhas estratégias diversas vezes, pois como relata Freire (2014), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (p. 40)

No primeiro dia, já me deparei com um movimento inesperado dos competidores. Levei um xeque⁴ logo na primeira jogada. Havia programado iniciar com a “batalha de peões”⁵ já com as 8 peças, mostrar como se faz a anotação de uma partida, ler sobre as lendas da origem do xadrez e mostrar as posições geográficas acerca do que era falado. Nas antecipações mentais que fiz, não percebi que isso era muita coisa para um dia só, depois notei que nem em dois encontros conseguiria executar o que havia planejado. Os estudantes demoraram muito para entender o movimento dos peões, já que muitos confundiam com o “jogo de damas”. O primeiro encontro acabou sendo apenas para explicar o jogo, que metade dos alunos da turma ainda não tinha conseguido entender. Avaliando o primeiro encontro, aprendi na prática que “Aprender a avaliar é aprender a modificar o planejamento.” (FREIRE, 2008. p. 175) Modifiquei. Precisei então de 2 encontros só para apresentar esse jogo. De tudo mais que havia programado, consegui no segundo apenas apresentar um pouco da anotação da partida, que novamente, apenas metade dos alunos conseguiu realizar.

Estava perdida, pensava em desistir da partida. Aumentei o número de encontros que havia programado, de 5 para 8. Achei que com essa jogada conseguiria virar o jogo. Mas não foi suficiente. Xeque de novo. Daqueles mais inesperados ainda. Por motivo de saúde tive que me ausentar por 3 semanas da escola, o que prejudicou a dinâmica dos trabalhos. Assim como as vezes é preciso no xadrez, tive que recuar. Como meu projeto precisaria de uma continuidade, comecei tudo novamente, mas dessa vez mais consciente do público que me esperava e do tempo que eu teria para cada jogada.

⁴ Xeque, no xadrez, significa que o rei está sendo ameaçado.

⁵ Batalha de peões é um jogo onde o objetivo é fazer com que um peão chegue até o outro lado do tabuleiro, ou capturar todos os peões do adversário.

Nesse outro primeiro dia, havia programado mostrar a Lenda de Cissa⁶, fazer leitura individual e coletiva, interpretação oral, e calcular a quantidade de grãos que teriam na oitava casa do tabuleiro. Senti que acertei a jogada. Embora muitos não conseguissem ler ou interpretar a folha que havia dado com a explicação da lenda, os alunos se envolveram quando eu falei sobre ela, e melhor do que eu pensava, a maioria deles conseguiu calcular quantos grãos teriam até a décima sexta casa.

Para o próximo encontro, havia planejado uma parte com a história do xadrez e uma parte com a “batalha de peões”. Como a ordem do que iria ser feito era independente para mim, perguntei aos alunos o que eles preferiam começar fazendo. Percebi que os alunos gostaram da aula anterior porque não tiveram que jogar. A maioria dos alunos estava disposta a fazer que eu propusesse, mas alguns ainda resistiam à ideia de jogar em sala de aula, pois para eles, aquilo não era uma aula. Marta Durante (1998), em seu relato sobre o trabalho com a EJA sentiu que uma coisa que “[...] sempre interfere no trabalho com adultos pouco escolarizados é o modelo de escola. Para eles, frequentar a escola pressupõe fazer cópias e contas, ler cartilhas e aprender as letras.” (p. 48)

Começamos então com a parte histórica. Mostrei o mapa mundi. Falamos sobre a diferença entre estado, país e continente, que ainda é confuso na cabeça de alguns. Conversamos sobre a colonização do Brasil e de onde vieram os portugueses. Mostrei o caminho que o xadrez fez junto aos islamitas para chegar na Europa. Conversamos então sobre os diversos ataques terroristas que estavam acontecendo pelo mundo, e sobre a guerra na Síria, e sobre a guerra que muitos observam cotidianamente em suas comunidades: a guerra do tráfico.

Falei sobre como o continente europeu se encontrava na época em que o xadrez chegou lá. Era Idade Média. Escrevi um parágrafo no quadro sobre o assunto para que os alunos copiassem. Conversamos muito sobre essa época, exemplos de filmes eram dados tanto por mim e pela professora regente que me acompanhava, quanto pelos próprios estudantes.

⁶ Lenda de Cissa é uma lenda que fala da origem do xadrez. Nela, um sábio, chamado Cissa, inventou o jogo de xadrez a pedido do Rajá indiano Balhait, e pediu como recompensa um tabuleiro com grãos de trigo, sendo que na primeira casa deveria ter 1 grão e fosse dobrando o número de grãos até a última casa do tabuleiro. Ao fazer as contas de quantos grãos teriam no tabuleiro, percebeu-se que era uma quantia de grãos que não havia como pagar, nem se pegasse todo o trigo existente na Índia.

Pedi então para que os alunos arrumassem as mesas em duplas para começar a jogar. Ao mesmo tempo em que André estava ansioso para começar a jogar, Leandro, que não queria participar daquele momento, foi ao banheiro e ficou “matando tempo” para que não precisasse jogar. Mesmo sabendo que “A diversidade não deve ser considerada como obstáculo, mas como fatos de enriquecimento para o grupo, mesmo porque os conhecimentos prévios, os interesses e motivações variam conforme os conteúdos.” (DURANTE, 1998. p. 76) Essa heterogeneidade do que os alunos almejam foi para mim bastante difícil de lidar.

Como já fazia muito tempo que havia jogado a “batalha de peões”, comecei praticamente desde o início, com 4 peças para cada jogador. Tive muitas surpresas boas nessa partida. Mesmo os estudantes que não entenderam naquelas primeiras vezes o movimento dos peões, conseguiram jogar muito rapidamente. Consegui, inclusive, colocar 1 ou 2 ajudantes em cada dupla. Leandro, que inicialmente não queria jogar, quando acabou o tempo e eu comecei a recolher os tabuleiros, disse “*Mas já? Agora que eu ‘tava’ gostando e já ia ganhar.*” O que me leva a concordar com Huizinga (2000) quando diz que “[...] quanto mais estiver presente o elemento competitivo, mais apaixonante se torna o jogo.” (p. 12)

Ainda assim continuou havendo resistência por parte de alguns alunos que, cansados, não consideraram esse momento como aula e dizem coisas como “*Se eu soubesse que ia ficar só jogando, teria ficado em casa.*” Apesar disso, eu pensava que tinha vantagem nessa partida. Em minhas antecipações conseguiria captar esses estudantes que não haviam gostado no início e mostraria os benefícios que o jogo traz para quem o joga. E, concordando com Anjos (2010), pensava que “A absorção de conteúdo/conhecimento em si não basta, o papel do professor/educador é estimular o aluno a fazer uso deste conhecimento e conquistar autonomia.” (p. 15)

No terceiro dia, já com as duas torres ajudando, os estudantes jogavam “mecanicamente” e sem pensar em estratégias mais complexas. Eu falava sobre a importância dessa nova peça para ajudar nas jogadas, e para provar isso, desafiei as duplas falando que, quem ganhasse jogaria comigo para eu mostrar o poder da torre. Em alguns casos consegui capturar todas as peças sem perder nenhuma minha. Os alunos ficavam abismados, mas quando percebiam a jogada que eu

estava fazendo e falava que eles poderiam fazer a mesma coisa comigo, parecia que uma luz abria suas mentes, e a partir dessas jogadas percebi que eles começaram a usar mais as torres nos jogos com seus colegas. Algumas duplas já estavam jogando com todos os ajudantes (com exceção do cavalo), como havia previsto. Em minha cabeça eu estava ganhando o jogo.

No outro encontro, quando cheguei alguns alunos já pediram para jogar. Como de costume, entreguei primeiro apenas os peões para que eles fossem jogando enquanto separava as outras peças, mas eles já estavam ansiosos para jogar com “as peças grandes”, pois já se viam capazes de jogar com todas. Ao notar que o tabuleiro já estava praticamente cheio, José perguntou se aquilo era o xadrez, eu respondi que ainda não, mas era quase. Foi quando surgiu a frase que deu o nome ao meu trabalho *"Achei que fosse mais difícil."* Foi um momento marcante para o jogo, pois notei que ele realmente se sentia capaz de aprender esse jogo que, em sua concepção parecia muito mais difícil. Jogamos um pouco, e logo iria retomar o assunto do encontro retrasado e falar sobre fim da Idade Média.

Mostrei algumas fotos de pessoas jogando xadrez nessa época, e perguntei se eles sabiam de quando eram essas fotos. Ninguém sabia. Comentei que já havia falado sobre o assunto há uns encontros, mas isso não foi suficiente. Depois de alguns chutes de quando as imagens teriam sido feitas, tendo até “inverno” como resposta, falei sobre a Idade Média novamente e perguntei o que eles sabiam sobre isso, mas foi em vão. Ninguém lembrava de nada do que havia sido falado no encontro que tratamos desse assunto. Falei novamente sobre essa época e seu fim. Pedi então que escrevessem no caderno o que eles lembravam e foi significativo na aula desse dia. Os alunos, que ainda não tem domínio da escrita, não se preocuparam em escrever nada sobre a Idade Média em si, muitos deles até escreveram apenas porque estava escrito no quadro, mas se preocuparam muito mais em falar sobre a parte do xadrez. Tiveram escritas desde *"Foi divertido"* (foi divertido), até *"Não quite da aula de xadrez"* (não gostei da aula de xadrez)

Nesse encontro, percebi que na verdade, quem tem mais peças no xadrez não necessariamente está em vantagem no jogo. Se nada do que falamos há uma semana teve sentido para eles, qual era o meu papel ali? Tive que mudar completamente a estratégia do jogo, entregando algumas peças para conseguir “dar o xeque”. Depois de muito refletir acerca dessa jogada, lembrei que na verdade

esses conteúdos escolares não eram o real objetivo do meu trabalho com a turma, tampouco o ensino do xadrez em si. Sabendo que “A escola aceita naturalmente as representações sociais do alfabetizando sobre a aprendizagem da leitura e da escrita sem analisar criticamente o seu conteúdo, mantendo o ideologicamente introjetado por esse adulto.” (OTERO, 1993 p. 21) Queria quebrar um estigma de que essa parcela da população não poderia aprender certas coisas, usando o xadrez, que é um jogo culturalmente visto como apenas para quem é inteligente.

No outro encontro, mostrei o curta “Xadrez das Cores” para discutir o racismo e mostrar algumas possibilidades, como as cotas, para entrar na Universidade. Antes mesmo de acabar o filme, Pedro já queria contar um relato do racismo que viveu durante sua adolescência, mas a pedido da professora regente, aguardou o final do filme. Ele trabalhava para um senhor que só se referia a ele como “negrinho”, e isso o deixava muito triste. Juliana também contou que por vezes se sente constrangida em ir à lugares como shopping ou supermercado pois se sente vigiada pelos seguranças. Houve ainda um comentário de um estudante que afirma que não são só os negros que roubam. Durante a conversa, lembramos dos políticos que roubam o dinheiro de todo povo brasileiro e não são criminalizados pela sociedade como acontecem com os negros. Após toda essa discussão, eu e a professora regente lembramos da colonização do Brasil pelos portugueses e da escravidão, que ainda hoje tem grande reflexo na nossa sociedade. Mostrei que, por isso, há um sistema de ações afirmativas em vários lugares, e dei como exemplo a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, *“Imagina que legal se entra na Universidade uma pessoa bem velhinha, que nem a gente.”* Ao ouvir essa fala de Tatiana, percebi a distância que a mesma, junto com outros estudantes que concordaram, sente do mundo da Universidade. “O que era inicialmente uma forma externa ao indivíduo passa a ser assumido internamente pelo sujeito, levando-o a comportar-se como excluído, uma vez que internalizou a exclusão.” (OTERO, 1993. p. 23)

Eu pensava que já tinha o controle do jogo novamente, pois ao ver eles se imaginando na Universidade, já estava cumprindo o meu papel de educadora, que não entendo como um ensino de algo. Concordo com Freire (2014) quando defende a ideia de que “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas crias as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (p. 46) Havia

conseguido fazer algo para que eles se vissem, mesmo que distante, em um universo do qual anteriormente sequer pensavam, e isso pra mim já era um ganho.

O que me pôs em xeque novamente foi a segunda parte do encontro: movimento dos cavalos. Como não são todos que conhecem todas as letras, não poderia usar o método tradicional, com o qual eu aprendi a jogar, que diz que “o cavalo anda em L”. Usei então uma outra analogia, ligada à um passo de dança, e mostrei pra eles, dançando e contando “1, 2. 1”. Mostrei em um tabuleiro que tinha comigo, dizendo que o cavalo anda 2 casas para um lado, e 1 para o outro. Entreguei as peças e os tabuleiros para os alunos e passei de dupla em dupla para explicar melhor o movimento e o jogo, que teria que fazer com que seus dois cavalos chegassem até o outro lado do tabuleiro. Menos metade da turma conseguiu entender. Mesmo eu mostrando muitas vezes, explicando que não pode fazer certos movimentos, eles não gostaram dessa aula. André ficou pedindo insistentemente para voltar a jogar xadrez, pois não havia gostado daquele jogo, que segundo ele não tinha nada a ver com o xadrez em si. Quando percebi o sofrimento que André e outros alunos estavam ao não entender o movimento, e o meu sofrimento por não conseguir atingir o meu objetivo, encerrei o encontro mais cedo, e os alunos comemoraram.

Não via escapatória naquele jogo. Achei que o melhor seria desistir e talvez começar outro jogo no próximo semestre. Se os estudantes estavam odiando o que eu estava propondo, pra que continuar com esse jogo? Tive que recuar novamente. Rever o jogo. Não via estratégia possível para conseguir um xeque mate.

De imediato acabei colocando a culpa nos alunos por não conseguirem entender o movimento do cavalo, pois na minha cabeça era muito mais simples do que tudo o que eles já haviam conseguido, mas depois de refletir, percebi que teria que rever a metodologia.

Muitas vezes, as dificuldades na aprendizagem ou na realização de uma atividade estão relacionadas com o processo de ensino (orientações confusas do educador, encaminhamentos inadequados, despreparo para lidar com determinados conteúdos, etc.).(DURANTE, 1998, p. 78)

No primeiro planejamento que havia feito, o próximo encontro nem existiria, pois seriam apenas 5. Após reformular para 8, esse encontro seria destinado para conversamos sobre os campeonatos mundiais e a revolução russa e apresentar o

movimento do rei e o objetivo do xadrez de fato. Após refazer muitas vezes esse planejamento, antes do encontro anterior planejava que jogaríamos a batalha de peões com todas as peças, inclusive com o cavalo, mas após passar pela experiência de negação dessa peça, achei melhor jogar a batalha de peões apenas com as torres, os bispos e a rainha.

Entre um encontro e outro procurava rever a partida e quais jogadas haviam sido equivocadas. Por vezes não conseguia sozinha e pedia ajuda para colegas e professores. Uma sugestão que recebi para escapar desse xeque e continuar o jogo era fazê-lo vivo, ou seja, fazer com que os estudantes fossem as próprias peças, e mudar o método de explicar o movimento do cavalo.

Foi assim que seguimos o jogo. Antes dos alunos chegarem preparei um tabuleiro gigante na sala. A reação de cada estudante que chegava era de muita surpresa. Uns positivamente e outros nem tanto. Antes de começar o jogo, mostrei como seria o movimento que eles poderiam fazer, sem dizer que era o cavalo. Eles poderiam ir para a casa mais próxima, de cor contrária, sem contar as que estavam coladas na casa onde eles estavam e sem contar as que estavam na reta dessas. Pedi então para que voluntários se posicionassem nas casas onde eu poderia ir estando em tal posição do tabuleiro, e a maioria entendeu. Pedi então para que se dividissem em 2 times, um para cada lado do tabuleiro. O objetivo era fazer com que todos os membros da equipe chegassem ao outro lado. A professora da totalidade 3 pediu para participar dessa aula, já que tinha poucos alunos em sala, então ficou uma professora em cada time e elas acabaram coordenando as jogadas de seus times, mas mesmo assim percebi que eles sabiam exatamente para onde ir, elas apenas falavam quem jogaria em qual vez.

Nem todos os alunos participaram, alguns relataram cansaço, outros falta de vontade ou dor nas costas e nas pernas, mas mesmo esses, por observar, acabaram entendendo o movimento, e as vezes até auxiliando do lado de fora. Passado um tempo de jogo vivo, e observando o cansaço também nos alunos que jogavam, sugeri que jogássemos no tabuleiro. Expliquei que o movimento era exatamente o mesmo que eles estavam fazendo: para a casa de cor contrária mais próxima, sem contar as coladas e as que estavam na reta. Entreguei 2 cavalos para cada um e marquei com um x de onde esses cavalos deveriam partir e onde eles

deveriam chegar. Entenderam muito rápido e logo conseguiram atingir o objetivo. Virei o jogo.

No encontro seguinte me deparei com outra jogada que não esperava: dois alunos novos. Fernanda, que acabou fazendo dupla com sua mãe, e Ricardo, que fez dupla com Manuela, que apesar de participar da maioria dos encontros, sempre prefere jogar apenas com 4 ou 6 peões e ainda não sabe o movimento que esses devem fazer. Entreguei os tabuleiros e mostrei o rei. Falei sobre seus movimentos e o real objetivo do xadrez: ameaçar o rei do adversário sem que ele tenha como escapar. Entreguei então um rei de uma cor, e 2 torres, 2 bispos, 2 cavalos, e 1 rainha de outra cor. O objetivo do jogo agora era dar o xeque mate no rei utilizando aquelas peças. Os alunos entenderam, mas não conseguiram executar o jogo corretamente, já que por vezes não percebiam que o rei estava sendo ameaçado e continuavam a jogar, ou mexiam o rei sem ver que em tal posição esse estaria se suicidando.

Nesse processo de ser professora, não percebia que alguns conhecimentos são formados aos poucos. “A própria noção de experiência [...] remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo.” (TARDIF, 2008, p. 104) Acredito que essas são percepções que apenas com o tempo o jogador adquire, mas eu, como professora pesquisadora e sem prática de docência, naquele momento queria que os estudantes jogassem de maneira correta desde o início

O jogo já estava se encaminhando para o final. Nesse encontro jogamos o xadrez com todas as peças, revezando-as no tabuleiro, ainda não com todas as peças juntas. O xadrez completo viria no próximo encontro junto com um minicampeonato da turma. No início da aula as duplas se formaram aleatoriamente e acabou que quem jogava melhor e sabia mais das regras estava jogando com quem ainda não havia entendido muito bem, o que de início foi muito bom, pois um acabava ajudando o outro. Infelizmente, com o tempo, quem dominava melhor o jogo não se sentia desafiado, e acabava se desmotivando. Como lembra Vial (2015), o jogo deve fazer com que o jogador supere seus limites. Então, passado algumas jogadas, trocamos as duplas para esses pudessem se sentir novamente desafiados.

Estava praticamente ganhando o jogo, já podia ver-me fazendo um xeque mate na próxima jogada. Os alunos já sabiam jogar com todas as peças que eu havia proposto, só faltava colocá-las todas juntas no tabuleiro. Porém no último encontro aconteceu algo que eu não esperava. Tiraram o tabuleiro. Acabou o jogo. A escola entrou em greve e eu não consegui terminar o trabalho que havia iniciado com eles. Fiquei desolada com esse (não) fechamento do jogo. Queria ter continuado. Queria ter ganhado!

Analisando posteriormente as anotações da partida, percebi que na verdade, mesmo sem notar, o xeque mate estava dado. Voltei para mim mesma e consegui analisar-me enquanto jogadora/professora. Percebi que o meu adversário na verdade não era o grupo de alunos que me aguardavam para aprender o xadrez, e sim a minha própria prática como aprendiz de professora, que se avalia, se descobre e se redescobre, que toca e é tocada, que se forma cotidianamente.

Nesse jogo do planejamento da docência, da formação do ser professora, uso das palavras de José para relatar uma experiência que teve como fim um grande crescimento, tanto pessoal quanto profissional: *"Achei que fosse mais difícil."*

3.2 DESAFIOS E FRUSTRAÇÕES

Durante esse tempo que passei na escola, algumas jogadas me marcaram de uma maneira especial, jogadas que eu, como aprendiz de professora, não soube lidar em certo momento, e me causaram certas angústias e frustrações.

Há uma aluna, que desde o estágio que fiz no semestre passado me intriga muito. Manuela está há 20 anos na mesma turma, ainda não está alfabetizada, não fala muito e quando é perguntada de algo apenas sorri, mas ao mesmo tempo se vê nela um desejo muito grande em aprender e participar do que é proposto em sala de aula.

Durante os encontros do xadrez, ninguém queria jogar com Manuela pois, mesmo participando da maioria dos encontros, ela não sabia nem o movimento do

peão, que é o mais básico do xadrez. Nesse caso, além de ter que lidar com o fato de os colegas excluírem ela das partidas, ainda tinha que lidar com o fato de que ela não conseguia entender, embora tentasse e se esforçasse muito.

Tatiana, diferente de Manuela, se colocava em um lugar de não querer aprender. Quando eu chegava, ela já pegava os cadernos e ia estudar outra coisa, ou ficava apenas olhando os colegas jogarem. Tatiana jogou no primeiro dia, mas não entendeu o movimento e não quis jogar em nenhuma outra aula. Quando perguntada, muito simpática ela dizia que não gostava de jogos num geral.

Ficava muito triste por não conseguir atingir Tatiana de nenhuma forma, mas Tardif (2008) lembra que “Nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem.” (p. 132) E mesmo que eu quisesse muito que ela participasse das aulas, não haveria o que fazer se ela própria não desejasse participar daquele momento. Por isso, quando começavam os jogos, Tatiana preferia pegar o caderno e estudar com o livro didático.

Rosana e Mariana são duas alunas que usam o espaço dos jogos quase que exclusivamente para conversar. Até jogam, mas de um jeito que só elas entendem. Confundem as jogadas, capturam suas próprias peças, e não aceitam trocar de dupla, já que, como elas se entendem nesse jogo que elas mesmas inventaram, podem jogar e conversar sem precisar prestar muita atenção no jogo e nas estratégias que fazem, ou que não fazem.

Concordo com Christofoli (2008) quando diz que “A sala de aula deve ser um espaço vital de trocas, de interações, de relações que humanizam e acolhem as diferenças, pois se acreditam que elas são próprias da natureza humana.” (p. 100) Por isso, mesmo no início não entendendo muito bem, deixava com que elas se sentissem a vontade naquele momento, mesmo que fosse apenas para contar o que o ex marido havia falado pra ela naquele dia.

Nem todos os alunos vão a todas as aulas. Alguns ficam semanas sem ir, outros ainda chegam na metade do semestre. “A autonomia que o adulto possui em participar – ingressar quando quer e pode desistir quando quer e necessita – traz para a classe uma situação muito diferente da situação da criança.” (OTERO, 1993, p. 31) E isso foi um grande desafio que encontrei como professora, a grande rotatividade dos alunos da EJA. Entendo esse aspecto analisando o contexto dessa

modalidade, mas como professora, senti muita dificuldade em lidar com esses casos para dar continuidade ao projeto.

Apesar de todos esses contratemplos, angústias e aflições, não posso deixar de mencionar a alegria em ver que os estudantes já estavam conseguindo jogar o jogo que eu havia proposto.

José, que antes relatava grande distanciamento do xadrez, agora percebe que nem é tão difícil assim. Leandro, que no início fugia das aulas, com o tempo passou a não querer mais que o jogo acabasse. André, que por vezes sofria ao não entender, já estava jogando com alegria. Jessica quer comprar o jogo para apostar com seu marido e jogar com os filhos em casa em dias de chuva. Cristiano, que sempre teve um rápido raciocínio lógico-matemático, agora tem mais um jogo que gosta e o desafia.

Com isso, mesmo que o jogo não tenha sido concluído, passo a pensar na possibilidade que há em ser professora de uma turma de jovens e adultos que me trazem tanta alegria.

4 PARA SEGUIR JOGANDO

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do meu inacabamento, sei que posso ir mais além dele,” (FREIRE, 2014, p. 52)

Se tiver uma coisa que posso concluir com toda essa jogada, entre objetivos, regras, estratégias, mudanças de estratégias, pontos, perdas de pontos e finalmente, um jogo que parece ter chegado ao fim, mas que não acabou, é que a docência, de fato, não é uma tarefa simples! Durante as jogadas que descrevo no capítulo anterior, pude me redescobrir como uma professora em formação que ainda está cheia de dúvidas, refleti sobre questões que me tocam dentro da escola, e outras que não se limitam a esse espaço. Por isso, muito me questiono sobre o que é ser professora em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, como seria a aula que eles esperam encontrar na escola e em que medida eu, como pedagoga, estou pronta para lidar com isso.

Tecnicamente, se eu estou me formando no curso de Pedagogia que me habilita para atuar em turmas de EJA, poderia se dizer que sim, estou pronta. Entretanto essa formação é muito mais complexa que um simples diploma que me habilita em exercer a profissão.

Durante esse período, me deparei com alunos que buscavam muitas coisas na escola: desde aqueles que procuravam apenas a alfabetização em si, não aceitando outros momentos que não estivessem diretamente ligados à isso; até aqueles que, por uma necessidade social, usufruíam daquele momento naquele espaço para conversar sobre questões do dia a dia.

Diante disso, me questiono: Afinal, o que é uma aula? Segundo alguns dos alunos que acompanhei, que me desafiaram a pensar mais a fundo sobre o espaço da sala de aula, o jogar não seria considerado uma aula, muito menos quando se trata de adultos. Não é para isso que eles se deslocam para a escola depois de um dia cansativo de trabalho. Já eu, acredito que aula não é um lugar apenas de transmissão de conhecimentos. Nos momentos em que falamos sobre conteúdos escolares e eles copiaram o que eu estava escrevendo no quadro negro, eles

falavam que aquele era o momento de aula, porém não lembravam desses assuntos nas aulas posteriores.

O público da EJA é bastante diverso e dinâmico, e por vezes é difícil pensar em uma aula que toque a todos os estudantes. Por isso o afastamento, o olhar para o que se tem feito e quais as reações que foram causadas a partir daquilo é essencial.

Repensar e replanejar é muito importante no que diz respeito à docência. Apesar de que muitas vezes o que tenha sido necessário refazer o que foi previamente planejado, ressalto que é indispensável, de fato, ter um planejamento para seguir, ou seja, de não depender apenas da criatividade para improvisar uma aula. Mas, ao mesmo tempo, é igualmente indispensável estar completamente aberto para as mudanças que possam vir a ser feitas durante esse processo.

Após muita reflexão sobre o tempo em que estive com os alunos em sala de aula, percebi que cometi diversas falhas. Poderia ter notado certas reações que me fizessem mudar a dinâmica da aula durante a mesma, porém não as percebi. Acabei mudando apenas na aula seguinte.

Sendo assim, posso concluir que não a minha formação não acaba aqui. Sei que tenho que rever a minha prática diariamente se quiser atuar como pedagoga de fato. Para rever essa prática, preciso planejar, replanejar, rever meus atos, minhas falas, minhas posturas, minhas falhas e meus acertos. Replanejar novamente e voltar de novo para mim. Continuar a jogar esse jogo da docência que não tem um fim em si mesmo, não tem um vencedor. E assim a minha formação será construída cotidianamente.

REFERENCIAS

ANJOS, Rosimere Cabral dos. **Jogo de Xadrez no Desenvolvimento das Capacidades Cognitivas**. 2010. 20 f. TCC - Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase em Eja, Universidade de Brasília, Brasília - Df, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2016

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 13 mai. 2016.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. Inclusão na Educação de Jovens e Adultos. In: MEDEIROS, Isabel Letícia; MORAES, Salete Campos de; SOUZA, Magali Dias de. **Inclusão escolar: Práticas & Teorias**. Porto Alegre: Redes, 2008. p. 93-103.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: Leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Madalena. **Educador, Educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2014

GARRIDO, Ferran García. **Educando desde el ajedrez**. Barcelona: Paidotribo, 2001.

GOMES, Flávia D'Arco. Querido diário. In: GAI, Daniela Noal; FERRAZ, Wagner. **Parafernalias II: Currículo, cadê a poesia?**. Porto Alegre: Indepin, 2014. p. 34-41.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.º 19, jan/fev/mar/abr, 2002, p. 20-28.

MACEDO, Lino de (org). **Jogos, psicologia e educação: teorias e pesquisa**. São Paula: Casa do Psicólogo, 2009

MARQUES, Anamaria Cantarutti. A importância de entender a avaliação. In: SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **Aprendendo com jovens e adultos**. Porto Alegre: Niepe-eja/prorext/ufrgs, 2001. p. 51-66.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p.59-73, set. 1999.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **Jogos de regras e resolução de problemas**. Petrópolis - Rj: Editora Vozes, 2004. 92 p.

OTERO, Elisabete de Sousa ET AL. **Alfabetização de Adultos: recuperando a totalidade para reconstruir a especificidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1993.

PORTO ALEGRE (Município). **Projeto Político Pedagógico**. Porto Alegre, jul. 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 1987.

REZENDE, Sylvio. **Xadrez na escola**: Uma Abordagem Didática para Principiantes. 2. ed. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2013.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 201-224.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2008.

VIAL, Jean. **Jogo e Educação**: as ludotecas. Tradução de: FERREIRA, Maria. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.