

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SANDRA MARIA HOMEM DA SILVA**

**NOS DESCOMPASSOS DA VIDA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS NA COMPOSIÇÃO DE SONHOS:  
movimentos entre o desejo de ser bailarina e a busca do  
conhecimento**

PORTO ALEGRE  
2011

**SANDRA MARIA HOMEM DA SILVA**

**NOS DESCOMPASSOS DA VIDA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS NA COMPOSIÇÃO DE SONHOS:  
movimentos entre o desejo de ser bailarina e a busca do  
conhecimento**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Privados de Liberdade, do Programa de Pós – Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Orientadora:  
Profa. Dra. Darli Collares**

Porto Alegre  
2011

Ao meu marido Vladimir e aos meus filhos Ohana, Raissa  
e Pietro que a cada momento me mostram que a vida é  
um eterno dançar iluminado por sons e cores que me  
fazem feliz.

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

... à bailarina SONORA por iluminar meus passos ao me permitir aprender com sua história de vida;

... à minha orientadora, Darli Collares, que, ao perceber o que o afeto representou para mim em determinado momento deste trabalho, teve a paciência de observar meus movimentos e dar equilíbrio aos meus passos imprecisos;

... à minha irmã, Célia, pelas leituras atentas e opiniões sempre generosas sobre este trabalho;

... às minhas colegas, Patrícia Martins e Graciette Esposito, pela parceria nesta dança transformada em amizade,

... aos professores deste curso por me mostrarem que somos capazes de aprender outros ritmos e melodias no nosso fazer docente e...

... a Deus pela possibilidade de viver buscando conhecer mais.

Para perguntar, pesquisar, conhecer é necessário aprender a conviver com a curiosidade; o deparar-se com o inusitado; a capacidade de assombrar-se; o enfrentar-se com o caos criador que, às vezes, parece mais um terremoto; a ansiedade e o medo no encontro ou no choque com o novo.

Madalena Freire

## **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo compreender os mecanismos que mobilizam o adulto na experiência de aprendizagem, com enfoque na afetividade e o que ela representa no processo educativo. O objetivo desta pesquisa é compreender as ações de uma aluna e sua resistência em avançar de totalidade da EJA. Para compreender essas questões sobre afetividade e resistência utilizei o método de pesquisa de tipo etnográfico através de entrevistas, conversas, observações e reflexões de estágio. Como suporte teórico fundamentei-me nos estudos de Piaget, Freire, Maturana, entre outros. Os estudos levaram-me a perceber que a afetividade pode influenciar na experiência de aprendizagem tanto positiva quanto negativamente e que o educador deve estar atento aos sinais do educando para que o palco se ilumine e o espetáculo aconteça.

**Palavras Chaves: afetividade - aprendizagem – resistência - EJA**

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>2. DO QUE FALO? .....</b>	<b>12</b>
2.1 A EJA.....	12
2.2 A DOCÊNCIA.....	15
2.3 A PESQUISA.....	18
<b>3 O CORPO DE BAILE .....</b>	<b>20</b>
3.1 A BAILARINA .....	20
3.2 MÚSICOS E RITMOS .....	24
<b>4 NOS PASSOS E COMPASSOS A DANÇA SE FAZ .....</b>	<b>28</b>
<b>5 APRENDENDO A DANÇAR .....</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>42</b>

## 1 INTRODUÇÃO

São recentes as pesquisas que trazem à tona afeto e cognição em educação como aspectos indissociáveis no processo de construção do conhecimento. Elas nos apontam que não mais é possível separar o homem em razão e emoção, e sim, compreender o ser humano em sua totalidade. Assim, a afetividade e inteligência têm sido compreendidas atualmente como dois aspectos inseparáveis. Muito mais do que contato físico e companheirismo a dimensão afetiva necessita estar presente nas etapas de nossa práxis. O planejar e o desenvolver de nosso fazer pedagógico possui implicações não só intelectuais, mas também afetivas. Estas interferirão nas relações que se estabelecerão no espaço escolar, uma vez que a educação é um processo no qual todos os envolvidos se afetam e são afetados como sujeitos sociais que estão no e com o mundo, transformando-o e transformando-se.

Tendo estes dois aspectos como basilares nas análises da investigação que busquei realizar ao estudar os (des) caminhos de uma aluna, a quem chamarei de Sonora, que freqüentava a turma de EJA na qual fui docente em 2009, procurei estruturar o presente trabalho em quatro capítulos, cujos títulos se inspiram no sonho infantil da aluna, sujeito da investigação.

No capítulo intitulado **Do que falo?** trato de três dimensões fundamentais: a Educação de Jovens e Adultos, a EJA; a docência e a pesquisa. No item **A EJA** trago ao palco a Educação de Jovens e Adultos e suas características. Busco trazer para a cena os bailarinos que a ela tem direito e não como um ato benevolente. Ao citar Parecer CEB 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e alguns artigos da Lei 9394/96 relativos a esta modalidade de ensino coloco minhas percepções: que espaço é esse (um espaço de desejos, afetos e conflitos); quem são os sujeitos que a buscam, o que buscam e o que esperam dela. Alinhado a estes passos observo mudanças necessárias em minha prática. Como regente, nesse capítulo, busco Freire e a sua definição de alfabetização crítica, como reforço procuro a percepção de Gadotti sobre o direito à EJA.

No item seguinte “**A docência**” exponho o que me afeta e me faz pesquisar para conhecer sobre as singularidades que esta modalidade de ensino apresenta e os atores que criando vínculos interagem e constroem o processo de ensino e aprendizagem. É também o afeto que me faz refletir sobre minha prática. Assim, sendo um professor pesquisador começo a duvidar de minhas certezas questionando verdades engessadas nesse espaço, e a defender que aprender e ensinar são desenvolvidos nas relações, nos vínculos afetivos, que dão suporte ao conhecimento que se constrói no decorrer das ações. Além de e de Maturana & Varela trago, ainda, Valdez, Oliveira e Comerlato como apoio à pesquisa.

Retomo, nesse item, aspectos referentes ao estágio em uma escola pública estadual no município de Porto Alegre, RS, no período de março a julho de 2009, realizando leitura sobre esse espaço escolar que possibilitou interações entre os “bailarinos” (alunos e eu) com o conhecimento (melodias e ritmos). É nesse capítulo que, através de minhas inquietações, apresento o sujeito de minha investigação e sua resistência em avançar de totalidade.

No item “**A pesquisa**” analiso e reflito os aspectos criados por minhas inquietudes: atitude de inventar obstáculos que expliquem o “não aprender” (presente em muitos dos alunos da EJA) e ajudar em sua autonomia.

Para empreender tal etapa foi necessário ir além das evidências, por isso optei como metodologia a pesquisa de cunho etnográfico. Esta modalidade foi escolhida, pois trabalha com a reflexão e o estranhamento. Utilizei a ajuda do referencial teórico Mehan & Erickson apud Mattos e Erickson apud TEIS & TEIS e de procedimentos metodológicos específicos como entrevistas, conversas e observações.

Incluí, na pesquisa, minhas reflexões de estágio, entrevistas com a aluna, análise de dados fundamentados num diálogo alicerçado em Freire, Piaget, Maturana, Kohl, Codo, Charlot, Moll entre outros. Somando a estes autores, relato outros tipos de dados que me ajudaram no reconhecimento das dificuldades de aprendizagem do aluno. Foram realizadas cinco entrevistas durante o mês de abril de 2011, conversas livres, análise dos protocolos produzidos a partir das entrevistas, conversas e observações.

O capítulo “**O corpo de baile**”, está composto por dois tópicos: a bailarina e os músicos e ritmos. Em “**A bailarina**” apresento Sonora, nome fictício dado à aluna. A palavra Sonora me lembra sons, ritmos, melodias, movimento, dança. Reporta-me a ouvir, observar, buscar aprender; refletir sobre a ação para poder ensinar. “Batizar” a aluna possibilitou juntar seu sonho de ser bailarina com o afeto - movimento de busca, não sem retrocessos e resistências pelo conhecimento. quem é, sua história de vida, o que faz, seus sonhos e desejos, sua escolarização. Relembro nossos encontros e descobertas mútuas. Em “**Músicos e ritmos**”, os conceitos e autores que me deram suporte na análise teórica, e que ajudaram a compreender a “bailarina” e a refletir sobre uma prática pedagógica voltada para Jovens e Adultos alicerçada na afetividade. Para compor esta sinfonia trago em meu fazer investigativo o “maestro” Piaget para tentar entender o (s) motivo (s) da resistência de Sonora em aprender, pois para ele a afetividade é a mola propulsora de todo tipo de atividade. Em outros termos, afetividade é a energia que impulsiona a ação. Além desse autor busco Freire e a incompletude do ser humano e a necessidade de se ir além do que já conhecemos. Como reforço na regência dialogo com: Dell’Agli, Haddad, Charlot, Moll, Codo e Gazzotti, além de Maturana para compreender a dimensão afetiva e sua importância no espaço escolar da EJA.

**Nos passos e compassos a dança se faz**, capítulo 4, os aspectos teóricos apresentados no item **Músicos e ritmos** continuam a compor a sinfonia das análises das falas da aluna. Espaço onde relato e reflito sobre descontinuidades e rupturas na escolarização, o educar na convivência no espaço escolar, a incompletude do ser humano; afetividade para além de companheirismo, compreensão, mas também como processo educativo, nas relações com colegas, com os educadores, com a escola, comunidade, com a aprendizagem. Também exponho que atitudes sentimentais têm o poder de influenciar a metodologia com risco de alterá-la, provocando no aluno, rudes transformações afetivas mais ou menos desfavoráveis ao ensino. Lembrando aqui a dialogicidade e amorosidade tratadas por Freire, procuro mostrar e reger a reflexão sobre falas de Sonora. Dialogo ainda com Louro, Maturana, Charlot, Marchand, Oliveira, Piaget, entre outros, que me ajudaram a compreender o não verbalizado nas falas da aluna bailarina.

No capítulo **Aprendendo a dançar** teço minhas considerações finais deste trabalho, mas não conclusivas diante de movimentos que nos fazem buscar

conhecimentos. É nesse espaço que reflito sobre alguns questionamentos que resultaram das conversas com Sonora. Nesses encontros eu ia percebendo o quanto criava vínculos e aprendia com ela, o quanto me afetavam esses aspectos e que movimentos como aluna e como docente realizava. Também reflito sobre o papel da escola como espaço de relações e afetos em relação à EJA. Proponho o resgate da sensibilidade em nossa prática, pois o afeto fez e faz com que busquemos outros movimentos: às vezes suaves, às vezes rápidos; rodopios, deslizantes, desequilibrantes, deslumbrantes. Ele é o que me afeta e me faz buscar outros ritmos, outros passos para uma prática alicerçada na afetividade.

## 2 DO QUE FALO?

A prática educativa é tudo isso, afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

Paulo Freire

### 2.1 A EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica da Educação Básica que se propõe a atender um público ao qual foi negado o direito à educação, durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis. De acordo com a Carta Magna (art. 208, I), *a modalidade de ensino "educação de jovens e adultos", no nível fundamental deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Trata-se de um direito público subjetivo (CF, art. 208, § 1º).*

O PARECER CNE/CEB 11/2000 (p.6-11) nos mostra que esta modalidade de ensino possui função:

- **Reparadora:** todos são iguais perante a lei; restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.
- **Equalizadora:** todo cidadão possui igualdade de oportunidades; dá cobertura a trabalhadores, e outros segmentos sociais, como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados.
- **Qualificadora:** É o próprio sentido da EJA. Tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. É

um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabeleceu no capítulo II, seção V a Educação de Jovens e Adultos, se observa que, oficialmente, a EJA se propõe a possibilitar aos sujeitos que nela ingressam aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício da cidadania; preparação para o trabalho e participação crítica na vida política. Sendo que estas propostas deveriam (devem) levar em consideração as características deste alunado, suas condições de vida e de trabalho, seus interesses<sup>1</sup>; além de confirmar aprendizagens adquiridas fora do espaço escolar, bem como na própria vida<sup>2</sup>. Nota-se que estas recomendações não vem sendo observadas na maioria das escolas da EJA. Percebe-se que esta modalidade de ensino necessita de mudanças significativas. Faz-se, então, necessário enxergar a EJA como um direito e não como um ato solidário; repensar e (re) construir uma escola que atenda a especificidade deste jovem e deste adulto que a procuram possibilitando retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação fora dos bancos escolares e durante sua vida. É o que Gadotti (2005, p. 40) alerta quando diz que

A educação de jovens e adultos não é uma questão de solidariedade. É uma questão de direito. E mais: essa inclusão de jovem e adulto no sistema de ensino precisa ser acompanhada de uma nova qualidade, não uma qualidade formal, mas uma qualidade social e política.

Assim, levando-se em conta que a sala de aula é um espaço de desejos, afetos e conflitos, estas abordagens pedem uma (re) leitura da prática pedagógica para que se de conta das necessidades e desejos destes alunos. Ao nos disponibilizar a uma prática pedagógica pautada na promoção de relações solidárias,

---

<sup>1</sup> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

<sup>2</sup> § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

afetivas, possibilitaremos aos sujeitos (e a nós professores – aprendentes) a participação e o envolvimento de forma prazerosa na construção de seu (nosso) conhecimento.

Os sujeitos que procuram a EJA, buscam dar outro caráter à sua educação, ou seja, veem na aprendizagem da leitura e da escrita um modo de viver dignamente, sentir-se pertencente à sociedade, construtor da sua história e da história de seu país. São jovens e adultos em que o tempo de escolarização foi e ainda é tempo de trabalho, colocando, assim, a escola em um plano de sonho quase irrealizável. Muitos destes sujeitos vieram de uma cultura onde mulher não precisava estudar ou bastava aprender os rudimentos da escrita e outros sofreram várias reprovações durante o ensino regular.

Entretanto, os sujeitos que, apesar das dificuldades continuam ou retornam à escola, consideram-na como porta de entrada de um mundo a ser descoberto, compreendido, apreendido. Mesmo sem verbalizar, esperam dela um espaço que atenda às suas necessidades pessoais e não os veja como analfabetos e iletrados que ignoram o conhecimento formal. Ao perceber que conseguem apreender a sociedade em que vivem como sujeitos de direitos e deveres, começam a reivindicá-los e a cumpri-los descobrindo a importância da sua cidadania. Desta forma, ser e estar no mundo, com sentido. Desta forma a leitura e o ensino não são compartimentados, nem mecânicos e os alunos da EJA deverão ser estimulados à consciência crítica do que fazem e aprendem, atuantes no mundo. Este sentido se reforça pela citação abaixo.

É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma auto-formação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto (FREIRE, 1979, p.72).

## 2. 2 A DOCÊNCIA

Não é a razão que nos leva à ação, mas a emoção

Maturana

A todo o momento nos preocupamos com o processo de aprendizagem dos alunos bem como com suas dificuldades. Para tanto, buscamos novas soluções para os problemas do ensino e da aprendizagem. Entendo que é necessário conhecer para aprender a ensinar, pois quando me aproximo do aluno aprendo e volto a aprender. Sendo assim, seus desejos, sonhos, medos e inseguranças me afetam e me afetando fazem com que eu busque além das aparências.

“Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.” (FREIRE, 1996, p.32)

Como professora preciso (re) ler a prática em sala de aula, ouvir para conhecer os alunos, mesmo quando esses silenciam e queiram ser ouvidos, saber de suas histórias, seus valores, seu dia a dia. É nessa relação de pessoa para pessoa que o afeto está presente e *como educador [a], preciso ir lendo cada vez melhor a leitura de mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte (FREIRE, 1996, p.90)*. O autor afirma, ainda, *que não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino* (p. 32). Esse pesquisar, buscar e compreender criticamente só ocorrerá se o professor souber pensar. Para Freire, saber pensar é duvidar de suas próprias certezas, questionar suas verdades. Se o docente faz isso, terá facilidade de desenvolver em seus alunos o mesmo espírito.

O espaço da sala de aula é, para mim, um espaço de vida onde surgem relações de convivência, que a constitui num espaço de construção de conhecimentos. Lugar onde se aprende com a diversidade de ideias, crenças e valores trazidas pelos sujeitos que o frequentam. É um espaço de aprendizagem onde, segundo Valdez (2002, p.24), *a experiência pedagógica – o ensinar e o*

*aprender - é desenvolvida no vínculo: tem uma dimensão histórica, intersubjetiva e intra-subjetiva.*

Realizei meu estágio de docência em EJA - Totalidade I e II em escola pública estadual desta capital, no início de ano letivo de 2009, em uma turma composta por homens, mulheres e jovens que apresentavam características comuns: muitos nunca haviam freqüentado a escola ou que dela tiveram que se afastar, quando ainda em idade escolar, pela necessidade de trabalhar para garantir a sobrevivência, pela inexistência de escolas ou dela excluídos por não terem acessado à escola na idade própria ou mesmo por múltiplas repetências nas séries do ensino regular, por isso, evadindo da escola comprovando assim a defasagem ensino-idade; por serem filhos de pais analfabetos ou oriundos de uma cultura onde mulheres não tinham necessidade de estudar, bastando ser boa mãe e dona de casa. Muitos haviam migrado de outras regiões do estado na perspectiva de uma qualidade de vida melhor. No tocante a estes aspectos Kohl (1999, p. 59) elucida dizendo que esses sujeitos são

(...) geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

Enfim, a turma se constituía de pais, avós, donas de casa, pedreiros, auxiliares de mecânico, pescadores, empregadas domésticas, estudantes que haviam ultrapassado a idade adequada para estarem em classe do ensino regular. Sendo que a maioria vivenciava jornada de trabalho excessiva, situações de subemprego e de desemprego. Estas características são encontradas na fala de Comerlato (2001, p.21-26) quando ela nos coloca frente a alguns dos perfis desses sujeitos como, além de outros, cuidadores de si e de outros, como sobrevivem e porque procuram a escola mesmo depois de adultos

[...] são pais, mães, esposos, esposas, namorados e namoradas, filhos e filhas. Eles educam, cuidam de si, cuidam de outros, eles tem múltiplos saberes. Eles, principalmente, aprenderam a sobreviver num mundo regido pelo valor da escrita, em que a escolarização vale a possibilidade de obter empregos e ascender socialmente: permite preencher fichas, ler documentos, usar a escrita como forma de perpetuar a memória, de obter informações, de comunicar-se à distância.

No meu estágio observava o desejo que muitos nutriam em aprender a ler e escrever, calcular e, assim, passar para a etapa (Totalidade) seguinte. Muitos ainda se encontravam no início do processo de leitura e já comentavam em passar para a Totalidade II. No entanto, tal desejo não ocupava espaço nas preocupações de uma das alunas, com 55 anos, naquela época (2009). Ela simplesmente se recusava a seguir para a fase seguinte de seu processo de alfabetização. Isso começou a me inquietar. E eu me perguntava: por que mesmo já estruturando frases, lendo e interpretando textos e problemas matemáticos se recusava a avançar? O que lhe impedia? Insegurança? Medo em conhecer mais? Via-se como alguém e aprende e produz conhecimento? Qual a imagem que tinha de si? Como via a relação aluno/professor? Que visão de escola possuía? Medo de novos desafios que a aprendizagem impõe? E ainda: como proceder com alunos nesta situação de insegurança e dependência em relação ao professor? Como criar laços de confiança e autonomia entre alunos e professores? Afetividade interferindo na cognição?

Os aspectos da relação afetividade e cognição na educação sempre me intrigaram. Resolvi, então, empreender pesquisa a respeito, pois como Maturana (2002, p. 20) afirma

Mas o que é que conheceremos observando as ações do outro? Conheceremos suas emoções como fundamentos que constituem suas ações. Não conheceremos o que poderíamos chamar de seus sentimentos, senão o espaço de existência efetiva em que esse ser humano se move.

Essas inquietações fizeram com que os rodopios nos quais me encontrava fossem se tornando um aprender de outros passos, ouvindo outras melodias. Assim, dançar outros ritmos colocava em dúvida as minhas certezas, desorganizava-me e desequilibrava-me e me seduzia. Escutar o não dito, observar atitudes, ou simplesmente me afastar da posição de ensinante para ouvir levaram-me a buscar aprender sobre afeto. Eu começava a me sentir afetada ouvindo, entendendo e aprendendo com os desejos e medos de Sonora. Assim, nas palavras de Maturana (2005, p.15), pude sentir e entender que *emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos*. E que, segundo o autor,

o entrelaçamento do emocional com o racional, na linguagem, constitui o agir humano, sendo as emoções as “disposições corporais” que irão

especificar o domínio de ação do ser vivo e que as emoções determinarão o domínio racional. [...] quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação.

## 2.3 A PESQUISA

A partir dos questionamentos elencados acima, busquei na pesquisa de cunho etnográfico apoio metodológico. Afinal entre os princípios que a norteiam estão: **flexibilidade** – significa que o pesquisador - professor necessita estar em constante processo de reflexão a respeito de seu lugar e do lugar social dos seus participantes; **estranhamento** – trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas reconstruindo-as em novas bases, levando em conta as experiências pessoais, mas filtrando-as com a ajuda no referencial teórico e de procedimento metodológicos específicos. Esta metodologia tem como objetivo documentar, monitorar, encontrar o significado da ação (TEIS & TEIS, p. 5). Este apoio metodológico, embora com pouco tempo para maior desenvolvimento deste trabalho, me forneceu elementos para observar, refletir e pesquisar sobre a maneira própria com que Sonora vê a si mesma, as suas experiências e o mundo que a cerca, bem como sua contribuição para a transformação deste. Assim, segundo as autoras (p. 7), a ênfase incide sobre o processo, ao o que está acontecendo e não no produto. Além disso, contribui para revelar as relações e interações ocorridas no interior da escola, de forma a abrir a "caixa preta" do processo de escolarização (Mehan, 1992; Erickson, 1986, apud, MATTOS, 2001). Erickson (1984, apud TEIS & TEIS, s/d, p. 5) recomenda que questionemos o convencional, examinemos o óbvio e o que é tido por certo pelos participantes da cultura e que se tornou invisível para eles.

Durante a pesquisa busquei analisar e refletir sobre os aspectos criados por minhas inquietudes: atitude de inventar obstáculos que venham a explicar o seu “não aprender” tão presente em muitos dos alunos da EJA e ajudar em sua autonomia para alçar novos vãos e assim compreender os mecanismos presentes que mobilizam o adulto na experiência de aprendizagem.

Percebi durante o trabalho que possuía mais questionamentos que certezas, pois enveredar por esse tema implicou assumir a interdependência e

indissociabilidade entre AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM e me levou por caminhos que envolvem processos psicológicos, políticos – sociais difíceis de serem observados em alunos da EJA. Foi necessário ir além das evidências para pesquisar o que se passava com Sonora. Por isso, busquei em minha investigação incluir pesquisa em minhas reflexões de estágio, entrevista com a aluna, análise de dados fundamentados num diálogo alicerçado entre Freire, Piaget, Maturana, Kohl, Codo, Charlot, Moll entre outros. Somando a estes autores, relato outros tipos de dados que me ajudaram no reconhecimento das dificuldades de aprendizagem do aluno. Foram realizadas um total de cinco entrevistas, conversas livres as quais foram registradas análise dos protocolos produzidos a partir das entrevistas, conversas e observações.

É disso que se trata meu trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Privados de Liberdade: uma investigação a partir da resistência do aluno em avançar em sua aventura de aprender.

## 3 O CORPO DE BAILE

### 3.1 A BAILARINA

Esta menina  
tão pequenina  
quer ser bailarina.

Cecília Meireles

Tempo de infância: tempo de brincar, de aprender com amigos em brincadeiras de rua e na escola. Esse tempo lhe foi negado. Vítimas da desigualdade socioeconômica, várias famílias são obrigadas a buscar no trabalho de suas crianças uma alternativa para aumento da renda familiar, roubando o tempo da infância e o tempo da escola. Torna-se necessário trabalhar para sustento da família.

Com Sonora não foi diferente. Quando pequena frequentou a escola por breve período, pois teve que trabalhar para ajudar no sustento da família. Em relato conta que perdeu seu pai quando tinha seis anos de idade. Em sua breve passagem pela escola, quando pequena, Sonora nutria um sonho: estudar para ser bailarina.

Percebi, assim, que Sonora via na escola uma oportunidade de realizar esse seu sonho, quando declarou, em conversa comigo, que

O meu desejo, e isso já vem lá de quando eu era criança: eu queria ser uma bailarina... Sério! Essa seria a minha trajetória de vida: estudar para ser bailarina.

Esse desejo nos coloca frente à dura realidade de se ter que optar pela sobrevivência colocando a escola em um plano de sonho irrealizável. Assim, ajudar no sustento da casa, muitas vezes, é inconciliável com o tempo de escolarização.

Necessário se faz conhecer quem é o indivíduo que procura a Educação de Jovens e Adultos: os motivos que não o permitiram concluir seus estudos na idade regular, seus objetivos ao retomarem os estudos, seus sonhos, medos, expectativas

e maneiras ao buscar conhecimentos, experiências de vida, bem como o espaço onde me fiz aprendente para conseguir aprender a ensinar.

Migrante do interior do estado na busca de perspectiva de melhores condições de vida. Moradora de bairro da zona leste desta capital. Aluna assídua e muito participativa. Em sala de aula, procurava observar usando o momento mais adequado para dar opiniões. Nas situações de conflito, a respeito do projeto de estágio apresentado por mim, manteve uma posição de diálogo apresentando sugestões para que os desejos dos colegas e meu trabalho se realizassem de maneira harmoniosa. Na época, a aluna estava na fase de escrita alfabética<sup>3</sup>. Já lia jornais, revistas, apresentando pequenas dificuldades.

Conhecer Sonora foi uma aprendizagem importantíssima em minha vida.

Nossos encontros, para a realização deste trabalho, foram regados a chás e muita conversa. Nossas conversas ocorreram na escola e, por várias vezes, em minha casa. Esse foi o meio que encontrei para que, mais à vontade, e em ambiente neutro, pudéssemos falar sobre enfrentamento de situações, desejos, medos, afetos, conhecimentos e aprendizagens. Eu elaborava algumas perguntas e conforme ela respondia, outras surgiam. Entre sabores de chás compreendíamos saberes, ideais, ideias, desejos, vida. Em cada encontro, vínculos de afetos e confiança iam sendo (re)criados e se tornavam profundos, pois ao escutar essa mulher também aprendia com sua história de vida e seus saberes.

Em vários momentos pude observar a reflexão sobre movimentos que fizemos em diferentes situações de contato: 2008 e 2009 e inclusive a mudança de posicionamentos que sofremos. Também o entendimento de conhecimento e de escola como um espaço de convivência e, portanto, de aprendizagens. Aos poucos,

---

<sup>3</sup> Ferreiro e Teberosky autoras de **Psicogênese da língua escrita** (1999) mostram que todo sujeito passa por níveis estruturais da linguagem escrita até que se aproprie da complexidade do sistema alfabético. Os níveis de escrita, segundo a são: *Nível 1: pré-silábico* (o aluno não estabelece vínculo entre fala e escrita e tem leitura global, individual e instável do que escreve: só ela sabe o que quis escrever), *Nível 2: Intermediário Silábico* (a criança começa a ter consciência de que existe alguma relação entre pronuncia e a escrita), *Nível 3: Hipótese Silábica* (a criança tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras), *Nível 4: Hipótese Silábico-Alfabética ou Intermediário II* (consegue combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda, sua escrita socializável) e *Nível 5: Hipótese alfabética* (compreende o modo de construção do código da escrita). O sujeito escreve foneticamente. Escreve como fala. No nível alfabético, o sujeito atingiu a compreensão do sistema de escrita alfabética

fui interagindo com sua experiência de vida, seus conhecimentos acumulados e suas reflexões sobre o mundo, a escola (que de alguma maneira, um dia já a excluiu e ainda o faz), sobre as outras pessoas e sobre si mesma.

Meu interesse por compreender Sonora partiu de sua resistência em passar para outra totalidade para dar seguimento aos seus estudos. Isso me inquietava, pois em meu estágio ela possuía condições para avançar de fase. Apesar de adulta (55 anos) aparentava medo em lidar com seu presente: demonstrava medo em buscar conhecer mais, medo do difícil; do não conhecido. Enfim, medo de saber que pode buscar conhecer mais.

Mulher forte, mãe e avó; provedora. Como trabalhadora é profissional. Trabalha há quase trinta anos para o mesmo empregador como doméstica. Procura na escola a formação necessária para ter mais oportunidades de mudança de vida e proporcionar ao filho caçula uma vida diferente da que teve quando criança. Fez questão de dar a seus três filhos (dois casados) a escolarização necessária, pois vê na educação uma oportunidade de vida diferente da que teve. Saliento que em nossos encontros percebi que, apesar de sozinha, procurou transmitir aos filhos ensinamentos e valores para que se tornassem homens honrados, respeitados.

Demonstra de ter acompanhado o cotidiano escolar de seus filhos, trazendo, ainda consigo, o modelo tradicional de escola - a que não pôde frequentar em idade adequada: ou seja, um lugar de silêncio, do autoritarismo do professor onde este é o único detentor do saber, de aulas expositivas, do quadro cheio de lições para copiar, do um atrás do outro, e que passivamente recebem os conteúdos passados; acredita também que o treino mecânico leva à boa aprendizagem. Encarar a escola que encontrou quando retornou aos bancos escolares e a carga horária diária de trabalho tornou-se um desafio, muitas vezes, custoso demais, incorrendo em nova desistência. Mas também acredita que escuta, paciência e afeto, em sala de aula, sejam elementos essenciais à aprendizagem.

Desde muito pequena teve que ajudar no sustento da família, por isso passou por processos contínuos de idas e vindas, de ingressos e desistências na escola. Frequentar a escola foi, e ainda é um desafio, um projeto de vida. Como já

referi anteriormente, contou-me que seu maior desejo quando era pequena era tornar-se uma bailarina e que queria estudar na escola para alcançá-lo.

Essa declaração se tornou meu ponto de partida para o trabalho. Sonora me permitiu ser sabedora desse desejo. Ela confiou em mim. Estávamos prontas para a dança, pois se me permitiu conhecê-la, permitia conduzi-la; permitia que eu ensinasse e aprendesse com ela. Ela confiava em mim, mas, principalmente, confiava nela mesma.

Não há dança sem par (mesmo solo, necessita-se de alguém que nos ensine os passos). A dança aqui traz consigo a conotação do desejo do aprender, do buscar saber. *Se gostamos de dançar, então fomos feitos para dançar*<sup>4</sup>. Afinal de contas, o salão é para todos, o palco é para todos.

Através da escuta sensível entre nós duas, começávamos a aprender os primeiros passos para que nossas aprendizagens se transformassem em um espetáculo de luz, sons e passos compartilhados por quem deseja um espetáculo colorido, longo, inacabado que é o aprender.

Seguir dançando é tão difícil quanto conduzir. Seguir conhecendo, buscando, refletindo, agindo é tão difícil quanto mostrar tudo isso em sua prática, em nosso cotidiano.

---

<sup>4</sup> Expressão dita em VEM DANÇAR (*Take the Lead*, 2006), direção de Liz Friedlander. Protagonista Antônio Banderas. Drama inspirado na história real de Pierre Dulaine, competidor e professor que ensina dança de salão como voluntário a um grupo de alunos de ensino médio da periferia de N.Y. Os alunos se encontram de castigo. O filme mostra a realidade de uma comunidade da periferia de N.Y, além das dificuldades que o educador enfrenta com a turma. O professor usa a dança como método de ensino. Ao introduzir sua metodologia ele encontra dificuldade, pois sua turma traz consigo outro estilo de dança. Dulaine percebe a necessidade de conhecer o mundo dos alunos para juntos construírem outros ritmos.

### 3. 2 MÚSICOS E RITMOS

Põe no cabelo uma estrela e um véu  
e diz que caiu do céu.

Cecília Meireles

Para dançar é necessário ouvir e sentir a música. Maestros regerão com conhecimento a melodia. Através dele a orquestra tocará vários ritmos. A música será ouvida, sentida e dançada pelos sujeitos envolvidos no corpo de baile. Para se aprender a dançar é necessário conhecer como se dança, com quem se dança, o que se dança, para quem se dança. É necessário ter quem nos apresente estilos de dança. Ouvindo e conhecendo se aprimora a dança. É pensar no que nos é ensinado. É refletir. Ou seja, reconhecer que *todo fazer é conhecer e todo conhecer é fazer, e ainda, que tudo o que é dito, é dito por alguém, por isso, toda reflexão produz um mundo*. (MATURANA; VARELA, 1995, p. 67-69). É necessário entender que emoção, que cor e sabor nos passa esse ritmo, essa melodia. Dançar é deixar que todos os sentimentos nos perpassem o corpo para poder entender porque aprendemos os passos específicos para aquele “bailado”.

Eu queria conhecer mais profundamente essa dança que Sonora trazia em seus passos oscilantes no que se referia ao conhecer mais. Para compor esta sinfonia que é o conhecer trago em meu fazer investigativo os maestros - pilares Freire e Piaget. Como reforço na regência dialogo com: Dell’Agli, Haddad, Charlot, Moll, Codo e Gazzotti, além de Maturana acima já exposto, para compreender a dimensão afetiva e sua importância no espaço escolar da EJA.

A educação é um permanente processo de busca e, para isso, temos que nos inserir nesse processo. E mais: necessitamos ver e assumir que somos e estamos incompletos. Isso significa entender a necessidade do ser humano pela busca constante de conhecimento e *refletir criticamente sobre o próprio condicionamento e ir mais além dele* (FREIRE, 2001, p.13), pois necessitamos ser educados para pensar e agir crítica e reflexivamente. Assim sendo, se faz necessário que a educação contribua para que o homem seja capaz de pensar por si, descobrir, inventar e construir, aperfeiçoar sua autonomia. A educação é possível

para o homem, porque este é inacabado, pois não nascemos prontos; nos (re)construímos a cada momento.

Segundo Dell’Agli et al (2009, p.3) no que se refere à dimensão afetiva no processo ensino e aprendizagem, pode-se afirmar que é recente a compreensão da importância desse aspecto no âmbito escolar. A dicotomia razão X emoção predominou nos estudos e pesquisas sobre o comportamento humano por séculos. Até pouco tempo as pesquisas em torno da educação voltavam-se quase que exclusivamente ao aspecto cognitivo, desconsiderando a dimensão afetiva do ser humano. No âmbito escolar, ao que se refere à aprendizagem, ainda encontramos concepções que privilegiam um aspecto em detrimento do outro, como se pudéssemos separar o aluno em duas áreas: a afetiva e a intelectual.

Embora se encontre mais estudos no campo teórico que no empírico Dell’Agli et al informam ainda que pesquisas recentes na área da psicologia educacional têm demonstrado a presença e importância da dimensão afetiva, principalmente no contexto escolar. Alguns estudiosos deste campo como Martinelli, 2001; J. Oliveira, 2001; De Souza, 2003; Araújo, 2003 são citados pelas autoras.

Sérgio Haddad (2002) empreendeu estudos em pesquisas encontradas em bancos de teses de algumas das principais universidades públicas federais e estaduais do país (34 no total), para identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes da EJA, empreendidas no período entre 1986 e 2007. No período compreendido pelo estudo, foram defendidas 222 teses e dissertações acadêmicas sobre o tema. Encontram-se pesquisas ligadas à educação formal e não formal. Pode-se constatar – entre outros - o aparecimento de estudos que tratam da construção de identidades do sujeito da EJA e da subjetividade dos educandos. Assim, essas pesquisas nos mostram a importância de reconhecer nos sujeitos que buscam a EJA muito mais que simples alunos ou trabalhadores. Dessa maneira, afetados por esses aspectos e assumindo uma prática crítica, e porque não dizer amorosa, orquestraremos o ritmo de nosso trabalho em sala onde promoveremos a reconstrução de suas (nossas) singularidades (geracionais, gênero, étnicas e culturais).

Essas pesquisas nos permitem não mais separar o homem em razão e emoção, mas compreender o ser humano em sua totalidade. Assim, a afetividade e inteligência têm sido compreendidas atualmente como dois aspectos inseparáveis.

Para que a aprendizagem ocorra é necessário que o aprendente esteja disposto a aprender. Para se conhecer é necessário o desejo de conhecer. Esse desejo é o que afeta e faz buscar outro movimento para uma procura. Esse desejo que afeta e faz o movimento é afetividade. Ela é o motor da causa primeira do conhecer, é a energia que impulsiona a ação. O aluno não aprende se não se sente mobilizado ou impulsionado para **o conhecer**, se não se sentir tocado, afetado por ele.

Estudar as idéias de Jean Piaget sobre afetividade e inteligência se tornam fundamentais, pois Piaget (1954/1994) considera a afetividade como a energética da ação. Para ele, a afetividade é fundamental para o funcionamento da inteligência, mas ressalta que não modifica a estrutura da mesma; e que, defendendo, ainda, com Inhelder (1976, p. 258) *o intelecto e a afetividade estão indissoluvelmente unidos no funcionamento da pessoa.*

A afetividade é a mola propulsora de todo tipo de atividade. Em outros termos, afetividade é a energia que impulsiona a ação. Segundo o autor, o aspecto intelectual e afetivo tem influência mútua, uma vez que um não pode funcionar sem o outro, sendo indissociáveis. Diz que a afetividade pode impulsionar ou retardar, mas ressalva que não impede que se aprenda. Ressalta que o afeto não modifica, constrói ou destrói as estruturas da inteligência. Diz ainda que qualquer que seja a ação, o sujeito necessita dos instrumentos da inteligência para conseguir atingir o seu objetivo, mas que necessita também de algo que o mobilize para buscar o caminho para alcançá-lo. O autor chama isso de afetividade. Em sua visão, inteligência e afetividade são indissociáveis, não é possível separar, na ação, ambas as dimensões, ou seja, em toda conduta, seja qual for, contêm necessariamente estes dois aspectos: o intelectual e o afetivo (Piaget, 1978).

Mesmo entendendo que o desenvolvimento intelectual envolve os aspectos cognitivo e afetivo, Piaget considerava a afetividade com um agente motivador da atividade intelectual e, também, como um agente selecionador da mesma, pois

acreditava que toda atividade intelectual é sempre dirigida a objetos ou eventos particulares. Na visão piagetiana essa escolha não é provocada pelas atividades cognitivas, mas pela afetividade. Piaget (1980, p. 78) nos diz:

[...] a afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte, na qualidade de móveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, uma, mesmo que, reciprocamente, esta não tome aquelas em consideração: os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irredutíveis.

O afeto é necessário para impulsionar a busca pelo conhecimento, estabelece a aproximação entre o indivíduo e seu objeto de conhecimento. A emoção impulsiona o pensamento que faz gerar o conhecimento. O afeto exerce influência, também, no ato do indivíduo buscar ou evitar pessoas e experiências. Esta consideração da afetividade precisa ser visto com muita atenção na EJA, pois para *tornar-se por si mesmo*, segundo Charlot (2000, p.52) só é possível com a mediação do outro e com sua ajuda. Para que isso se efetive é necessário que o sujeito tenha a intenção de buscar conhecer e colabore para que isso aconteça.

Dentro das impressões dos autores apresentados até agora ainda busco conhecer mais em Moll (1999, p.480) que diz que *a relação afetiva abre a relação com o saber* e para Codo e Gazzotti (1999, p.50), *é por meio do estabelecimento das relações afetivas que o processo de ensino-aprendizagem se realiza*. Portanto, não se pode, em nossa prática, compreender o conhecimento pelo conhecimento, mas sim, compreender como se dá no sujeito da EJA o movimento pela busca do saber, suas motivações, suas necessidades, seus desejos, suas ações e motivos para tais.

## 4 NOS PASSOS E COMPASSOS A DANÇA SE FAZ

Se você só chega por chegar  
 Nem uma lanterna no olhar  
 Nosso show não pode acontecer  
 Sem o palco se acender  
 Eu não vou representar

Jerônimo Jardim

Os aspectos teóricos apresentados no capítulo MÚSICOS e RITMOS continuarão a compor a sinfonia das análises das falas da aluna, ao longo deste capítulo. Foram realizadas cinco entrevistas, conversas livres, no mês de abril de 2011, em diferentes momentos e situações. A presente análise foi constituída tendo como referência os protocolos produzidos a partir das entrevistas, conversas, observações, retomadas do relatório de estágio e das memórias pessoais dos inúmeros encontros com a aluna.

Mesmo com descontinuidades e rupturas na sua trajetória escolar Sonora cultivou seu sonho de aprender para ser bailarina. Ela realiza seu desejo com a garantia de escolarização dos filhos. No descompasso de sua vida – infância: tempo de trabalho *tinha que colher pêssegos* – adulta: cansada de um dia a dia de trabalho para, sozinha, sustentar sua família continua trabalhando para que seu filho menor se forme e complete o curso de informática no qual está matriculado. Assim, ela demonstra compreender a importância do conhecimento escolar. Ainda carrega o seu sonho de criança como projeto de futuro para seus filhos. Importância revelada na opção de voltar a frequentar a escola através da EJA.

Sonora relatou que tentou estudar quando tinha doze ou treze anos, mas

[...] em seguida tive que sair, porque tinha que trabalhar. [...] Eu não podia estudar porque tinha que colher pêssegos... aqueles que se come com arroz. Comida de rico. [...] Voltei a estudar depois que me separei.

Perguntei-lhe quando e por que resolveu “voltar” à sala de aula, já que frequentara por pouco tempo a escola:

Comecei a ler e escrever alguma coisa eu já tava com trinta e cinco, trinta e seis anos, por aí. Parei porque fiquei grávida. Depois retornei...depois de uns seis anos.

No seu relato pude perceber que frequentou a escola porque viveu situações em que o tempo no qual deveriam estar nela foi (e ainda é) tempo de trabalho.

Guacira Louro (2006, p.445) destaca que *as meninas das classes populares, além de estarem mais distantes da escola ainda assumem desde muito cedo as tarefas domésticas, incluindo os cuidados com os irmãos menores e o trabalho da roça.*

Era junho de 2009. Quase no final de meu estágio, essa fala de F. me chamou a atenção:

Só eu sei quando estou pronta!

Esse fato ocorreu quando a professora titular da turma de T1 e T2 - Educação de Jovens e Adultos (EJA) chamou alguns alunos que passariam para a etapa seguinte.

Sonora declarava que não queria passar para a etapa seguinte mesmo estando alfabetizada. Cabe dizer que esta aluna já frequentava a mesma turma no ano de 2008 quando de minha mini-prática para a disciplina de Seminário VI – EJA. Diante da tentativa de convencimento da professora, a aluna afirmava que se fosse obrigada a ter que “trocar de sala”, abandonaria a escola.

Passados dois anos fui ao encontro dela para tentar entender os motivos que a levaram a não querer avançar em seus estudos.

Ano de 2011. Pergunto à Sonora que série frequenta nesse semestre:

Acho, não tenho certeza, que faço 3ª caminhando para 4ª série. Tá tudo misturado. Eu nem sei mais. Ano passado eu fazia 1ª e 2ª “série”.

Em sua fala a aluna constata que há somente uma professora para atender as quatro totalidades iniciais de EJA. Nesse ano a escola foi obrigada a realizar enturmação das quatro totalidades para que se completasse o número mínimo de alunos exigido para funcionamento da EJA. Para tanto, foi necessário dispensar a

professora das totalidades 3 e 4. O trabalho docente com a turma estava sendo realizado por outra estagiária com a orientação da professora titular.

Comentei com Sonora o seu desempenho em aula durante meu estágio, apresentado a seguir, no quadro 1, e o momento em que a professora titular na época lhe disse que ela tinha todas as condições de avançar de totalidade.

Recorte do parecer descritivo da turma entregue à escola em junho de 2009 onde consta processo de aprendizagem de F.				
NOME DO ALUNO	NÍVEL DE ESCRITA	LEITURA / ESCRITA	CONSTRUÇÃO DE NÚMEROS E OPERAÇÕES	PARTICIPAÇÃO E FREQUÊNCIA
Sonora	Alfabética.	Lê textos, retirando informações e entendendo-os. Lê diferentes portadores de texto. Necessita exercitar a fluência em voz alta. Elabora pequenos textos utilizando pontuação. Demonstra ter noção de ortografia, apresentando pequenos erros.	Conta além de n <sup>os</sup> familiares. Possui estratégia de contagem. Lê n <sup>os</sup> números não familiares com qualquer dificuldade e ordem de grandeza. Observa valor posicional dos n <sup>os</sup> em qualquer grandeza, mas preferiu não avançar para centenas. Opera com facilidade, tendo dificuldades em entender problemas formulados de maneira diferente do convencional.	Frequente. Participativa.

Quadro nº 1: parecer avaliativo<sup>5</sup>

Disse-lhe que me chamou a atenção sua resposta, diante da afirmação que poderia seguir para a etapa seguinte:

Eu não quero passar prá outra turma.  
Só eu sei quando estou pronta.

Sonora demonstra que ainda percebe a educação como um pacote fechado, pronto, certo e eficiente. Que lendo, escrevendo e calculando o ser humano estará completo. Não somos completos. O ato de aprender - educar-se é constante, diário;

<sup>5</sup> Parecer avaliativo de Sonora – jul 2009 - ao final de meu estágio em docência para a conclusão do Curso de Pedagogia – UFRGS.

realizado entre eu e o outro, no estabelecimento de relações, pois a educação é vida. Não aprendemos sozinhos e tampouco apenas em determinada fase da vida. Maturana (2002, p.29) nos diz que a educação acontece em toda parte e caracteriza-se como um processo contínuo que se dá no decorrer de toda vida

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca.

Busco, ainda, a compreensão, em Freire (2001, p.43), quando Sonora diz *só eu sei quando estou pronta*, o que me remete à nossa condição de existência incompleta

uma das melhores maneiras para a gente trabalhar como seres humanos é não só saber que somos seres incompletos, mas também assumir essa incompletude. Existe pouca diferença entre saber intelectualmente que estamos incompletos e assumir a natureza de ser incompleto. Não somos completos. Temos que nos inserir em um processo permanente de busca. Sem isso, morreríamos em vida. O que significa que manter a curiosidade é absolutamente indispensável para que continuemos a ser ou a vir a ser.

A escola, por não pensar em suas práticas, não se modifica na forma de ver o sujeito. Em contrapartida, enquanto escola, enquanto professores e enquanto aprendentes, precisamos oportunizar vez e voz para que os indivíduos sejam respeitados na sua incompletude. Trabalhar esse aspecto significa dar possibilidade ao novo, à reflexão, à criação; é trabalhar com a dialogicidade, com a amorosidade, pois, assim, estamos aceitando o outro como legítimo outro em toda a sua complexidade.

A afetividade se estende para além dos laços de presença, companheirismo, carinho, diálogo, compreensão. Ela também se apresenta em todo o processo educativo, nas relações com colegas, com os educadores, com a escola, comunidade, com a aprendizagem. Esses aspectos são reconhecidos quando propus à Sonora que colocasse os motivos que a faziam permanecer na mesma turma. Prontamente respondeu:

O que me faz ficar na mesma turma “é” os colegas, a professora, a leitura super fácil (risos).

Comentei que, quando de meu estágio, via seus progressos e comentava com ela sobre isso. Questionei como ela encarava esses progressos, como se sentia diante do aprender:

Cada texto escrito, cada conta feita certo era e é uma vitória. É maravilhoso!

Como se sentiu e se sente quando percebeu que era uma leitora e uma escritora, pois lia (lê) e escrevia (escreve), indaguei. Como resposta:

Me vejo gente. Quando a pessoa não lê, não escreve é uma pessoa muda, cega e surda.

Perguntei-lhe, então, que já estando alfabetizada, lia e escrevia bem, inclusive interpretava diversos tipos de textos, inclusive criando os seus (pequenos textos), resolvia problemas matemáticos envolvendo as quatro operações, porque continuava na mesma série (totalidade). Respondeu que:

Olha, em 2009, eu não tava preparada mesmo. Minha preocupação era a letra emendada. Letra emendada eu não lia muito bem. Tu sabe do meu problema com essa letra. A letra é que me incomoda. Algumas coisas eu já leio bem, em emendado, até onde eu consigo. Onde me atrapalhar de duas a três vezes tenho vontade de sair correndo... e correndo!

Para estudar o que afeta Sonora como sujeito de aprendizagem Charlot (2000, p. 34) me indica que é necessário [...] *estudar esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de “saber” no mundo*. E que ela traz consigo sentimentos e emoções que a farão agir ou reagir positiva ou negativamente ou até mesmo criar barreiras diante de circunstâncias de aprendizagem, pois

[...] o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato; isto é – para não recorrer a algo inapreensível – o sujeito como sistemas de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo (2000, p.70).

Marchand, (1985, p. 19) coloca-nos que na prática pedagógica, onde aluno e professor são colocados frente a frente, podem surgir entre os dois, sentimentos de atração ou de repulsão. Essas atitudes sentimentais têm o poder de influenciar a metodologia com risco de alterá-la, provocando no aluno, rudes transformações afetivas mais ou menos desfavoráveis ao ensino. Na docência ser e saber são indissociáveis. Gadotti (2007, p. 56) nos aponta que nossa tradição clássica da

educação, porém, evita, a todo custo, conectar nossos afetos com a nossa razão. Além disso, mostra que Paulo Freire, ao contrário, defendia uma “razão encharcada de emoção”. E que ele insistia muito nesse ponto, pois educação não deve ser um processo de formação de cidadãos úteis ao estado, ao mercado ou à sociedade. A educação responde pela criação da liberdade de cada ser, consciente, sensível, responsável, onde razão e emoção estão em equilíbrio e interação constante.

Foi, então, que buscando mais indícios que explicassem a sua resistência insisti colocando que, se possuindo os “conhecimentos necessários”, já citados acima, para passar de série, e que dificilmente se usa no dia a dia a “letra emendada”, que outros motivos a faziam continuar onde estava?

Eu já conhecia a professora da outra sala. Eu já tinha sido aluna dela. E ela escrevia de cima a baixo com emendada. Eu já tinha passado por ela, antes de ir prá sala da C. (**professora titular de meu estágio**) e já sabia como era o ensino dela.

Indo mais objetivamente ao aspecto “avançar” de série, pedi que me falasse sobre como imaginava ser a próxima fase. Pensou, respirou profundamente. Depois, sorrindo timidamente, disse:

Vejo a fase seguinte muito difícil. Prá chegar do 1º ao 2º já é difícil. Prá passar para o 3º e 4º é pior ainda. Enquanto “to” ali (1ª e 2ª séries) eu fico mais forte prá chegar na 3ª (série) e caminhar prá 4ª.

E agora, pretende avançar ou continuar na mesma série?

Prá quem quer ir é muito bom. Eu como “tô”, “tô” bem ali. Depende da professora. Se ela me deixar ficar e “ter” paciência comigo...

Se para Sonora a fase em que se encontra em EJA é difícil e a professora ela já conhece, o que se percebe em sua reação é o medo e a paralisia. Com isso, ela ratifica a certeza de que não aprenderá indo para a fase seguinte já que une os dois elementos impeditivos. Observa-se, então, o medo de enfrentar o novo e o difícil. Apesar de se sentir segura na fase em que se encontra, Sonora mostra uma imagem desvalorizada de si mesma, quando explica que as fases seguintes são muito difíceis. Assim, prefere se acomodar no lugar em que está, exercendo seu poder de reivindicação, de luta através do outro, enquanto se mantém cômoda e conhecida. O ato de negar sua capacidade de aprender ao ir para a série seguinte, a aluna está negando seu lugar político no mundo. Ainda não consegue se ver como quem é capaz de aprender mais, apesar de se sentir como quem lê e escreve.

Diante dessa *imagem desvalorizada de si*, tomando emprestado o termo de Charlot (2000, p.17/18), imagem sócio-historicamente constituída, os sujeitos perdem a crença em si próprio. Quanto a isso, Oliveira (1999) salienta que os alunos se colocam

em situação de desconforto pessoal em razão de aspectos de natureza mais afetiva, o que pode também influenciar na aprendizagem. Os alunos têm vergonha de frequentar a escola depois de adultos tornando-se inseguros quanto a sua própria capacidade para aprender.

Freire (1987, p. 50) nos aponta que na sua relação com o mundo, os sujeitos oprimidos quase sempre não se percebem como quem “conhece”, como quem tem um conhecimento, ainda que esse seja no nível da pura *doxa* (opinião, ponto de vista) descrendo de si mesmo, assumindo assim uma característica de autodesvalia. Não importa com que faixa etária trabalhamos, pois o nosso trabalho é com gente em permanente processo de busca, formando-se, mudando, crescendo e reorientando-se, mas que também são pessoas capazes de negar valores, de distorcer-se e de transgredir, inclusive recuar. (FREIRE, 1996, p. 162).

Depois de algum tempo relendo e refletindo sobre o que conversara com Sonora decidi lhe instigar a respeito de sua resistência. Foi, então, que recorri a uma característica do método clínico piagetiano (PIAGET, 1975) fazendo uso da contra argumentação.

Em conversa disse-lhe que minha orientadora, ao ler o que eu havia escrito, lembrou-se de um fato parecido quando esta fora professora de jovens e adultos. Relatei que ao estudar o assunto a professora verificou que um aluno de sua classe, de idade próxima à de Sonora, resistia em avançar para a etapa seguinte demonstrando medo em aprender por não conhecer a professora da etapa seguinte. A isso argumentou dizendo:

Acho besteira porque assim como aprendeu com a professora de 1ª e 2ª série, por que não vai aprender com a da 3ª e 4ª série? Claro que existe uma afinidade com a primeira professora, mas que pode acontecer com a segunda professora. Existe uma amizade e uma cumplicidade com a primeira que pode acontecer com a segunda.

Após sua argumentação busquei instigar e colocá-la frente ao conflito de sua posição e o de minha orientadora. Coloquei-lhe que a professora afirmava que o aluno em questão deixando o medo lhe paralisar negava sua capacidade de

aprender com outra pessoa, se negava como quem pudesse aprender, como alguém capaz de decidir algo por si, buscar seus direitos, preferindo se acomodar no lugar em que está, deixando que outros decidissem por ele. Foi então que lhe apresentei Freire (2006, p.8). Contei-lhe que ele sempre frisava que se alfabetizar não é só ler e escrever. É muito mais que isso. É ler, pensar e entender o mundo, o seu mundo e o do outro; e assim poder agir, brigar nele e por ele porque dele também temos direito. Entendi necessário compartilhar com Sonora o pensamento de Freire (1982, p.11) quando coloca que a *leitura do mundo* e a *leitura da palavra*, deve ser compreendida como um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstruir sua relação com a sociedade mais ampla; e mais: que a alfabetização para o autor *não é a repetição mecânica das famílias silábicas, nem a memorização de uma palavra alienada, mas sim a difícil aprendizagem de nomear o mundo* (1981, p. 39). Nesse sentido, aprender a ler e escrever envolve pensar e agir sobre a realidade na qual os sujeitos encontram-se inseridos. Perguntei-lhe, então, se concordava com o que disseram a orientadora e Freire. Escutou tudo atentamente e respondeu:

Mas hoje, hoje eu já sei brigá e sei porquê brigo, porque aprendi a ler e a escrever. Abro um livro e vamos lendo!

Sonora, ao responder, me mostrou um olhar de quem pensou no que disse até o momento e refletiu sobre ele, mostrando assim que havia compreendido que desejar aprender a ler e escrever é (re) inscrever-se no mundo, é ser assinando-se no mundo. A imagem de Sonora me vem quando Freire (1999, p. 47) fala desse homem que se coloca aberto à realidade

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.

Pude perceber que, embora não verbalize, Sonora, a partir da leitura da palavra e do mundo, tornou-se consciente de sua realidade, de sua condição como indivíduo de ser e estar no e com a sociedade, pois como ela mesma diz: *já sei “brigá” e sei porquê brigo*. Ela aprendeu a ler e a escrever, ou seja, lê e (re)lê criticamente o mundo em que vive, reescrevendo, assim, suas leituras demonstrando tomada de consciência social e coletiva, sendo capaz de transformar

a realidade em que vive. Quando fala: *Abro um livro e vamos lendo! Abre-se para o mundo e a realidade, busca refletir sobre eles. Alfabetizar-se lhe abriu caminhos para ação e reflexão. Sendo, então, através desse movimento, que os sujeitos que assim agirem, perceberão que estão no e com o mundo, revendo seu espaço como cidadãos. É da transformação da realidade por sujeitos conscientes e críticos que Freire (1999, p. 51) nos fala que*

A partir das relações do homem com a realidade resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. [...] Faz cultura.

Sonora mostra que já não precisa mais desta escola que atualmente se apresenta, ou seja, no formato de escolarização: das *instruções* dadas pelo professor (o detentor do saber), das *receitas* de ensino *prontas*, disciplinadora, excludente (FREIRE, 1991, p. 16). Por isso, faz-se necessário que ela busque também uma escola que a chame para construir seu saber, que leve em conta as suas necessidades; que junto com professores e colegas venha, na troca de saberes do dia a dia com o saber científico, se tornar sujeito de sua própria história. Uma escola que se comprometa com as diferentes realidades social, econômica e cultural presentes nela; que tenha um olhar para seus alunos como sujeitos sociais e sujeitos do conhecimento, capazes de agir sobre o que estão aprendendo. E isso é afeto, aqui tratado como algo que afeta e faz mudar o antigo movimento para uma educação que passe a ser entendida com um ato político, no qual o aluno possa agir autônoma e independentemente a imposições que venham tirar dele o direito a escolhas. Enfim, uma escola que leve a refletir sobre a capacidade de busca de seus objetivos próprios.

Assim, Comerlato (2001, p. 21) me faz conhecer mais um pouco deste sujeito que busca a EJA quando expõe que

com exceção dos portadores de necessidades especiais, a quase totalidade dos educandos jovens e adultos tem em comum a pobreza. Uma pobreza que coloca grande parte dos educandos no patamar da sobrevivência, uma pobreza que se caracteriza pela falta de acesso a uma série de conquistas de bens econômicos, sociais e culturais que compõem nossa sociedade urbana e desenvolvida.

Segue dizendo que esses são também trabalhadores ou aspirantes a trabalhadores, portadores de uma linguagem própria (que muitas vezes nós

chamamos de errada) que expressa a sua realidade social ou de seu grupo, visões de mundo, leituras acerca da realidade, sonhos e aspirações, desejos e faltas.

Este mesmo aluno possui limitação em se expressar movida, principalmente pelo medo de errar, de falar errado e não conseguir aprender. Pode-se destacar as dificuldades de aprendizagens em não conseguir ler e escrever, além das dificuldades em conciliar a família, o trabalho com a escola, como principais motivos da evasão em EJA.

Faz-se necessário vê-los mais que simples alunos. É necessário conhecer o que eles sabem, seus desejos, medos, inseguranças, como Brunel (2008, p.46) explica:

É preciso saber como eles vêem a vida, a situação de seu país, como foram suas trajetórias escolares, quais são seus traumas, suas utopias, seus medos, suas paixões, seus desejos e as relações que eles estabelecem com o mundo. É importante analisarmos como eles veem a sociedade e o espaço que ocupam nela.

Esses sujeitos já trazem consigo uma visão de escola. A mesma que muitas vezes os excluiu e ainda exclui. Procurei saber, então, que imagem ela fazia de escola, de sala de aula, de professora, alunos, de aprendizagem. A resposta foi a seguinte:

Eu já tinha uma base de escola. Quando eu era criança já tinha passado na escola. Já tinha ideia de como ia ser. A gente tá na sala de aula prá ler, escrever e contar. Só isso! Não me vem com aquele negócio de “querê” “sabê” quem foram nossos pais, avós, a parentada toda; política, essas coisas. Sala de aula é prá ler, escrever e contar. A professora tá ali prá ensinar e a gente prá *baixá* a cabeça e aprender. Se não baixa a cabeça e se concentra, não se empenha, a coisa não anda.

Na fala da aluna observo que ainda traz consigo a crença que sabe muito pouco e somente o professor a ensinará, pois este é o único que sabe e detém o conhecimento. Deseja, ainda, a mesma prática de ensino de que quando por pouquíssimo tempo frequentou a escola.

Quer ser ensinada por práticas pedagógicas que há muito tempo vem excluindo alunos das salas de aula, onde espera aprender através de seu silêncio e com o monólogo do professor, redesenhando, assim, a imagem de escola que guarda em sua memória, pois, como diz Moll (2008, p.13) *essa que conheceu e viu repetida na educação de seu filho*

[...] do silêncio (...) do um atrás do outro, do absolutismo do professor. Esta escola que, muitas vezes, os retirou da cena escolar, é – contraditoriamente - a escola esperada. [...] da cópia, do caderno cheio (...) e do sentido total da obediência.

O que mais chama atenção de Sonora, em sala de aula, é o conhecimento e este é adquirido segundo a aluna

[...] A gente aprende assim: ouvindo a professora, lendo, escrevendo e aprendendo como responder um texto, perguntas. Isso tudo chama a atenção da gente.

É necessário perceber qual o sentido dado pelo aluno à escola e ao conhecimento para que este permaneça nela, pois o ato educativo só terá sucesso se houver uma relação afetiva entre professor e aluno. A esta proposição Brunel (2008, p. 80) diz que o método não é o mais importante, mas sim despertar no aluno o prazer de estar e ali permanecer. Assim,

O sentido de ir à escola, o prazer de estar nela e a atividade intelectual a ser desenvolvida são pontos primordiais, para que o sucesso educativo seja eficiente. O método a ser usado não é o mais importante, o importante é fazer com que os alunos, dentro da sala de aula, despertem o sentido e o prazer de estar e permanecer ali.

Apesar de trazer uma visão mais tradicional de aprendizagem, Sonora também vê na sala de aula um lugar de escuta, de acolhimento. Nas entrevistas com a aluna foi possível perceber a importância dada ao diálogo na sala de aula, a necessidade de sentir que a professora se importa com ela, bem como a ajuda e o acolhimento entre os colegas. Também se pôde inferir que a aluna não vê o professor tão somente como aquele que lhe transmitirá conhecimentos, mas como aquele que percebe o sujeito como ser importante e que traz consigo vivências e conhecimentos que poderão ser divididos com os demais em sala de aula. Percebe-se esse conjunto de aspectos na fala abaixo, na qual Sonora expõe sobre o que lhe chama atenção na atuação da professora titular da turma

A atenção da professora em sala de aula, a espontaneidade: ela é atenciosa, amiga, conversa. Quando a gente não sabe a gente chama ela e ela atende. E os colegas quando ele (colega) não sabe a gente ajuda. Até dá uma “colinha”, deixa ele “copiá”. Na sala a gente vê como uma família.

Ao falar em atenção, amizade, ajuda aos colegas e família a aluna nos aponta que adultos que buscam a EJA vão para sala de aula com um olhar sensível na certeza do acolhimento, da segurança. Pode-se observar que já traz em sua fala

a percepção da escola como *um espaço da palavra, portanto como espaço de escuta*, mesmo que ainda espere frequentar uma classe do *absolutismo do professor, do um atrás do outro [...] esta escola que [...] os retirou (e ainda retira) da cena escolar* (MOLL, 2008, p.13). Estar disposto à escuta e valorização da palavra do aluno, continua a autora, é um desafio para uma permanência com aprendizagem em sala de aula.

Leite e Tassoni (2002. p. 136) asseguram que as relações de mediação feitas pelo professor durante a prática pedagógica devem ser permeadas por respeito, acolhimento, aceitação e apreciação, pois

[...] além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, mas também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

Sonora nos dá sinais de que esta escola que se apresenta não serve mais aos alunos, como já afirmei anteriormente. Cabe a nós professores definir esta nova escola através da escuta, do olhar atento, do estudo e da pesquisa sobre este espaço de vida que é a sala de aula. Necessitamos de uma escola que acolha, sem medo, as diferenças. Precisamos de uma escola transformadora na qual o corpo docente não tenha medo dos estranhamentos em relação à sua prática e de refletir sobre a mesma, promovendo uma forma diferente de relacionar o saber formal com o conhecimento trazido pelos alunos. Sendo, assim, a escola um espaço de vida, na qual o aluno sinta prazer em estar, abrirá possibilidades de contribuir com a formação de cidadãos críticos.

## 5 APRENDENDO A DANÇAR

Não pense que o mundo acaba  
 Ali onde a vista alcança  
 Quem não ouve a melodia  
 Acha maluco quem dança  
 Oswaldo Montenegro

*O palco está montado. Maestro e orquestra estão a postos. O corpo de baile pronto para estrear. Vamos somente assistir ou fazer parte dessa dança da vida que é aprender e ensinar? Mas, quem são os bailarinos? Que dança dançar? O que pretendo com essa dança? Onde pretendo dançar? Para quem apresentar esse espetáculo? Afinal, que dança é essa que me faz girar?*

São questionamentos que trago e reflito após as conversa com Sonora. Percebendo o quanto criava vínculos e aprendia com ela, o quanto me afetavam esses aspectos e que movimentos como aluna e como docente realizava.

Como professora, eu me organizo enquanto vou entendendo o movimento de organização da aluna. Uso o conhecimento – saber relacionado com a dança (ou aprender a ser bailarina – desejo de Sonora), pois, quando o vivenciamos em nossas relações de maneira reflexiva, o reconstruímos e o reelaboramos, conforme pude confirmar nas leituras que realizei em Freire e Piaget, em especial. Ainda não tenho muita segurança para dançar outros ritmos, embora já tente meio que sem ritmo, ouvir outras melodias e ensaie passos diferentes. Pensando assim, percebo que também existe uma professora que ainda não consegue romper com as amarras de uma escolarização que traz consigo. Amarras definidas pela estrutura compartimentada do conhecimento escolar, do autoritarismo do professor, este único portador de conhecimento, dos conteúdos a serem rigorosamente seguidos. Entretanto, existe uma professora que quer aprender outros passos: quer compartilhar saberes, discutir, apresentar dúvidas, buscar soluções, conhecer. O espetáculo começa a tomar corpo quando dançado em conjunto, partilhado.

A escola não está se dando conta que há uma fragilidade muito tênue no trabalho da EJA, nos moldes como está formatada: seriação, conteudista,

disciplinadora, classificatória, infantilizadora. Ela continua separando o conhecimento das dimensões da vida humana, pois a apropriação do conhecimento resulta de uma inter-relação entre sujeitos. Isso implica pensar que o aluno dessa modalidade de ensino não busca na escola uma aprendizagem formal (mesmo que até verbalize que assim deseja); mesmo porque o sujeito da EJA não está se auto-formando e as pessoas constroem conhecimentos de diferentes maneiras. O sujeito que procura a EJA deseja ser acolhido e reconhecido como sujeito que constrói conhecimentos e os reelabora. Quando não se considera o saber do outro se perde a possibilidade de renovar, de aprender, de construir outras formas pedagógicas de trabalho.

Também cabe pensar em um espaço escolar ressignificado num sentido mais amplo, onde professor e aluno tenham a possibilidade de se conhecer, de aceitar o outro como o outro diferente de mim, mas que deve ser respeitado em sua singularidade; construir conhecimentos e respostas, propondo não só o conhecer conhecido, mas que seja um lugar de construção de conhecimento e resgate de direitos e práticas sociais<sup>6</sup>. O compartilhar saberes, dúvidas entre pares (entre professores de totalidades subseqüentes) também é um movimento que dará mais harmonia, leveza e segurança nos movimentos que levam à aprendizagem e, conseqüentemente, ao avanço de fase dos alunos nas totalidades de EJA. É preciso que a ação pedagógica seja permeável a mudanças.

Embora separada erradamente da racionalidade nas práticas escolares, faz-se necessário que busquemos o resgate da sensibilidade. O afeto fez e faz com que busquemos outros movimentos: às vezes suaves, às vezes, rápidos; rodopios, deslizantes, desequilibrantes, deslumbrantes. Ele é o que me afeta e me faz buscar outros ritmos, outros passos. Mesmo com descompassos, entendo que aprender é trocar, conhecer, inquietar-se, ter medos, paralisar e transgredir movimentos rotineiros: é afetar-se. É impor limites, aceitá-los e superá-los. Estar pronto para tal é acreditar em si e no outro. É questionar, criticar, posicionar-se. É construir-se, historizar-se.

E para concluir, acredito poder dizer com Collares (2008, p.9-10) que

---

<sup>6</sup> Paulo Albuquerque Peixoto, Sociólogo e professor na Faculdade de Educação da UFRGS – Porto Alegre, em painel para os alunos do curso de Educação de Jovens e Adultos e Privados de Liberdade nesta mesma universidade em 15 set 2010.

[...] Aprender com o outro significa acolhê-lo como parceiro. Acolhê-lo como parceiro nos ensina a compartilhar, a ver o mundo a partir das perspectivas que não são nossas, mas que nos ajudam ou nos “obrigam” a nos inserirmos no mundo, ou seja, a ser e estar nele.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acessado em 4 nov 2011.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2ª Edição, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CODO, Wanderley (Coordenador) & GAZZOTTI, Andréa Alessandra. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002.

COLLARES, Darli. O jogo no cotidiano da escola: uma forma de ser e estar na vida. Projeto – **Revista de Educação: o jogo na sala de aula**. Porto Alegre: Projeto, v.8, n.10, out. 2008.

COMERLATO, Denise Maria. Formação de professores em EJA. Aprendendo Com Jovens e Adultos. **Revista do Pefjat**, Porto Alegre: RS, v. 2, n.1, p. 21-26, 2001. Disponível em [http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/niepe-eja/pefjat/formacao\\_professores\\_eja.pdf](http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/niepe-eja/pefjat/formacao_professores_eja.pdf)

DELL'AGLI, Betânia Alves Veiga; CAETANO, Luciana Maria; CASTANHO, Ana Flávia Alonço. **A afetividade na abordagem teórica piagetiana**. IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE- São Paulo, jul 2009. Disponível em [http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd\\_ix\\_conpe/IXCONPE\\_arquivos/11.pdf](http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/11.pdf) Acessado em 06 out 2011.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 2008

\_\_\_\_\_. A educação e o processo de mudança social. In: \_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Madalena. **Dois olhares:** reinventando a escola. Encontro entre Paulo e Madalena Freire. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, SMED-Coragem de Mudar em 27-05-92. Disponível em <http://meta.blogtok.com/blog/19114//> . Acessado em 03 setembro 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Política e educação:** ensaios. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. Disponível em <http://portal.mda.gov.br/portal>. Acessado em 28 abr 2011.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando** – conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos M. **Trabalho e conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1989

GADOTTI, M. A educação de jovens e adultos não é uma questão de solidariedade. É uma questão de direito. In: **Revista Pátio**, ano VIII, n. 32, nov. 2004, jan. 2005.

\_\_\_\_\_. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. Disponível em [http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000046/Legado\\_Livros\\_Moacir\\_Gadotti\\_A\\_escola\\_e\\_o\\_professor.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000046/Legado_Livros_Moacir_Gadotti_A_escola_e_o_professor.pdf) Acessado em 4 out 2011.

GIROUX, Henry. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura da palavra, leitura do mundo. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HADDAD, Sérgio (coord.) **Educação de jovens e adultos no Brasil** (1986-1998). Série Estado do Conhecimento, n. 8. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. Disponível em

[http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2429/1/ESTADO\\_ARTE\\_EJA\\_1986\\_19...](http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2429/1/ESTADO_ARTE_EJA_1986_19...) Acessado em 06 out 2011.

INHELDER, B.; Piaget, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora. 1976

JARDIM, Jerônimo. Purpurina. Interprete Lucinha Lins. 1981. Disponível em [http://www.paixaoeromance.com/80decada/purpurina/h\\_purpurina.htm](http://www.paixaoeromance.com/80decada/purpurina/h_purpurina.htm)

LEITE, Sérgio Antônio da Silva & TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: Azzi, Roberta Gurgel & SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. (org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**, São Paulo. Moderna, 2002

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. (Tradução de Maria Lúcia Spedo Hildorf Barbanti e Antonieta Barini; direção da Coleção Fanny Abromovich). São Paulo: Ed. Summus, 1985

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Revista Espaço**, nº. 16, jul/dez, 2001. Disponível em <http://www.ines.gov.br/paginas/revista/SUMARIO16.htm> Acessado em 3 nov 2011.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MEIRELES, Cecília. A bailarina. In: **Ou isto ou aquilo**. 6.ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: MOLL, Jaqueline (org); LOPES SANT'ANNA, Sita Mara [et al.]. **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MONTENEGRO, Oswaldo. **Mudar dói, não mudar dói muito**. Disponível em <http://letras.terra.com.br/oswaldo-montenegro/189402/>. Acessado em 23 out 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **22a Reunião Anual da ANPED** - 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu-MG. Disponível em <http://www.cinterfor.or.uy/public/spanich>. Acessado em 28 abr 2011.

Parecer CEB no 11/2000 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1975.

\_\_\_\_\_. **A psicologia da criança**. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1980.

\_\_\_\_\_. **A psicologia da inteligência**. Lisboa: Livros Horizonte, LTDA, 1978.

\_\_\_\_\_. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en El desarrollo del niño. In: G. Delahanty & J. Perrés (Orgs.). **Piaget y el psicoanálisis**. México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana, 1954/1994.

TEIS, Denize Terezinha & TEIS, Mirtes Aparecida. **A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa (s/d)** Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf> Acessado em 6 nov 2011.

VALDEZ, D. As relações interpessoais e a teoria da mente no contexto educativo. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, Artmed, ano VI, v.23, set/out 2002.