

O DIÁLOGO E A MEDIAÇÃO DE SABERES NA SALA DE AULA

Vanda Figueredo Cardoso - SEMED
vfcardoso59@gmail.com

RESUMO

Este artigo pretende incitar a reflexão quanto à complexa relação de comunicação educador-educando na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), suas implicações na prática educativa e apropriação do conhecimento. Utiliza-se como referencial teórico as contribuições de Freire (1988; 1992; 2005), Vygotsky (1989), Moura (2004), Andrade (2006), Paiva (2009), Haddad (2007) e documentos legais dessa modalidade de ensino. Parte-se da análise dos dados de uma entrevista¹, semi estruturada, realizada com um adulto que frequentou as turmas do primeiro segmento da EJA. Busca-se compreender como o diálogo se constitui base para o processo de mediação dos seres humanos e do caráter histórico social que revela. Analisa-se a entrevista refletindo sobre a relação do sujeito da pesquisa com os(as) educadores(as) e as tentativas para dominar os saberes escolares. Articula-se um debate a respeito da ação docente a partir da crítica ao modelo de 'educação bancária' e ao teor autoritário do discurso pedagógico. Esse estudo mostrou que a forma como o diálogo se configura no espaço escolar é determinante ao processo de mediação dos conhecimentos, oportunizando ou não novas aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE:

Diálogo. Prática Educativa. Educação de Jovens e Adultos

Introdução

¹Pesquisa realizada em maio de 2010, como trabalho da disciplina Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, do Mestrado de Educação Brasileira, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

A dificuldade de expressão em sala de aula, a postura de submissão à fala docente e as situações de insucesso na aprendizagem são questões analisadas neste artigo, a partir do depoimento de um adulto sobre sua trajetória de escolarização no primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Este estudo visa contribuir para a reflexão crítica sobre a prática educativa na sala de aula da EJA, na perspectiva de que se efetive aberta ao diálogo, aos saberes dos educandos e oportunize avanço na aprendizagem. Os dados da entrevista são utilizados como base de análise da ação pedagógica e se constitui um recorte da realidade educacional em Maceió.

A análise do trabalho fundamenta-se nas concepções de educação de Freire (1988; 1992; 2005) e Vygotsky (1989), nos conceitos relativos à ação docente progressista, diálogo e mediação do conhecimento e nos documentos legais relacionados a essa modalidade de ensino.

Apresenta-se os pressupostos teóricos sobre os saberes da docência, do diálogo como base do processo de mediação dos seres humanos e do caráter histórico social que revela, analisando-se as referências legais para a Educação de Jovens e Adultos. Aborda-se a história de vida do adulto entrevistado e sua experiência escolar. Por fim, propõe-se o aprofundamento da investigação do tema através de uma pesquisa-ação.

1 O processo de interlocução na sala de aula

Os estudos sobre o discurso pedagógico, diálogo e mediação de saberes, fundamentados nas concepções de Vygotsky (1989), explicam que a linguagem se constitui em um espaço de interação, argumentação e representação de identidades. Historicamente determinada, a linguagem produz significados por meio da interlocução, momento em que os sujeitos envolvidos influem e sofrem a influência, ao expressarem suas ideias. Desta forma, o sentido das palavras emerge do pensamento e é revelado pela fala. Para Vygotsky(1989), o pensamento e a linguagem estão interligados e formam a consciência do sujeito, sendo um processo individual do ser humano e se concretiza através da interação. Assim, o interpessoal é condição para o intrapessoal.

Essa dimensão social do discurso destaca a importância da fala de cada indivíduo em situação de interação para que ele se desenvolva, aprenda e atue como sujeito histórico e social. No entanto, é pouco compreendida pela escola, que faz parte

de um sistema educacional com estrutura hierarquizada e ainda desenvolve práticas educativas enfatizando a transmissão dos conhecimentos, dificultando a comunicação e o relacionamento interpessoal.

Sobre essas questões, Freire (2005) aborda ser necessário ao educador o exercício da reflexão crítica sobre sua prática, para que seja dialógica, não apenas centrada em conteúdos. A crítica o modelo de “educação bancária” e o teor autoritário do discurso pedagógico, é apresentada por Freire (1988):

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1988, p. 79).

Freire (1988, p. 78) se refere ao diálogo entre educadores e educandos como “o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo”. Assim, o diálogo constitui-se condição para a mediação dos conhecimentos, pois é a partir da tomada de consciência sobre os fatos do cotidiano que o homem, interagindo com a realidade, supera o conhecimento do senso comum passando a pensar de forma crítica. Desta forma, ele poderá intervir como agente transformador de si mesmo e dessa realidade.

Pode-se observar que a necessidade de trabalhar o diálogo de forma estruturada, já está contemplada nos documentos oficiais, conforme orientação da proposta curricular para o primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA):

O professor deve planejar estratégias para que os alunos experimentem e ampliem suas formas de expressão, promover momentos em que os educandos se expressem em pequenos grupos, em grupos maiores, em conversas com o professor. É necessário criar oportunidades de ouvir e falar, reelaborar argumentos a partir de novas informações construir conceitos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL, 1997, p. 53).

A garantia da Educação de Jovens e Adultos como um direito do cidadão, sua institucionalização e destinação de recursos para viabilizar seu funcionamento têm sido resultado de lutas dos movimentos sociais. O direito a educação está assegurado na Constituição Federal do Brasil(1988), nos Art. 205, 208, garantido a todos os cidadãos, sendo dever do Estado, a oferta do “ensino fundamental, obrigatório e gratuito”,

inclusive “para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”² . Como também, ” a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”.

Para Haddad (2007, p.) “avançar numa nova concepção de EJA significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (Brasil, CNE, 2000), orientam os sistemas educacionais na organização do trabalho educativo, considerando as especificidades dessa modalidade. No entanto, os debates continuam a ser travados em todos os níveis, sobretudo no âmbito nacional, podendo-se verificar no documento representativo de acordo internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos, Marco de Belém (UNESCO, 2009), a definição de metas para viabilizar o desenvolvimento do processo de ensino e oportunizar o acesso à escolarização a qualquer tempo, ao longo da vida do ser humano.

Vale salientar, que a escola precisa estar atenta às conquistas já contidas nos documentos legais e às questões da realidade dos sujeitos que compõem as turmas da EJA, a fim de que sejam contempladas as demandas nas propostas pedagógicas. Segundo Paiva (2009, p. 149), “a escola brasileira continua, por assim dizer, produzindo em grande parte o analfabetismo e a subescolarização, expulsando dela seus alunos”. Por isso, deve-se observar que adultos pouco escolarizados podem apresentar desenvoltura na comunicação, resultado de experiência adquirida em práticas sociais. No entanto, é preciso ter muita atenção para aqueles, cuja postura de timidez ao se expressar possa refletir uma vida marcada por situações de privação, humilhação e pouco se manifestam nas aulas.

Considerando esse contexto, as trajetórias de vida que os jovens e adultos trazem deverão ser reconhecidas e integradas às ações de letramento propostas pela escola. Entretanto, para Vygotsky (1989), falta à escola criar condições para o processo de mediação dos saberes, conhecimento necessário à formação docente, a fim de que na prática educativa possa ser estabelecida a relação dos conteúdos da vida com os saberes escolares.

² Emenda Constitucional nº 14, de 1996 - D.O.U. 13.09.96

Freire (2005) também enfatiza em seus estudos que é imprescindível à docência o pensar criticamente, a “relação Teoria/Prática”. A reflexão crítica do(a) educador(a), sobre o seu trabalho, precisa acontecer de forma coletiva, na formação continuada, ouvindo seus pares e os educandos. Portanto, Freire(2005), destaca em seus estudos que ensinar exige consciência do inacabamento, respeito aos saberes dos educandos, disponibilidade ao diálogo, convicção de que a mudança é possível. Sobretudo, ressalta-se a importância de compreender que “a educação é uma forma de intervenção no mundo .

2 Revelações de uma história de vida

Pretende-se, através do relato do adulto entrevistado, refletir sobre sua visão de mundo, o contexto sócio-econômico que está inserido, estabelecendo relação com as concepções teóricas que embasam este trabalho.

Com base nos registros, a pessoa entrevistada tem 38 anos, dois filhos, está casada pela segunda vez e é trabalhadora doméstica. As experiências de exploração e exclusão social marcaram sua trajetória de vida e a história de sua família, que é oriunda da zona rural, trabalhadores de usina de cana-de-açúcar do interior do estado de Alagoas. Membro de uma família com quinze filhos, passou privações e enfrentou, desde pequena, a violência e o desamparo paterno. Esse contexto de vida precisa ser conhecido pelo educador, para que compreenda o educando. Portanto, escutá-lo é proposto por Freire(2005), como saber indispensável à prática educativa porque:

[...] as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica... Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. (FREIRE, 2005, p. 137).

O adulto entrevistado relatou que aos nove anos de idade mudou-se com família para Maceió, buscando condições de sobrevivência. Na ocasião, precisou afastar-se de sua mãe enfrentando o trabalho doméstico desde criança. Recebia como pagamento, roupas, alimento e “uns trocadinhos” quando ia de folga para casa. Então, afirmou que: “com esse dinheiro que ajudei a mãe comprá as primeiras telhas da casa” Esta casa foi construída em terreno “invadido”, propriedade de uma congregação religiosa que auxiliava a comunidade. Relatou que: “[...] os padres não se incomodavam, eles desciam

com caldeirões de sopa quentinha, na época da chuva levavam cobertores e ajudavam o povo”. Comentou que trabalhou muito tempo nesta primeira residência e saiu por iniciativa de sua irmã, devido às situações humilhantes que presenciou, descritas a seguir: “[...] o pagamento era dado quando ela queria, fiquei magrinha, desnutrida, sempre fui de baixar a cabeça, não exigia nada. Aconteceu de acabar a comida do almoço e a patroa me deixou sem comer. Minha irmã mais velha viu e me levou pra casa.”

A sobrevivência da família dela dependia do esforço dos filhos que ajudavam sua mãe, pois o pai bebia e abandonava a casa com frequência. De acordo com o depoimento dela:

”[...] a nossa vontade era de querer ser grande, ajudar a mãe. A mãe lavava roupa, fazia faxina. O pai sumia, como sempre quando voltava a mãe aceitava. A mãe nunca nos abandonou. Dividia um pão em dez. [...]o pai era trabalhador, motorista da Usina, mas bebia todo o dinheiro e chegava quebrando tudo, dizia que ia matar a mãe. Xingava as filhas. A mãe se separou dele”.

Refere-se às relações interpessoais nos locais onde trabalhou e seus direitos trabalhistas, expondo que só a partir de 2001 teve carteira assinada. Afirmou que antes: “[...] sempre pagavam o que queria: ‘Vou pagar metade!’ A gente aceita só pra ter um trocadinho e comida e não passar necessidade. Um pouco de cada filho já ajudava a mãe”. Mesmo assim, ela considerou as patroas muito boas, utilizando a expressão “mãezona” para se referir a elas. Comenta sobre uma delas dizendo que: “[...] ela era abusada, estressada, mas comigo ela se dava bem”. No entanto, abordou que havia um clima tenso entre os familiares das residências onde trabalhou e que, às vezes era descarregado nela, conforme relatou: “[...] os filhos das patroas pegava briga com a mãe e descarregava em mim. A nervisonha me chamava de burra. O outro patrão tinha atitudes com raiva da esposa. Ele não permitia que os filhos me humilhasse. Tenho dom pra lidar com gente braba.”

Nesse contexto, somente aos 20 anos providenciou documentação de identidade e CPF, por exigência das escolas. Na ocasião, aproveitou e providenciou a carteira de trabalho. Lembrou que: “[...] ainda estava aprendendo a fazer meu nome, assinei minha identidade toda torta”. Observa-se que demonstrou insegurança na escrita do próprio

nome, mesmo após quatro anos de escolarização. Fato que suscita questionamentos sobre o processo de alfabetização que vivenciou nos anos de 1988 a 1992, quando cursou os anos iniciais do Ensino Fundamental, numa escola particular, no horário noturno. Para reverter essa realidade, faz-se necessário refletir sobre as políticas para a Educação de Jovens e Adultos, o processo de ensino e a formação científica e política do docente. Sobre essas questões, Freire afirma que:

[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas. Daí à crítica permanente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho a à utopia. Daí o tom de raiva, legítima raiva que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. (FREIRE, 2005, p. 14).

Em seus estudos, Freire (2005) chama a atenção que o exercício da docência exige do educador compreensão sobre a sociedade, o modelo econômico que rege a política e modo de organização social; apresenta argumentos de que o momento histórico é tempo de “possibilidades” e não de “determinismo” e, por isso, pode ser transformado. Este autor, entende os seres humanos como sujeitos históricos e sociais, enfatiza que a ação educacional não é neutra e que o educador precisa se posicionar assumindo o compromisso com o povo oprimido, pela sua conscientização e conquista de oportunidades. Nessa perspectiva, segundo ele, o ensino só terá sentido se for planejado a partir da escuta dos sujeitos educandos que buscam acesso à escola, e, portanto, conhecer a realidade e as necessidades deles torna-se indispensável para a mudança da atitude do educador e da prática educativa.

2.1 Trajetória de um educando na EJA

A partir do conhecimento da história de vida do adulto entrevistado propõe-se a reflexão sobre sua experiência de escolarização na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos. À luz das concepções que embasam este trabalho, considera-se imprescindível ao processo educativo o exercício da escuta e o diálogo para viabilizar a mediação dos saberes escolares. Desta forma, compreende-se que o ensino não é transferência de conhecimento, ao passo que:

[...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o inteligido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. (FREIRE, 2005, p. 119).

Durante a conversa com o sujeito da pesquisa sobre suas vivências no ambiente escolar, ele comentou não ter lembrança de sua ida à escola durante a infância, no período que morou na usina, porém recordou de seu trabalho na cana, dizendo que: “[...] mãe me levava com ela, pra não ir só, ajudava a aumentar o ganho”, e relatou alguns fatos sobre seu primeiro contato com esta escola, dizendo: “[...] a mulhé dava palmada na mão. Todos os irmãos choravam, morriam de medo de ir pra escola. Eu não queria ficar na escola. Chorava. Queria ficar debaixo da saia de mãe. Mãe diz que botava a gente na escola e que ninguém quis aprendê. Não lembro.”

Informou que matriculou-se em uma turma de alfabetização já com 15 ou 16 anos, aproximadamente, estudando no horário noturno, em uma escola particular em Maceió. Foi incentivada pela segunda patroa, fazendo alguns comentários sobre essa época: “[...] ela despertou essa vontade em mim, comprô caderno, farda, na maior alegria!”. Mas, enfrentando o cansaço de sua tripla jornada diária, comentou que: “[...] já estava travada, com a cabeça cansada, quem disse que aprendia. A senhora todo dia estudava comigo em casa, tinha paciência para ensinar. Travava na matemática. Consigo lê tudo, mas não consigo escrevê nada”. Ela afirmou que a patroa dava-lhe apoio e procurava encorajá-la dizendo: “quando ela conhecesse todas letrinhas iria saber usar, porque todas as letrinhas entravam nas palavras”.

Por várias vezes desistiu de estudar, devido a dificuldades em aprender os conhecimentos trabalhados na escola ou quando mudava de emprego, mas retornava porque compreendia que: “[...] A gente só cresce na vida se tiver estudo, diploma.” Os relatos de sua experiência em sala de aula, revelaram grande esforço para enfrentar situações que causaram-lhe angústia e insegurança, observados no registro a seguir:

[...] Tinha vergonha de não saber lê e escrevê. Até chorava porque não sabia fazer as coisas na hora. Chorava tanto, com minha cabeça baixa, só de remorso. Não sabia pegar no lápis. [...] Induzi minha irmã mais nova a ir comigo. Ela teve uma vida mais fácil, foi crescendo aqui (Maceió). Teve infância melhor do que eu. Ela escreve e lê. Ela teve tempo de ser criança. Ela começou a me ajudar, tive mais segurança e ela me ajudava, até dever ela fez pra mim e a professora achava que era eu. Minha irmã ficava abusada de me ensinar. Ficava me arrastando e tinha vergonha de dizer a série que fazia de tanto ali. Repeti tanto de ano na 1ª série! Cheguei me arrastando na 4ª série. As professoras davam um jeitinho. Repeti bem umas três vez. Cansei de tanto pular.

Destaca-se a palavra **remorso** do texto, cujo significado representa um sentimento de culpa profunda, segundo Sacconi (1996), como elemento de reflexão sobre as dificuldades no sentido de interagir com os(as) educadores(as), e outros

colegas, para se apropriar dos conhecimentos em estudo. Percebe-se que apoiou-se na relação com sua irmã (o outro sujeito), estabelecendo um diálogo que a ajudou na superação de seus limites, aprendendo na mediação do saber que o outro já dominava. Em relação a essas questões, recomenda-se aos educadores observar que:

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa. FREIRE (2005, p. 83).

Faz-se necessário refletir sobre o papel do educador na situação apresentada no parágrafo anterior, que revela a falta de interação educador-educando e prática pedagógica focada na atividade individual. Sobre isso, (FREIRE, 2005, p. 117) orienta que dentre os saberes necessários à prática educativa: “[...] quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda”.

Mesmo enfrentando essas situações, o adulto demonstrou que gostaria de voltar a estudar, ao afirmar: [...] faz uma falta pra ensinar os filhos. O filho sabe mais do que eu. [...] Se pudesse tomar uma lavagem pra voltar ao normal, pra ajudar eles ter mais interesse. Me dedicar mais”. Verifica-se que continua presente o sentimento de culpa que impede o ser humano de “ser mais”, tema abordado por (FREIRE, 2005, p. 84):

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade.

Para o autor, compreender essas questões torna-se imprescindível à garantia do acesso e permanência do educando no sistema educacional, com sucesso na aprendizagem. De acordo com os registros da entrevista foram várias as razões que a fizeram desistir dos estudos, como visto a seguir: “[...] ter marido desempregado, não poder perder a hora, tinha cansaço. Qual cabeça consegue?.” Destaca ainda situações relacionadas a atitudes dos professores: “[...] se a professora me tratasse com indiferença, porque a gente é preto, pobre e feio, não dava atenção, por mais que a gente queria agradar, se erra, a professora só via a gente”. Também não confiava em sua capacidade para aprender dizendo que: “[...] achava que não tinha jeito e desistia no meio do ano. Depois voltava – morrendo de vergonha!”. A partir desses fragmentos

pode-se refletir a prática docente e a necessidade dessa ação ser capaz de estabelecer contato e perceber esses sujeitos. Segundo Freire (2005, p. 92): “[...] a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.”

Este pensamento de Freire pode ser constatado quando o adulto relata que foi com a professora Vitória que se identificou: “[...] e foi ela que me fez lê, se preocupava quando eu faltava. Dizia: ‘É assim que faz’, pegava na minha mão. Não tenha vergonha de perguntar, todos aqui somos iguais!” Destaca-se nesta fala a importância da relação de solidariedade e respeito ao educando como impulsionadoras do processo de aprendizagem. Segundo Freire (2005, p. 97): “[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’. Requer diálogo, escuta, mediação docente-discentes.”

A pessoa entrevistada expressou que esperava aprender na escola, ter uma profissão melhor, ganhar mais dinheiro e ajudar sua mãe, mas não conseguiu continuar os estudos. Comentou que “[...] as escolas eram boas, pessoas religiosas, de firmeza. Queria que a gente crescesse, não desistisse por falta de pagamento.” Porém, lembrou que também tinham algumas “professoras chatas”. Continua dizendo: “[...] Tinha a professora Vitória, me ajudava, era moreninha igual a mim”. Confirma-se a ideia de Freire sobre a necessidade de vínculo na relação educador-educandos, ao afirmar:

[...] Com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas a sua imobilização. (FREIRE, 2005, p. 138).

Constata-se que a postura do educador pode transformar o processo educativo, em monólogo docente. Conforme verifica-se neste depoimento: “[...] depois mudou por matéria – entrava um de cada matéria, passava uma hora, botava um monte de coisa no quadro e depois saía. Não acompanhei o ritmo, me perdi. Ficou difícil pra quem era burrinho como eu, que precisa de cabresto”. Essa postura docente precisa ser refletida na perspectiva do desenvolvimento de saberes que promovam a interação e mediação dos conhecimentos, pois:

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam por-

que acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 2005, p. 86).

Os dados desta pesquisa revelaram que a pessoa entrevistada enfrentou problemas de comunicação nas relações sociais e no espaço de trabalho, por falta de domínio dos conhecimentos da leitura e escrita. Para Moura (2004): “a falta de capacidade para manejar os sistemas simbólicos de uso social põe qualquer indivíduo em situação de carência [...] razão porque eles buscam a escolarização”. Sobre isso o adulto afirmou que: “Quis aprendê o número de telefone. A primeira patroa mandava ligá, comprá alguma coisa e tinha que mandá a pessoa da loja lê [...], não consigo achar a letra certa pra botar no papel [...], nas lojas as moças mandam botar o bairro, a gente sabe na cabeça, mas no papel!”. Disse que escolheu os nomes dos filhos “pequeno” para saber escrevê-los. Fes comentários a respeito do constrangimento se não soubesse escrever o nome do próprio filho: “[...] se disser: ‘não sei o nome moça.’ Que situação pra uma mãe! O pai é mais esperto do que eu”. Sobre essa situação continuou relatando: “[...] quando vou trocar roupa nas lojas, a moça pede para botar endereço, só boto telefone e assino o nome. Dou um de mal entendido prá não dizer que não sei, tenho vergonha! Muito chato não saber! Quem dera saber!”

Pode-se refletir sobre a necessidade do sujeito de apropriar-se do conhecimento da escrita através das considerações de Moura a partir dos estudos de Vygotsky:

A não utilização da escrita como signo pelos sujeitos, através da qual possam fazer registros e utilizá-los quando necessário, bem como a exigência de situações que estimulem o uso da memória lógica, levam os adultos analfabetos a apresentarem dificuldades de utilização das várias funções exigidas pela sociedade. (MOURA,2004).

Ao final da entrevista o adulto fez reflexões sobre relação de sua família com a instituição escola, comentando: “[...] nem minha mãe, nem meus irmãos sabiam nada pra me ensinar.[...]”. Sobre seus irmãos que, também, trabalharam quando crianças e estudaram à noite, ela disse: “[...] só aprenderam a escrever o nome, nenhum chegou longe. Só minha irmã mais nova, foi a única que passou em tudo, estudou de dia. Quando cresceu e foi trabalhar, estudou à noite”. Todavia comentou que a irmã estudou até a 8ª série, conformou-se e também é trabalhadora doméstica.

Mesmo diante desse contexto, demonstrou ter sonhos para si e seus filhos. Quer voltar a estudar, afirmando que: “[...] é muito bom escrever! Fazer uma mensagem pra quem a gente gosta! Tudo tem a base da matemática, tenho dificuldade, só quero escrevê. Tem uma turma perto de casa e acho que vou voltar”. Então, fez referência à necessidade de ajudar os filhos, questionando-se: “[...] Eu quero que eles saibam o que eu não sei, como posso exigir deles? Quero escrevê, aprendê as coisas. Tenho celular e não sei mexer [...]”. Expressando preocupação com o desenvolvimento da filha, comentou: “[...] Acho que minha filha é igual a mim, tem dificuldade de aprendê. Até pra ensinar minha bichinha, ela só fica a vontade comigo. Ela é meio travadinha, parecido comigo, não sabe e não sabe pedir ajuda, tá com 10 anos, lê pouquinho!”

Com base na análise dessa entrevista, considera-se imprescindível não só maior atenção para a formação científica, técnica, política e ética do educador, mas também a adoção de políticas para a organização do sistema educacional respeitando os direitos e as necessidades de educandos, cujos sonhos estão sendo sufocados pelo atual modelo de sociedade.

Considerações finais

O adulto entrevistado revelou compreender a importância do saber escolarizado para melhorar sua condição de vida e comunicar-se nesta sociedade, que requer domínio de leitura e escrita. Entretanto, observa-se que sua experiência de escolarização pouco contribuiu para esse aprendizado, reforçando o sentimento de incapacidade e culpa pelas dificuldades e insucessos. Os dados da entrevista mostraram que o modo como o diálogo se configurou interferiu na relação de interação docente-discente e na mediação dos conhecimentos, dificultando ou viabilizando o processo da aprendizagem.

As reflexões finais desse artigo apontam a necessidade de ampliar a investigação do tema, através de uma pesquisa-ação, visando compreender melhor a complexa relação de comunicação no espaço escolar. A continuidade dessa pesquisa irá requerer uma discussão teórico-prática à luz das concepções de linguagem e mediação, tornando-se necessário o aprofundamento dos estudos de Vygotsky referentes ao processo de apropriação do conhecimento, e Freire a respeito do diálogo e não neutralidade do ato educativo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Eliane R. **Os sujeitos educandos na EJA**. 2006. Mimeografado.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: [s.n.], 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- HADDAD, Sergio. **Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local**. GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas/nº 18. 30ª Reunião Anual da Anped. Ação Educativa. Caxambu, 2007. Mimeografado.
- BRASIL, Constituição Federal do Brasil. Brasília: Senado Federal 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação do Brasil. **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1997.
- MINIDICIONÁRIO SACCONI DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Atual, 1996.
- MOURA, Tânia M. M. **Caracterização dos sujeitos-alunos na perspectiva psicológica, epistemológica e histórico-social**. 2004. Mimeografado.
- PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: FAPERJ, 2009.
- UNESCO. **Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable: Marco de acción de Belém**. Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Belém: [s.n.], 2009.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.