

NARRATIVAS DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: O PESQUISADOR E SUAS IMPLICAÇÕES

Vinicius Penha

Universidade Federal do Espírito Santo

tubaraopenha@hotmail.com

RESUMO

O texto narra a construção do objeto de pesquisa referente ao curso de doutorado em educação física, qual seja, O que pode um professor de educação física frente à leitura-escrita/alfabetização como compromisso de todas as áreas em uma escola que oferta a modalidade Educação de Jovens e Adultos? O objetivo do texto é analisar os afetos que conduziram à elaboração dessa pergunta-chave, bem como colocar questões ao que a escola investigada entende como leitura-escrita/alfabetização a partir de Paulo Freire e a educação popular, uma vez que ela assume essas referências como centrais em suas práticas ao mesmo tempo em que estabelece a leitura-escrita/alfabetização como dispositivo para capturar, controlar e orientar as práticas docentes. Isto é, em que medida a escola faz uso do dispositivo para atender a uma educação pautada no aspecto cognitivo em que o corpo é silenciado e em que medida faz uso da educação popular para produzir outras práticas que possibilitem a conectividade entre os sujeitos, tendo um professor de educação física como mediador.

Palavras-chave: Leitura-escrita/alfabetização; educação de jovens e adultos; educação popular; educação física; corpo.

Um objeto de pesquisa em construção

O começo é assim, uma página em branco, umas ideias e dedos trêmulos sem saber por onde iniciar, até que uma tecla é apertada e a primeira letra muda o cenário da página que agora já não é mais branca. Assim, de pouco a pouco, uma letra após a outra formando uma palavra, das palavras uma frase, das frases um parágrafo, dos parágrafos um texto, como linhas que vão traçando as perguntas, as ideias, os argumentos, as referências, os

medos, os amores e os desejos. Linhas estas que conduzirão o processo de escrita deste trabalho, no entanto, alguns cuidados precisam ser tomados: quais serão minhas próprias linhas? Qual mapa será desenhado? Qual linha será traçada e a que preço, para mim e para as demais pessoas? Qual linha estarei disposto a interromper? Qual linha estarei disposto a prolongar ou mesmo retomar? (Deleuze; Guatarri, 1996)

É referenciada nesses cuidados que todo o processo da investigação será narrado nas próximas linhas que virão, mas por onde a linha começa? A pesquisa geralmente é impulsionada por uma pergunta ou por uma hipótese, mas neste caso, adianto, o que me moveu a realizar este trabalho e a buscar minha própria linha foi um incômodo gerado pelo dispositivo leitura-escrita/alfabetização. Giorgio Agamben (2014), narra o modo como o termo dispositivo fora utilizado ao longo da história, em especial aos usos foucaultianos desse termo, sobretudo na relação estabelecida entre os dispositivos, por exemplo, escolas, manicômios, prisões, fábricas e os indivíduos (seres viventes), onde parecia ser evidente as relações de força e jogos de poder. No entanto, o que Agamben (2014, p. 39) faz é ampliar os usos do termo dispositivo, levando-o a chama-lo de

“[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes.”

Tal ampliação permite considerar leitura-escrita/alfabetização como dispositivo, pois o lócus em que este trabalho está ambientado tem como compromisso de todas as áreas de conhecimento a leitura-escrita/alfabetização como referência para o desenvolvimento das práticas. Nesse caso, o dispositivo leitura-escrita/alfabetização é o que (ou deveria ser que) captura, orienta, determina, intercepta, modela, controla e assegura as práticas de quem nesse ambiente atua. Exemplo disso é a fala recorrente de integrantes da equipe gestora nos momentos de formação, a saber, “aqui nessa escola a leitura e a escrita é o compromisso de todas as áreas” (Diário de bordo, 2014; 2015; 2016; 2017). Para o autor supracitado, há duas classes envolvendo esse tema, uma que é dos seres viventes e a outra que é o dispositivo. No entanto, ele chama atenção para uma terceira, que resulta da relação entre a primeira e a segunda, qual seja, o sujeito. E nessa relação em que o sujeito aparece é que me identifico trazendo à baila os afetos que o dispositivo leitura-escrita/alfabetização provocaram em mim.

Fazer parte desse compromisso a partir de uma área que tem como característica o fazer corporal, provocou em mim incômodo, pois a perspectiva na qual trabalhava até então era a de que “[...] o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela” (Bracht, 2014, p. 53). Aliado à tal perspectiva, está o trabalho de leitura e escrita em relação ao fazer corporal, isto é, uma leitura e escrita associada e contextualizada à um determinado componente curricular e, não, como um compromisso de todas as áreas.

Nesse processo o incômodo foi sendo acompanhado pela curiosidade epistemológica a qual Freire (1996, p. 85, grifos do autor) se refere, isto é, “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*”. Assim, o incômodo acerca do dispositivo leitura-escrita/alfabetização foi se metamorfoseando em curiosidade, em querer saber como reagir a ele ou como propõe Agamben (2014, p. 41),

“[...] qual a estratégia que devemos seguir no nosso cotidiano corpo a corpo com os dispositivos? Não se trata simplesmente de destruí-los, nem, como sugerem alguns ingênuos, de usá-los de modo correto.”

Em concordância com o autor, não se trata de usar o dispositivo de modo correto ou destruí-lo, mas de perguntar qual a estratégia a ser utilizada. No entanto, para eleger uma estratégia é preciso narrar um pouco mais sobre a relação dispositivo x incômodo. Assim, com auxílio de René Lourau (1993), é possível ver a leitura-escrita/alfabetização não só como um dispositivo, mas também como algo já instituído nessa escola e, de acordo com este autor, “[...] o instituído é muito violento, nem um pouco tranquilo” (Lourau, 1993, p. 17), ademais sempre preocupado em esconder os incômodos.

Sendo a leitura-escrita/alfabetização como o instituído na escola, ele entra em nossas vidas sem que seja perguntado o que pensamos a respeito, como nos sentimos com isso ou mesmo se aceitamos, ele “simplesmente” nos é anunciado. Frente ao instituído, poderia assumir uma postura de dizer que o aceito e chegar na sala de aula propondo práticas de educação física e práticas de escrita, corrigiria o que estaria equivocada do ponto de vista ortográfico e gramatical me apoiando na professora alfabetizadora e pronto. Mas não, o anunciado chegou com tamanha força que provocou em mim uma explosão, me incomodou, me afetou. Como assim um professor de educação física trabalhar leitura-escrita/alfabetização? E minha especificidade? Eu tenho o que ensinar! Ao mesmo tempo

também me perguntava como fazer isso? Como alfabetizar sem esquecer a educação física? Como mover-se sem esquecer a alfabetização? Como eu me movimentaria nesse cenário? Foi quando me dei conta de que ao elaborar tais perguntas, estava implicado com a escola, ou talvez tivesse sido capturado pelo dispositivo entendendo que fazê-lo seria contribuir para um compromisso comum, contribuir na educação dxs estudantes. Mas para isso precisaria me abrir, apresentar minhas inseguranças, meus não sei, minhas dúvidas, minhas buscas. Iniciei afirmando a especificidade da educação física, o que deveria ensinar como componente curricular, portanto uma prática pedagógica e que poderia alfabetizar, mas sem perder esses referentes do horizonte. Talvez o fizesse por não ter anunciado antes as perguntas, era afirmar uma certeza para encobrir as incertezas, no entanto queria fazê-lo. Estava aí implicado no processo porque antes de tudo, precisaria cambiar minhas práticas, conhecer melhor a escola, a modalidade educação de jovens e adultos, Paulo Freire, educação popular, ou seja, me abrir para outras possibilidades.

Assim, a estratégia para lidar corpo a corpo cotidianamente com o dispositivo é o de transformá-lo em pergunta, propondo um deslocamento do dispositivo leitura-escrita/alfabetização para o uso de leitura-escrita/alfabetização como palavras geradoras (Freire, 2008) para a elaboração da pergunta-chave para as linhas que serão traçadas neste trabalho, a saber: O que pode um professor de educação física frente à leitura-escrita/alfabetização como compromisso de todas as áreas em uma escola que oferta a modalidade Educação de Jovens e Adultos?

Nesse sentido, elaborar essa pergunta-chave implicará em colocar em jogo a experiência do autor, ou seja, implicará em ajustar as lentes para investigar e analisar minhas próprias práticas docentes dentro de uma escola que oferta a modalidade educação de jovens e adultos, expondo e assumindo minhas contradições e minhas implicações (Lourau, 1993).

Embora as práticas tenham sido compartilhadas e experienciadas com outras professoras, as narrativas e as análises serão a partir das experiências (Larrosa, 2018) que eu vivi, na condição de sujeito único e singular que somos e, portanto, só sendo capaz de narrar a partir do que eu próprio senti, o que me faz apostar na escrita em primeira pessoa do singular (Bakhtin, 2010). Nesse sentido, a preocupação está em concentrar a atenção (Kastrup, 2009) no meu próprio processo de formação, nos deslocamentos de mim mesmo

em relação à educação física escolar, à educação de modo geral e à educação de jovens e adultos, mas, sobretudo, à minha abertura para interromper determinadas linhas e prolongar outras. E mais, investigar minha prática, não para servir como modelo ou receita para colegas docentes, mas para investigar a mim mesmo e o modo como eu me movimente em busca do que ainda não sabia, porque a investigação nos conduz ao aprendizado, possibilitando assim, seguir ensinando (Freire, 1996).

Até a chegada à *escola militante*, tudo caminhava relativamente bem em relação ao objeto da educação física escolar, bem como das batalhas enfrentadas sobre sua legitimação dentro da escola e da própria produção da cultura escolar. Até que chego à referida escola, a qual anuncia em seu projeto político pedagógico (2013), como também em momentos de formação continuada entre docentes, o educador Paulo Freire e a educação popular como as principais referências que estão estreitamente relacionadas.

Esse educador é um dos mais destacados referentes no que tange à educação popular, dada a relevância de seus trabalhos acerca desse tema não só no Brasil, senão na América Latina. À primeira vista pode soar estranho uma escola de ensino fundamental (ainda que de educação de jovens e adultos) esteja fundamentada na educação popular, pois para muitos, essa perspectiva de educação estaria direcionada à educação de adultos e à educação não-formal (fora do ambiente escolar). No entanto, o próprio Freire (em entrevista cedida a Torres, 1987) considera essa leitura equivocada e, para ele, a educação popular não é definida pela idade dos educandos e, sim, por uma prática política conectada com a prática educativa, em favor das classes populares e devendo ocupar também o espaço escolar, entendida como educação formal.

Nesse sentido, ao tomar a educação popular como referência chave para atuação em uma escola que se dedica à educação de jovens e adultos e que apresenta o dispositivo leitura-escrita/alfabetização como compromisso de todas as áreas, outras questões aparecem como desdobramento da pergunta-chave, quais sejam: Quais são as pistas que a educação popular coloca para compreender o exercício docente da educação física na educação de jovens e adultos? Em que medida a educação popular contribui com a prática docente para afirmar e para escapar do dispositivo instituído? O que se produz no/com o corpo a partir do dispositivo instituído, tendo como mediador um professor de educação física? Nesse caso é o momento de esticar a linha para contextualizar o território em que a pesquisa vem sendo construída. Antes, é importante dizer que a fonte para as análises dos

dados é o diário de bordo (Barros; Passos, 2009), escrito na condição de professor-pesquisador na escola em que realizava as práticas docentes. Sendo assim, o diário será visitado para buscar pistas que auxiliem a compreender as linhas interrogativas dessa investigação.

Estar nessa escola implica em compreender como os estruturantes da cultura escolar são produzidos nela. De acordo com Vago (2003, p. 204), os estruturantes destacados por ele são:

[...] um saber jurídico e produzido específica e especialmente para a escola (legislação do ensino, mapeamentos estatísticos, por exemplo); uma organização física do espaço escolar (prédios, mobiliário); os materiais escolares, a divulgação de novos métodos de ensino e a redefinição de currículos, disciplinas e tempos escolares, por exemplo.

Ao olhar para as escolas às quais já atuei e para a atual, é possível perceber como as diferenças são significativas em quase todos os estruturantes, vejamos.

A escola em questão é a única da Rede Municipal de Educação de Vitória, no estado do Espírito Santo (Brasil), que oferta vagas na modalidade educação de jovens e adultos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Ela se caracteriza por atender turmas que se dividem entre primeiro e segundo segmentos (o primeiro segmento corresponde ao que seria os anos iniciais – 1º ao 5º – do ensino fundamental e, o segundo segmento corresponde ao que seria os anos finais – 6º ao 9º – do ensino fundamental). Para tal, conta com uma sede administrativa e vários espaços da cidade (Universidade, Unidade Básica de Saúde, Centro de Convivência da Terceira Idade, Igreja, Praças, Parques dentre outros) sendo ocupados para encontros entre docentes e discentes. Professorxs, pedagogxs, coordenadorxs, diretor, que só se encontram todxs juntxs uma vez por semana para o momento de formação continuada. Xs educandxs, via de regra são sujeitos em privação de liberdade, travestis, desempregadxs, adultos que nunca frequentaram uma escola na condição de estudantes. Muitos conflitos, muitas conversas, ocupação da rua, mobilizações, luta por direitos, sem suspensões, sem punições, enfim, uma escola funcionando como um emaranhado que se entrelaça na/com a cidade, complexo, múltiplo, sendo necessário acompanhamentos, implicações e intervenções pedagógicas atentos dos processos vividos, experienciados (Passos, Kastrup e Escóssia, 2009).

Ainda sobre a escola, que traz em seu projeto político pedagógico um entendimento de educação de jovens e adultos como um modo próprio de fazer educação que se assenta

“(…) na tradição da Educação Popular que tem como princípio estruturante o foco nos sujeitos do processo educativo” (EMEF EJA ASO, 2013, p. 11). Um outro ponto que caracteriza a educação popular na escola é a relação democrática, o que implica em apostar não em uma outra escola, senão em um novo/outra modo de vivê-la. Nesse sentido,

[...] a Escola Admardo toma como princípio orientador a gestão democrática. Nesta Proposta, a gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas, implica assim, no diálogo como forma superior de encontro das pessoas e de solução de conflitos. A ação democrática, neste contexto, significa inverter a ordem autoritária de iniciativa tecnocrática, para uma ação de constante movimento público e fundamentalmente coletivo, sendo o conselho de escola e o trabalho de mobilização dos estudantes, importantes espaços para o exercício desta prática como na construção permanente da escola (Projeto Político Pedagógico EMEF EJA ASO, 2013, p. 09).

Assim, podemos dizer que a escola tem como principal referência teórica os estudos de Paulo Freire e os princípios da educação popular, ou seja, o que a move são os estudos freireanos e a perspectiva de trabalhar com uma ideia de leitura que não se prenda à “leitura da palavra” (Freire, apud, Pontual, 2000, p. 80), mas que avance para uma “leitura e escrita de mundo”. O que implica em operar com o conceito ampliado de alfabetização utilizado por Freire, que vai “(…) muito além do domínio do processo de codificação e decodificação, mas as inúmeras possibilidades de o sujeito fazer uso social para agir no e sobre o mundo que o cerca” (Andrade, 2016, p. 99). Acreditando na ideia de uma alfabetização ampla que aproxime da ideia de leitura e escrita do mundo, a autora defende “(…) um processo alfabetizador que proporcione, ao mesmo tempo, a aprendizagem da língua escrita e o acesso às mais diversas práticas letradas, com capacidade crítica e autonomia” (Andrade, 2016, p. 99). Para tal, considera

(…) importante compreender que, para garantir a todos o direito a ler e a escrever, é necessário investir em uma alfabetização que garanta o acesso ao mundo letrado e, para isso, é imprescindível a promoção de práticas que garantam tanto a aquisição da base alfabética, quanto o uso das práticas sociais de leitura e escrita nos diferentes espaços dos quais os sujeitos fazem parte (Andrade, 2016, p. 99).

Aliado a isso, um trabalho que promova o desvelamento e possíveis mudanças na realidade dos sujeitos envolvidos no processo de produção do conhecimento, o que convoca todos docentes em seus respectivos componentes curriculares a se comprometerem com o processo de leitura e escrita discentes. No meu caso, em que atuo no primeiro segmento, a alfabetização é o que todos docentes que têm suas práticas

atreladas a esse segmento, devem trabalhar. Freire (2008), sobre não apenas em relação às palavras geradoras como aliadas no processo de alfabetização, mas também em relação à palavra nos diz que a palavra carrega as dimensões da reflexão e da ação e, por isso, capaz de transformar a realidade, o que faz com que a palavra tenha valor. Além disso, Freire (2008) também considera a palavra como o impulso para o encontro com o outro. Nesse caso, é importante perguntar em uma escola que tem o dispositivo leitura-escrita/alfabetização, qual o valor da palavra? Como a utiliza? Trata de um disparador para o encontro que tem a intenção de conectar os sujeitos, as diferentes turmas da escola, os diferentes bairros onde está situada, diferentes culturas? E mais, o estudante dizendo ao outro a palavra, mas palavra dita não apenas com a boca, é também encontro de corpos, no qual se aprende e se ensina com o outro? Em que medida o corpo é considerado nesse encontro promovido pela palavra? Palavra promovendo encontro que leva à abertura do sujeito, de uma ampliação das possibilidades do viver?

Se a educação popular contribui para o fortalecimento dos sujeitos coletivos, tendo a abertura para o encontro, algumas outras questões compõe o trabalho, a saber, a educação de jovens e adultos, como política pública, tem permitido a constituição de que saberes no que se refere à Educação Física? Em que a educação popular contribui para as práticas de educação física na educação de jovens e adultos? Como esse modo de operar na educação colabora na composição entre educação de jovens e adultos e educação física? Assim, nos debruçamos sobre dissertações e teses, em especial, Coelho (2014), Canda (2006), Silva (2013), Lira (2008), Ferreira (2013), Barros (2016) e Pereira (2013), que o levaram a notar uma marcação forte na discussão da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos como direito de toda cidadã e de todo cidadão, as políticas públicas, bem como da escassez de produção de conhecimento estabelecendo relações entre ambas. Já nos artigos publicados em periódicos, um ponto que chamou atenção em alguns estudos, como, Günhter (2014), Pich e Fontoura (2013) e Martins e Santiago (2015) sobre a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos é a condição marginal que tanto a Educação Física como a Educação de Jovens e Adultos estão envolvidas, ou seja, tais autorxs colocam a Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos à margem do sistema educacional, a Educação Física à margem dos demais componentes curriculares, sendo tratada como uma mera atividade recreativa e a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de educação de menor valor, mas que se faz necessário inseri-las

no contexto educacional com enfoque às suas respectivas especificidades como importantes na produção de conhecimento dos sujeitos estudantes. No entanto, quando a educação popular é referência para as práticas que se constituem na escola, o que se espera da educação física? É pela via da disciplina (componente curricular) que esse modo de educação se constitui? Ou seriam as conexões, os arranjos e uma rede de produção que não é só formal, que também se constitui afetivamente, no encontro em que nega a disciplina, passando a constituir o educador e xs educandxs, tendo, segundo Freire (em entrevista cedida a Torres, 1987, p. 75), que considerar algumas questões em se tratando de educação popular, a saber, “(...) qual é a nossa compreensão do ato de conhecer. Segundo, conhecer para quê. Terceiro, conhecer com quem. Quarto, conhecer em favor de quê. Quinto, conhecer contra quê. Sexto, conhecer em favor de quem. Sétimo, conhecer contra quem”. A partir daí nos perguntamos: o que se produz no/com os corpos tanto de educadorxs, como de educandxs? Como esses corpos aparecem?

Apostando nas práticas da Educação Física capaz de produzir conhecimentos e ampliar a vida dos sujeitos é que, nós, docentes da escola somos responsáveis por uma ação que mobiliza toda a instituição escolar chamada “O mundo é uma escola” e, que, de certo modo, assume uma característica diferente das citadas nos trabalhos analisados até o momento, ou seja, ela não se coloca como marginal, mas sim, como meio, em que as práticas corporais (dança, jogos e brincadeiras populares, skate, futebol, basquete, vôlei e peteca) contribuem na composição do encontro entre os sujeitos da escola:

A atividade de hoje é uma ação chamada ‘O mundo é uma escola’ e a gente trabalhou com a ideia de que o mundo é uma escola, como espaço/tempo para o encontro entre os sujeitos da escola (...) então os estudantes dos três turnos se reuniram num turno só e os professores também para poder se encontrar e para que, nesse encontro, possamos ampliar as possibilidades do viver. Então a ideia aqui é potencializar a vida do sujeito, é isso! Vem pra vida! (Professor da Escola Território citado por Cruces Cuevas, 2015, p. 225).

Isso nos permite dizer que é possível uma Educação Física que se pautem em práticas protagonistas e que ações como essa contribuem para o coletivo, pois tendo

(...) essa orientação de ampliar as possibilidades do viver que alunos, professores, gestores, parceiros de outros serviços de proteção social, trabalham, de forma ética/estética e política, compondo e conectando as resistências e diferenças num projeto que dignifica e qualifica a escola e seus protagonistas (Cruces Cuevas, 2015, p. 225).

Ainda nesse ponto, embora estivéssemos envolvidos em turmas de primeiro segmento, que tem a alfabetização como carro-chefe, os textos analisados não têm essa fase da

educação de jovens e adultos como *locus* de análise; há um ponto em comum, a saber, as práticas da Educação Física em jogo.

Günther (2015), Reis e Molina (2014) e Pich e Fontoura (2013) trazem a preocupação das práticas da educação física não trabalhar sua especificidade em prol de se igualar aos demais componentes curriculares, pelo fato de a educação física não ser tratada como uma disciplina que tenha uma intencionalidade pedagógica, ao contrário, é tida como uma atividade recreativa, um fazer por fazer. As práticas de educação física nas escolas investigadas por elxs tiveram a prática da leitura e da escrita como dispositivo de alijamento do fazer/experimentar corporal. Pich e Fontoura (2013) consideraram esse movimento como uma curvatura da vara, no sentido de que se antes a educação física era só movimento, agora estaria vivenciando um saber sobre o movimento. Leitura e escrita de texto, prova escrita são as referências da educação física nas investigações realizadas por essxs autorxs. Interessante pensar que, na escola investigada nos atentamos para o fato de que nossas práticas também têm a presença da leitura e da escrita, mas não para se igualar aos demais componentes curriculares na busca por uma legitimidade e, sim, porque na escola em que estivemos presente a leitura e a escrita é o compromisso de todas as áreas. E é justamente esse ponto que nos incomoda, nos perturba e nos desloca constantemente, no sentido de buscar nas práticas a composição com a leitura, escrita e alfabetização.

Educação Física, leitura, escrita e alfabetização

Acreditamos, assim como Vieira, Freire e Rodrigues (2015, p. 937), baseadas em Cordeiro (2004), que “(...) a preparação do leitor é responsabilidade de todo educador, não podendo ser assumida apenas pelo professor de português. A educação física pode contribuir para esse processo, sem deixar de lado sua especificidade”. Embora os autores tenham trabalhado com uma ideia de especificidade da educação física, no sentido da disciplina, no caso da pesquisa, consideramos, a partir da educação popular, a educação física como uma prática na educação de jovens e adultos de conexão de experiências em que o corpo de forma alguma opera na manutenção do *status quo* da ordem que está sendo operada. O corpo, o tempo todo é vital na produção para a afetação dessas conexões, ou seja, dessa força que vai conectar de modo a transformar o que está posto. Portanto, uma prática de educação física conectiva à vida vivida das pessoas pode oportunizar encontros que poderão dar a intensidade e a força para os processos de leitura, escrita e

alfabetização. Isso coloca desafios não só para as práticas de alfabetização na escola investigada, senão para o modo como o corpo é trabalhado, pois como lidar com a leitura-escrita/alfabetização tendo práticas de educação física que apostam em uma aprendizagem que passa pelo corpo, ou seja, que é corporal?

Ao tomar a leitura e escrita desde a perspectiva da educação popular como chave de atuação, a escola o faz baseada na proposta de implementação da educação de jovens e adultos no município de Vitória, que entende que só é possível “(...) a formação para a cidadania, com domínio dos instrumentos básicos para interferir e agir, criticamente, sobre o mundo – a leitura, a escrita e o pensamento lógico-matemático” (Seme, 2007, p. 21). Sabemos que essa ideia necessita ser melhor aprofundada e analisada, mas nesse primeiro momento o que nos parece é um silenciamento do/sobre o corpo nesse processo de produção de conhecimento na educação de jovens e adultos, o que nos leva a refletir não apenas sobre a própria modalidade, senão também sobre como a educação física vem participando do cotidiano dessa escola, em especial nas turmas de primeiro segmento. Como podemos ver exposto no próprio diário de bordo no início do ano letivo, na formação dxs docentes da escola,

Esse é um ponto que não sei se a educação física é contemplada, pois leitura e escrita como compromisso de todas as áreas, mas há leitura do corpo e na sua relação com as práticas corporais e a cidade? O que se espera da educação física na escola Admardo? (...) ressaltar não só a leitura e a escrita da mão e da boca, mas de todo o corpo” (02/02/2015, p. 2-3).

Acredito, baseado em Freire (2005), que seja um equívoco crer que estudantes se relacionam com a leitura simplesmente de palavras, uma vez que aprender a ler significa mudar a relação com o mundo e inclusive com o corpo. Ou ainda, entendendo a educação popular como algo que não está pautada na disciplina, é viável pensar na educação física como disciplina ou seria melhor pensar no professor de educação física que atua na educação de jovens e adultos pela via das experiências? A leitura e escrita carregaria implicitamente um privilégio da cognição em relação ao corpo? A antiga dualidade corpo x mente não estaria presente? Tais questões são endossadas pelo trabalho de Reis e Molina (2014, p. 641) ao investigarem as aulas de educação física de uma escola em Porto Alegre, que tinha como característica aulas teóricas (leia leitura e escrita), concluem que

Há uma clara valorização da atividade intelectual em detrimento da atividade corporal, o que entusiasma os estudantes-trabalhadores. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que satisfaz o interesse dos discentes, a Educação Física reafirma a lógica escolar dominante: a sala de aula é o lugar do pensamento (da

mente) e a quadra o espaço do movimento (corpo). Ao propor um modo único de atuação, a Educação Física se arrisca a contribuir com a reafirmação de uma escola centrada na racionalidade, ao invés de desconstruir uma tradição de aula e de escola em que o corpo é negado. No entanto, esse questionamento não visa reprovar as aulas teóricas na Educação Física, pois elas podem se constituir em mais um espaço de contextualização de seus conteúdos.

Seguindo nas questões, é possível transformar a realidade do sujeito com a leitura e a escrita ou podemos pensar em uma ampliação das possibilidades do viver, estabelecendo relações entre a leitura, a escrita e o corpo? Como trazê-lo? Como deixa-lo encarnado? O entendimento é de que aprender a ler e a escrever passa por silenciar o corpo (negá-lo às experiências corporais)? Como práticas coletivas que se dão no chão da escola, que se afirmam popular, conseguem construir uma relação com o corpo viva, de modo que esse corpo se conecte às demandas da própria existência? Se Paulo Freire atuava na perspectiva de uma “alfabetização política que conscientiza” (Pereira, 2013, p. 24), é importante que as práticas educativas dos docentes estejam conectadas com as práticas políticas, pois como disse Freire (1987), não se trata de conscientizar para agir, é preciso entrar na luta desde já. Portanto, oportunizar práticas de educação física que contribuam para a ampliação da vida na modalidade educação de jovens e adultos, tendo a educação popular como referência, passa por possibilitar às/aos educandas/os experiências com diferentes práticas corporais, uma vez que tais educandos assumem uma postura rígida, séria em sala de aula, considerando (sobretudo os adultos) que não podem mais experimentar as práticas corporais porque já são adultos, estão no mundo do trabalho e na escola o objetivo é ler e escrever. É contra essa ideia que Freire lutava e que a educação popular vem resistindo no intuito de produzir não uma outra escola, senão outros modos de se fazer educação.

Considerações finais

Como vimos até aqui, as práticas de educação física na educação de jovens e adultos podem tanto silenciar o corpo como podem ser disparadores de encontros para estabelecer conexões não só com outros sujeitos, senão com os processos de leitura-escrita/alfabetização. Ou seja, a depender do modo como o dispositivo leitura-escrita/alfabetização for utilizado, ele pode servir como uma captura e um controle para uma leitura-escrita da palavra apenas, desconectada do contexto do sujeito ou pode servir como um modo de subverter esse uso da palavra em uma leitura-escrita em que o corpo se faz presente de forma viva e potente.

Referências bibliográficas

- Agamben, G. (2014). *O amigo & O que é um dispositivo?* Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos.
- Andrade, M. E. B. de.(2016). *Alfabetização e letramento de pessoas jovens, adultas e idosas: desafios para a plena inserção nas práticas sociais de leitura e escrita*. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, 4(8), 83-113.
- Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad.: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Barros, J. M. A. (2016). *A organização didática da Educação Física na educação de jovens e adultos no sistema público de ensino do município de Natal-RN*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Dissertação de Mestrado)
- Barros, R. B. de; Passos, E. (2009). *Diário de bordo de uma viagem-intervenção*. Em Bracht, V. (2014). *Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Canda, C. N. (2006). *Aprender e brincar: é só começar... a ludicidade na Alfabetização de Jovens e Adultos*. Universidade Federal da Bahia (Dissertação de Mestrado).
- Coelho, E. D. (2014). *A educação de jovens e adultos (eja) no sul do RS: um diagnóstico sobre a educação física no ensino médio*. Universidade Federal de Pelotas (Dissertação de Mestrado).
- Cordeiro, V. M. R. (2004). *Itinerários de leitura no espaço escolar*. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 13, n. 21, p. 103-118, jan./jun.
- Cruces Cuevas, M. R. (2015) *Conversar e tensionar na formação (des)continuada inventiva/inclusiva: cartografia de uma escola-território* (Tese de doutorado), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil.
- Deleuze, G; Guatarri, F. (1996). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (v.3). Trad. Aurelio Guerra Neto et. alii. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- EMEF EJA ASO (2013). *Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos Professor Admardo Serafim de Oliveira: uma construção em movimento*. Vitória, Prefeitura Municipal de Vitória, Secretaria Municipal de Educação.
- Ferreira, L. O. F. (2013). *O corpo em cena na Educação de Jovens e Adultos: a mobilização para a aprendizagem na EJA por meio dos significados expressos pela*

corporeidade de mulheres adultas. Universidade Federal de Minas Gerais (Tese de Doutorado)

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2008). *La educación como práctica de la libertad*. 2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Gunther, M. C. C. (2014). *O direito à educação física na educação de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 36(2), 400-412.

Kastrup, V. (2009). O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. Em Passos, E.; Kastrup, V.; Escóssia, L. da. *Pistas do método da cartografia: pesquisaintervenção e produção de subjetividade* (pp. 32-51). Porto Alegre: Sulina.

Larrosa, J. (2018). *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Trad. Cristina Antunes. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Lira, N. J. P. de. (2008). *Educação Física: Realidade e possibilidades da prática pedagógica para o estudante trabalhador*. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

Lourau, R. (1993). *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Martins, N. E. G., e Santiago, L. V.(2015) *Educação física na educação de jovens e adultos: tecendo compreensões sobre os sentidos do trabalho docente*. Maceió: EDUFAL.

Passos, E.; Kastrup, V.; Escóssia, L. da. (2009) *Pistas do método da cartografia: pesquisaintervenção e produção de subjetividade* (pp. 172-200). Porto Alegre: Sulina.

Passos, E., Kastrup, V., e Escóssia, L. da (2009). Apresentação. Em E. Passos, V. Kastrup e L. da Escóssia (Ed.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade* (pp. 7-16). Porto Alegre: Sulina.

Pereira, R. R. (2013) *Diálogos sobre a educação física na educação de jovens e adultos numa perspectiva freireana* (Tese de doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Pich, S., e Fontoura, M. P (2013). *A cultura escolar da educação física do no EJA: o paradoxo entre a ruptura com a noção de atividade e a falta da prática corporal*. Revista Educación Física y Ciencia, 15(1).

- Pontual, P. (2000). A contribuição de Paulo Freire no debate sobre a refundamentação da educação popular. Em S. Ventrone, M. de F. C. Pires e. C. Oliveira (Ed.). *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador* (pp. 79-94). Vitória: EDUFES.
- Reis, J. A. P. dos; e Molina Neto, V. (2014) “*Pensei que tava na aula de ciências*” ou os significados da educação física na educação de jovens e adultos. *Revista Pensar a Prática*, 17(3), 636-650.
- Secretaria Municipal de Educação de Vitória (2007). Espírito Santo. *Proposta de implementação da modalidade EJA no município de Vitória/ES*. Vitória: SEME.
- Silva, J. M. da. (2013). *As Práticas E As Concepções De Corpo No Centro De Educação De Jovens E Adultos “Licínio Monteiro Da Silva”*. Universidade Federal de Mato Grosso (Dissertação de Mestrado)
- Torres, R. M. (1987). *Educação Popular: um encontro com Paulo Freire*. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola.
- Vago, T. M. (2003). A educação física na cultura escolar: discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa. Em Bracht, V.; Crisorio, R. (coords.). *A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas* (pp.197-222). Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL.
- Vieira, P. de B. A., Freire, E. dos S., e Rodrigues, G. M. (2015). *O texto escrito como recurso didático nas aulas de educação física: perspectivas e experiências dos professores*. *Revista Movimento*, 21(4), 929-944.