

LER E ESCREVER NA EJA: práticas interdisciplinares

Caderno de EJA – 3

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

Roque Maria Bocchese Grazziotin

Vice-Presidente:

Orlando Antonio Marin

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Prof. Isidoro Zorzi

Vice-Reitor:

Prof. José Carlos Köche

Pró-Reitor Acadêmico:

Prof. Evaldo Antonio Kuiava

Coordenador da Educs:

Renato Henrichs

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldo Rech (UCS)

Gilberto Henrique Chissini (UCS)

Israel Jacob Rabin Baumvol (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

José Carlos Köche (UCS) – presidente

José Mauro Madi (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Paulo Fernando Pinto Barcellos (UCS)

Nilda Stecanela
organizadora

**LER E ESCREVER NA EJA:
práticas interdisciplinares**

Caderno de EJA – 3



EDUCS

© Nilda Stecanela [org.]

Revisão: Ivone Polidoro Franco

Editoração: Traço Diferencial – (54) 3229 7740

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

C122 Caderno de EJA / org. Nilda Stecanela. – Caxias do Sul, RS: EducS, 2013.

157 p.; 21 cm.

Vários colaboradores

Conteúdo: v. 1. Fundamentos da EJA - v. 2. Juventude urbana, culturas e EJA - v. 3. Ler e escrever na EJA: práticas interdisciplinares – v. 4. Práticas de EJA.

Apresenta bibliografia

ISBN 978-85-7061-720-0

1. Educação de adultos. 2. Alfabetização – Adolescentes e adultos. I. Stecanela, Nilda.

CDU 2. ed.: 374.7

Índice para o catálogo sistemático:

- | | |
|---|--------------------|
| 1. Educação de adultos | 374.7 |
| 2. Alfabetização – Adolescentes e adultos | 37.014.22-053.6/.8 |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460

Direitos reservados à:

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério da Educação – SECADI/MEC, 2013

Sumário

Apresentação / 7

Prefácio / 9

Introdução / 13

1

Cercando o tema: a interdisciplinaridade na EJA e a construção da competência do ler e escrever / 19

Ana Lúcia Buogo, Liliane Maria Viero Costa, Márcia Maria Dosciatti de Oliveira, Rosane Kohl Brustolin, Terciane Ângela Luchese

2

Língua Portuguesa: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita na EJA como práticas interdisciplinares / 41

Ana Lúcia Buogo – CECH/UCS

3

A grande teia da Arte: atuar em rede na EJA / 59

Liliane Maria Viero Costa – CETEC/UCS

4

Construção interdisciplinar do ler e escrever: ciências naturais na EJA / 85

Márcia Maria Dosciatti de Oliveira – CCBS/UCS

5

Leitura de mundo e compreensão matemática na EJA / 113

Rosane Kohl Brustolin – PPGEDU/UCS

Edi Jussara Candido Lorensatti – CEFE/UCS

6

Ler e escrever em História e Geografia: possibilidades de práticas pedagógicas interdisciplinares na EJA / 133

Terciane Ângela Luchese – PPGEDU/UCS

Apresentação

Esta publicação compõe uma coleção de quatro cadernos designados de “Cadernos de EJA”.¹ Constitui parte das ações previstas no âmbito do Projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”, oportunizado a partir de convênio firmado entre a Universidade de Caxias do Sul e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (Secadi), tendo como base as orientações da Resolução n. 48/2008, valendo-se também de parceria com a Prefeitura Municipal de Caxias do Sul e com a Associação dos Municípios da Encosta Superior do Nordeste (Amesne).

Os textos que ora apresentamos decorrem das reflexões realizadas pelos professores nas disciplinas dos cursos de formação continuada em Educação de Jovens e Adultos em nível de extensão, aperfeiçoamento e especialização, desenvolvidos nos domínios do projeto. Procuram articular a interlocução estabelecida com os participantes da formação, a realidade da EJA e os referenciais teóricos convidados ao diálogo em cada situação.

O Caderno de EJA, volume 1, propõe-se a desenvolvimentos teórico-reflexivos a respeito dos **Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos**.

O Caderno de EJA, volume 2, tem como foco a temática **Juventude urbana, culturas e Educação de Jovens e Adultos**.

O Caderno de EJA, volume 3, traz ao debate o tema **Ler e escrever na Educação de Jovens e Adultos: práticas interdisciplinares**.

¹ Toda vez que referirmos “EJA”, estamos remetendo à Educação de pessoas jovens e adultas.

O Caderno de EJA, volume 4, expõe alternativas para o trabalho na EJA a partir de um olhar voltado às **Práticas de Educação de Jovens e Adultos**.

De modo específico, este terceiro caderno, denominado de **Ler e escrever na Educação de Jovens e Adultos: práticas interdisciplinares**,² tematiza os pressupostos desenvolvidos e colocados em movimento no segundo bloco de disciplinas dos cursos realizados no Plano de Trabalho do Projeto, de acordo com as exigências da organização curricular orientada pela Resolução 048/2008.

Mais do que uma coletânea, as ideias, indagações e afirmativas presentes nos textos desta obra mostram-se “encharcados” de reflexão e de práticas mediadas pela teoria que se produziu numa íntima interação com o concebido, o vivido e o percebido no decorrer do desenvolvimento das aulas dos cursos que o projeto acolheu, assim como das produções didáticas e científicas desencadeadas no projeto de investigação realizado no âmbito do projeto que os ancora.

A intenção é oxigenar a reflexão em torno das políticas e práticas de EJA, desencadeando um diálogo com referenciais produzidos sob diferentes perspectivas, de modo a despertar a dúvida, abalar as certezas e estimular a ousadia.

Nilda Stecanela*
Organizadora

² A articulação da produção dos textos deste caderno foi realizada pela coordenadora da disciplina, professora Terciane Ângela Luchese. Inicialmente pensamos em um único texto articulando o trabalho feito, porém, dada a riqueza dos planejamentos e das reflexões/produções desencadeadas nas aulas da disciplina, optou-se por compor um caderno específico agregando os textos de cada professora envolvida, direta ou indiretamente, no trabalho.

* Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Diretora do Centro de Filosofia e Educação e Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Coordenadora do Observatório de Educação da UCS; do Projeto Ler e Escrever o Mundo: a EJA no Contexto da Educação Contemporânea; e do Programa Nossa Escola Pesquisa sua Opinião no Polo Rio Grande do Sul.

Prefácio

Maria da Conceição Reis Fonseca*

Sempre que se fala em Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) e na formação de educadores e educadoras para atuarem nesse contexto, clama-se por reflexões e propostas que contemplem as *demandas* decorrentes das especificidades de públicos e de modos de oferta dessa modalidade da Educação Básica.

Com efeito, as especificidades (e as diversidades) dos públicos da EJA têm interposto muitos desafios aos sistemas educacionais, às instituições escolares e a seus atores. Esses desafios se estabelecem não exatamente pela *presença* de pessoas jovens e adultas nas salas de aula, mas pela explicitação da tensão entre dois projetos educativos: de um lado, um projeto de escolarização excludente que interditiu a educação escolar de crianças e adolescentes de outrora, hoje jovens, adultos ou idosos a demandarem ações de EJA, e que continua ecoando na memória e nas práticas educativas de muitas de nossas escolas; de outro lado, um projeto educativo que acolhe o compromisso com a inclusão, mas que ainda faltam, por vezes, convicção, por vezes,

* Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, subcoordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Coordenadora do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG. Consultora do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Coordenadora do Programa Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião – Polo Minas Gerais. É autora do livro *Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições*; organizadora da coletânea *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*; e coautora dos livros: *O ensino de geometria na escola fundamental: três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais e Relações de gênero, Educação Matemática e discurso: enunciados sobre mulheres, homens e matemática*.

repertório, para fazer frente às estruturas, às artimanhas e aos discursos da exclusão, que durante séculos formataram a ideologia, os propósitos e as práticas pedagógicas da escola que tínhamos e que ainda continuamos mantendo.

Creio que o modo como as autoras deste caderno operam com a perspectiva interdisciplinar será, por certo, importante inspiração às reflexões e fértil referência na proposição de alternativas, disponibilizando a educadoras e educadores fundamentação e experiências para subsidiarem sua opção por uma prática engajada numa proposta inclusiva.

Isso, entretanto, não só porque as questões e relatos trazidos em seus textos procuram atender às *demandas* provenientes das especificidades e diversidades da EJA. Tais demandas são estabelecidas, já, à primeira vista, pelo fato de a EJA dirigir-se a estudantes que não são crianças ou adolescentes, públicos em função dos quais as proposições curriculares e didáticas são, em geral, elaboradas e operacionalizadas e a formação docente é concebida e desenvolvida. Assim, tem sido difícil para a escola incorporar às suas preocupações e práticas modos de lidar com estudantes jovens e adultos na Educação Básica. Mas essas demandas tornam-se ainda mais desafiadoras quando se considera que jovens e adultos estudantes da EJA, de referências culturais diversas e nem sempre identificadas com as culturas hegemônicas que conformam o fazer e o dizer do fazer da escola, confrontam a cultura escolar. Somos, por causa desse confronto, obrigados a um salutar reconhecimento de que o que na escola promovemos são práticas culturais – e não o exercício de valores universais –, o que para uma instituição como a escola não é nada trivial.

A essas demandas, decorrentes do deslocamento etário e da concepção sociocultural dos públicos e das práticas escolares, o trabalho interdisciplinar quer responder contemplando temas e conteúdos numa perspectiva que procura reverter a artificialidade ou até mesmo uma ingenuidade que o tratamento exclusivamente disciplinar costuma lhes conferir na escola, em contraposição ao que experimentam jovens e adultos no enfrentamento das questões de suas vivências pessoais, sociais, profissionais, etc., para as quais concorrem uma multiplicidade de fatores e condicionantes, de

naturezas diversas, a demandarem abordagens analíticas, elaboração e questionamento de juízos, proposição e avaliação de soluções, por perspectivas também variadas.

Entretanto, além de um esforço de propor e analisar alternativas para o atendimento a *demandas* provenientes de especificidades e diversidades de públicos e ofertas da EJA, em cada um dos capítulos deste caderno se pode vislumbrar, ainda, uma compreensão das *potencialidades* que aquelas especificidades e diversidades emprestam à produção de novas práticas pedagógicas, a serem desenvolvidas na Educação de Pessoas Jovens e Adultas e também em outros contextos educativos. Essas potencialidades se forjam a partir daquelas mesmas especificidades e diversidades, entendidas, todavia, não só como *demandas*, mas como *contribuições* para um tratamento de temas e conteúdos que pode e deve considerar e explorar sua complexidade – porque, na EJA, temos como interlocutores pessoas adultas, com maior acúmulo de vivências e reflexões e maior disposição e argumentos para o exercício metacognitivo, e, com isso, mais subsídios a oferecer e mais indagações a fomentar.

Vivências, reflexões, disposição e argumentos, desafiam os modos exclusivamente disciplinares pelos quais a escola costuma conduzir suas abordagens, questionando sua adequação e sua relevância, também desafiam os esforços interdisciplinares, não porque a eles se oponham, mas porque a eles aportam novos elementos, informações e métodos, para os quais a escola, no mais das vezes, ainda não se preparou.

Mas, ainda que estabelecendo certa tensão nos esforços de abordagem interdisciplinar, ou justamente porque estabelecem tal tensão, as especificidades e as diversidades das vivências, das reflexões, das disposições e dos argumentos que alunos e alunas jovens, adultos e idosos trazem para a sala de aula da EJA potencializam as possibilidades da interdisciplinaridade, como princípio e como método do trabalho pedagógico.

É nesse sentido que proponho a leitura dos capítulos deste caderno, buscando neles, mais do que respostas às demandas, uma compreensão do potencial e da relevância de abordagens interdisciplinares em contextos de Educação de Pessoas Jovens e

Adultas e em outros tantos contextos que esperam de nós uma ação responsável e criativa, que torne a inclusão, mais do que uma bandeira, um modo de conceber e fazer acontecer a educação escolar.

Assim, na compreensão e na potencialização daquilo que as especificidades e as diversidades da EJA têm a oferecer para forjarmos novas práticas, a adoção de perspectivas interdisciplinares e mesmo a reconfiguração de um novo papel para os conhecimentos e as atividades disciplinares apresentam-se, pois, como alternativas consistentes e realizáveis, como os leitores e as leitoras interessados e envolvidos nas práticas pedagógicas da EJA poderão constatar, nas reflexões e propostas indicadas e discutidas nas páginas que se seguem.

Introdução

Ana Lúcia Buogo
Edi Jussara Candido Lorensatti
Liliane Maria Viero Costa
Márcia Maria Dosciatti de Oliveira
Rosane Kohl Brustolin
Terciane Ângela Luchese

“[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela.”
(Paulo Freire, 1981).

“12 – O reconhecimento do “Direito à Educação” e do “Direito a Aprender por Toda a Vida” é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas.”
(Declaração de Hamburgo, 1997).

“[...] saber ler e escrever como cumprimento de um direito humano fundamental.”
(Carta de Cuiabá, 2003).

Introdução

As epígrafes de abertura deste caderno remontam a três diferentes contextos em que o ler e o escrever são mencionados como direitos fundamentais do ser humano. A primeira se refere às sábias palavras proferidas por Paulo Freire, em 1981, na abertura do 3º Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Naquela ocasião, Paulo Freire falara sobre a importância do ato de ler.¹ A segunda e a terceira epígrafes

¹ O texto completo da conferência foi publicado no livro de título homônimo – A importância do ato de ler – três artigos que se completam. (FREIRE, 2011).

são, respectivamente, da Declaração de Hamburgo, produzida na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V Confinteia), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, Alemanha e da Carta de Cuiabá, escrita como documento final do V Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (V Eneja), realizado em Cuiabá, Mato Grosso, em setembro de 2003. A compreensão do direito fundamental à educação para todos, ao longo da vida, reafirmada em diferentes contextos, é um compromisso que o Estado brasileiro precisa tomar para si. Vem substituir o conceito de suplência que, por décadas, norteou a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no sentido da simples recuperação de um tempo perdido àqueles que não tiveram na idade própria. Decorridas décadas, a escola brasileira ainda enfrenta dificuldades para difundir a leitura e a escrita, como competências fundamentais do humano na constituição de sua condição de cidadão.

Na Declaração de Hamburgo, foram estabelecidos como objetivos para a Educação de Jovens e Adultos:

Despertar a responsabilidade planetária nas pessoas; promover a igualdade dos homens e mulheres; desenvolver a autonomia, possibilitar o acesso à cultura, aos meios de comunicação, à preservação ambiental, aos cuidados com a saúde; contribuir à formação continuada adequando as novas tecnologias, as necessidades socioeconômicas e culturais; incorporando a cultura de paz e democracia e assim favorecendo uma participação criativa e consciente dos cidadãos. (1997).

Considerando esse conjunto de objetivos internacionais e o contexto educativo brasileiro, a escrita deste caderno foi produzida a partir de um questionamento central. Nos propusemos a pensar a partir da premência da necessidade da leitura e da escrita como competências fundamentais para o exercício da cidadania. E nos perguntamos: Como será possível o exercício pleno da cidadania em sociedades grafocêntricas, permeadas por culturas digitais complexas, se os sujeitos não tiverem constituído competências de leitura e escrita? Não pensamos na adaptação de sujeitos às demandas do

mercado e à simples aprendizagem de como operar com as tecnologias, mas a de constituir uma ética, uma autonomia crítica para pensar como o mundo, as pessoas e suas relações estão se constituindo, sabendo colocar-se como cidadãos.

Partindo dessa problematização, o conjunto de textos aqui apresentados é resultado das reflexões produzidas no decorrer de quase dois anos. Nesse período, as autoras foram docentes na formação continuada de professores que atuam na EJA da rede pública de Caxias do Sul e região.²

Diversos investigadores e grupos de pesquisa brasileiros e em contexto internacional têm pesquisado a leitura e a escrita, com distintas nuances, inclusive, em espaços escolares com pessoas jovens e adultas. O objetivo deste livro é compartilhar o conjunto de reflexões produzidas no âmbito da docência das pesquisadoras, das vivências práticas e das discussões teóricas construídas junto com os professores em formação.

O livro foi organizado em seis capítulos. No Capítulo 1, intitulado “Cercando o tema: a interdisciplinaridade na EJA e a construção da competência de ler e escrever”, escrito coletivamente pelas autoras, são discutidos os pilares teóricos que sustentam as reflexões, quais sejam: a especificidade da EJA, a perspectiva interdisciplinar no trabalho pedagógico e, por fim, a leitura e a escrita como competências para a construção da cidadania.

O Capítulo 2, “Língua Portuguesa: reflexões sobre a possibilidade de uma prática interdisciplinar para o desenvolvimento da leitura e da escrita na EJA”, elaborado por Ana Lúcia Buogo, objetiva apresentar, a partir da análise e discussão de situações de ensino de língua, uma reflexão sobre as possíveis concepções de leitura e escrita, bem como sobre a possibilidade de se pensar interdisciplinarmente essas práticas no âmbito da nossa ação docente.

² As autoras dos textos trabalharam com a disciplina intitulada: “Ler e escrever: tarefa de todas as áreas do conhecimento”, desenvolvida nos cursos de especialização e de aperfeiçoamento, ambos em nível *lato sensu*. A designação da disciplina inspira-se no livro *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. (NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.). 9. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2011).

O Capítulo 3, “A grande teia da arte: atuar em rede na EJA”, escrito por Liliane Maria Viero Costa, aborda as questões da arte e apresenta a importância de uma formação da visualidade artística ao explorar os múltiplos conteúdos de leitura de uma obra, sugerir relações, perceber o espaço de diálogo, observar imagens, relacionar ideias. Enfim, estímulos que contribuam para um desenvolvimento autônomo da percepção e interpretação para, então, propor discursos complementares.

No Capítulo 4, “Construção interdisciplinar do ler e escrever na EJA: Ciências Naturais na EJA”, a autora Márcia Maria Dosciatti de Oliveira destaca a disciplina de Ciências Naturais, na perspectiva da EJA, a partir de uma prática reflexiva, voltada à valorização dos ambientes natural, social e cultural, dando ênfase à pesquisa em sala de aula e a uma postura crítica, atenta à complexidade que envolve o mundo em que vivemos. Prioriza uma análise da compartimentalização dos saberes, a qual dificulta o trabalho integrado; da produção discursiva da mídia, que constrói verdades e formas de perceber o mundo e do papel da educação em Ciências Naturais. Identifica possibilidades de reinvenção de outras formas de conceber Ciências Naturais em tempos de utilização de tecnologias digitais e de outras formas de mediação para a construção do conhecimento.

O Capítulo 5, “Leitura de mundo e compreensão Matemática na EJA”, construído por Rosane Kohl Brustolin e Edi Jussara Candido Lorensatti, propõe refletir sobre a interlocução possível de gêneros textuais de atributos quantitativos com a compreensão leitora em direção ao empoderamento de jovens e adultos, dos quais é exigida, cotidianamente, a potencialização dessa capacidade leitora. Para essa análise, o texto busca a compreensão de gêneros textuais matemáticos usados por esses educandos, a partir da construção de oficinas matemáticas que explorem a capacidade interpretativa e relacional do leitor jovem e adulto.

Por fim, no último Capítulo, “Ler e escrever em História e Geografia: possibilidades de práticas pedagógicas interdisciplinares na EJA”, escrito por Terciane Ângela Luchese, vincula a leitura e a escrita ao campo das Ciências Humanas, notadamente a História e a

Geografia e tensiona, a partir de dimensões teóricas, arrolando as possibilidades de práticas pedagógicas interdisciplinares.

Desejamos que a leitura deste caderno propicie diálogos e reflexões consubstanciados no desejo de qualificar a educação, especialmente aquela voltada para jovens e adultos. Que os capítulos suscitem o desejo de novas práticas pedagógicas e incentivem experiências interdisciplinares, mas também novas investigações científicas, demandadas por temática tão ampla e relevante.³

Boa leitura!

As autoras

³ Neste caderno contemplamos seis áreas do conhecimento – Língua Portuguesa, Arte, Ciências Naturais, Matemática, História e Geografia. Educação Física, por exemplo, foi tematizada de forma transversal nas discussões que emergiram nas interações e nos planejamentos das aulas da disciplina dos cursos referidos denominada *Seminário de observação*, a qual é tematizada no Caderno de EJA, volume 2, sob o título *Juventude urbana, culturas e EJA*.

1

Cercando o tema: a interdisciplinaridade na EJA e a construção da competência do ler e escrever

Ana Lúcia Buogo

Liliane Maria Viero Costa

Márcia Maria Dosciatti de Oliveira

Rosane Kohl Brustolin

Terciane Ângela Luchese

Considerações iniciais

O presente texto é resultado de trabalho de pesquisa, diálogo e escrita a dez mãos. Assim, buscamos construir um diálogo entre a relação interdisciplinar do ponto de vista da leitura e da escrita, abordando, na EJA, os pressupostos teóricos que orientam as reflexões disciplinares que sucedem nos capítulos posteriores. Sabemos que a leitura de mundo está para além dos muros escolares, mas é no espaço escolar que ela pode ser decodificada e potencializada. Acreditamos que os campos disciplinares são transversalizados pelas práticas de leitura e escrita, entendidas como competências.

O capítulo foi organizado em três momentos: no primeiro, abordamos a especificidade de educar na EJA; em seguida, pensamos a dimensão da interdisciplinaridade na constituição de práticas pedagógicas significativas e, por fim, discutimos o ler e o escrever

como competência e tarefa a ser assumida por todas as áreas do conhecimento. São esses três grandes eixos que balizam nossas discussões nos capítulos posteriores a esse, em que cada campo disciplinar é pensado na interação com os outros campos.

1 A especificidade da Educação de Jovens e Adultos

A EJA pode ser entendida como um conjunto muito diverso de práticas educativas e formativas produzidas em diferentes âmbitos da vida social. Apesar de proliferarem projetos de educação voltados para esse público em espaços não escolares, o conjunto de reflexões produzidas nesta publicação e, especialmente neste capítulo, pensa a EJA na dimensão de educação formal, escolar.

Quando se trata de discutir a EJA, é preciso atentar, como alerta Oliveira (2007), para a condição em que se encontram adultos e jovens que frequentam essa modalidade de ensino: a condição de *não crianças*, a de excluídos da escola e a condição de membros pertencentes a grupos culturais específicos. Oliveira afirma, ainda, que, quando se trata do funcionamento cognitivo, podem ser associadas a esses grupos as seguintes características:

Pensamento referido ao contexto da experiência pessoal imediata, dificuldade de operação com categorias abstratas, dificuldade de utilização de estratégias de planejamento e controle da própria atividade cognitiva, bem como pouca utilização de procedimentos metacognitivos. [...] Por outro lado, *sabemos que nesse mesmo grupo há pessoas que não apresentam essas características*. (OLIVEIRA, 2007, p. 82, grifos nossos).

Acreditamos que o professor que se vincula à EJA necessite atentar para as características apontadas por Oliveira (2007), bem como considerar a etapa de desenvolvimento em que se encontram seus alunos. Dito de outra forma, é necessário compreender que:

o(a) aluno(a) jovem e adulto chega à sala de aula repleto de teorias, explicações e hipóteses. Sua família, a comunidade onde vive, seu trabalho e sua religiosidade permitiram-lhe construir um sem-número de saberes. Cabe

ao(à) professor(a) descobrir qual é esse corpo de conhecimentos, feito de pura experiência e percepção, para a partir dele convidar seus alunos a acederem outras formas de pensar, explicar, fazer e agir. (BRASIL, 2006, p. 7).

Portanto, é preciso saber suas histórias e experiências de vida, respeitá-los em sua heterogeneidade, compreender suas trajetórias escolares e tomar em consideração a cultura, a comunidade e os processos identitários que constituem o aluno da EJA.

Outro aspecto a ser levado em consideração é a motivação que traz esse aluno para a EJA. Muitos são impulsionados pelo desejo utilitarista de estar na escola pelas contingências e necessidades do mercado de trabalho. Outros, pela idealização e o desejo de fazerem parte desse espaço escolar. Cada motivação do sujeito para estar nesse lugar precisa ser considerada pelos professores, para que tomem ciência e a considerem como elemento norteador do planejamento.

Há que se notar que a garantia do direito de acesso, no caso brasileiro, a uma escola atendendo às especificidades da EJA, começou a ser delineada com a Carta Magna de 1988. Foi ela que assegurou aos jovens e adultos o direito público subjetivo ao Ensino Fundamental público e gratuito, em processo colaborativo, que envolve toda a sociedade, estabelecendo em seu art. 205, Capítulo III:

Art. 205. [...] que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

No que se refere às normatizações, cabe nominar ainda a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394/1996 que destacou a integração da EJA como modalidade da Educação Básica, observada a sua especificidade. No artigo 5º, estabelece a competência de Estados e Municípios de recensearem a população de jovens e adultos que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental e fazer a chamada pública. O artigo 24 traz a possibilidade de aceleração de estudos via dispositivos

como o avanço nos estudos mediante verificação do aprendizado. Esses norteadores trazem à EJA a flexibilidade responsável, parâmetro que permite uma organização temporal, avaliativa e metodológica própria às especificidades da juventude e da vida adulta. No artigo 37, a LDB prevê a viabilização, pelo Poder Público, de ações integradas e complementares para o acesso e a permanência do jovem e do adulto na escola.

O Parecer 11/2000 e a Resolução 01/2000, ambos do Conselho Nacional de Educação (CNE), instrumentos que apresentaram o novo paradigma da EJA, restabelecem o limite etário para o ingresso (14 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio); atribuem as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora; promovem a formação dos docentes e contextualizam currículos e metodologias, obedecendo aos princípios da proporção, equidade e diferença; e ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Cabe, ainda, situar que as políticas públicas brasileiras para a EJA têm acompanhado os movimentos internacionais.¹

A dimensão do ler e escrever, como necessidades fundamentais a serem apreendidas ao longo do processo educativo na EJA, tem perpassado o conjunto das regulações e discussões inclusive no patamar das conferências internacionais:

Entendendo por direito o aprender a ler e escrever, o questionar e analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas, a conferência incidiu sobre as lacunas das ações governamentais quanto ao cumprimento do direito de milhares de cidadãos terem suas passagens pelos bancos escolares com propostas adequadas e com qualidade. (IV CONFINTEA, 1997).

¹A Conferência Internacional de Educação de Adultos (ConfinteA) – é o maior evento de envergadura internacional nessa modalidade educacional. As Confinteas são eventos que priorizam a participação dos atores governamentais, mas a sociedade civil organizada busca incidir tanto sobre a elaboração dos documentos nacionais que os países apresentam, como sobre as discussões que ocorrem durante o evento com vistas a influir no documento final e nos compromissos dos governos.

Por fim, cabe mencionar que a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, que aconteceu em Belém do Pará, Brasil, em 2009, enfatizou:

A educação e a aprendizagem de adultos desempenham um papel crítico para o enfrentamento dos desafios culturais, políticos e sociais do mundo contemporâneo e sublinha a necessidade de se colocar a educação de adultos em um contexto mais amplo do desenvolvimento sustentável. (VI CONFINTEA, 2009).

Todo esse movimento político para o cumprimento de metas tem uma origem bastante preocupante. No período pós-LDB, o Brasil apresentou avanços significativos em alguns indicadores educacionais, entretanto, chegou ao século XXI com *deficits* a serem superados. Em 2006, apesar do índice de analfabetismo ter baixado 3,8% pontos percentuais em relação a 1996, o IBGE registrou a cifra de 14,4 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais no País. Em termos absolutos, a Região Nordeste tem o maior número de analfabetos, chegando em 2006 com 7,6 milhões com 15 anos ou mais, seguida pela Sudeste (3,7 milhões), Sul (1,2 milhão), Norte (1,1 milhão) e Centro-Oeste (0,8 milhão). Com relação ao analfabetismo funcional² na população de 15 anos ou mais, o Brasil sai de uma taxa de 32,6%, em 1996 e chega em 2006 com uma taxa de 22,2%. Em termos absolutos, eram 35,5 milhões de analfabetos funcionais em 1996 e 30,5 milhões, em 2006.

As deficiências históricas no sistema escolar brasileiro ainda produzem contingentes de pessoas com escolaridade insuficiente, lançando no horizonte a necessidade de ser construído um sistema educacional que melhore a qualidade do ensino oferecido em todas as modalidades, contemplando a EJA e orientando as políticas para a superação das desigualdades educacionais e sociais.

² São considerados analfabetos funcionais pelo IBGE aqueles com menos de quatro anos de estudo. Trata-se de um conceito sugerido pela Unesco para facilitar o estabelecimento de comparações internacionais válidas. Esse conceito pretende ampliar a definição convencional que caracteriza como analfabeta a pessoa que não sabe ler e escrever um bilhete simples. (MEC/Inep).

Os elementos apresentados possibilitam fortalecer a necessidade social da educação, em especial a de jovens e adultos no cenário brasileiro, onde o ler e o escrever ainda são competências privilegiadas. Assim, acreditamos que a discussão sobre o trabalho pedagógico interdisciplinar na EJA para fomentar a construção de competências de leitura e de escrita, ainda seja assunto atual e importante para o debate e estudo docente, uma vez que é contemplado, inclusive, no Marco de Belém, do ponto de vista de “oferecer maior apoio à pesquisa interdisciplinar sistemática na aprendizagem e educação de adultos, complementada por sistemas de gestão de conhecimento para coleta, análise e disseminação de dados e boas práticas”. (VI CONFITEA).

2 A interdisciplinaridade na EJA: dimensões teóricas

A palavra interdisciplinaridade³ está difundida, atualmente, em diversos países, sendo possível encontrar referências na educação tanto em países europeus como em asiáticos e americanos. No entanto, os sentidos atribuídos ao conceito de interdisciplinaridade não são os mesmos, não são compartilhados. (LENOIR, 2005). Trata-se de um conceito polissêmico. Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade envolve diferentes áreas do conhecimento de forma integralizadora. Para esse mesmo autor:

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber a fim de fazê-los se integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Onde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para unir fronteiras que haviam sido estabelecidas

³ Etimologicamente, o sufixo *inter*, derivado do latim, significa entre, *no meio de*. (CUNHA, 2010, p. 361). Pensar a interdisciplinaridade como os conhecimentos que se produzem entre uma disciplina e outra é uma boa perspectiva de entendimento.

anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo segundo modos particulares e com resultados específicos. (JAPIASSU, 1976, p. 75).

A metáfora da ponte, assinalada por Japiassu (1976), é interessante para pensarmos as relações possíveis entre os campos disciplinares e o que os une. Desse modo, o projeto interdisciplinar envolve o sentido e a pertinência dos colaboradores entre as disciplinas, visando ao conhecimento. E, nesse sentido, a interdisciplinaridade é chamada a postular um novo tipo de questionamento sobre o saber, sobre o homem e sobre a sociedade. Não é uma *moda*, mas corresponde a uma nova etapa do desenvolvimento do conhecimento. Também não se trata de postular uma nova síntese do saber, mas de constatar um esforço por aproximar, comparar, relacionar e integrar os conhecimentos – construir “pontes”, como refere Japiassu (1976).

Essas pontes levariam, então, ao rompimento de fronteiras entre as disciplinas no sentido da colaboração. Se, no projeto disciplinar, cada campo do conhecimento se encontra solitário em seus saberes, o projeto interdisciplinar promove o rompimento de “gavetas”, a partir do qual se constrói a solidariedade e a partilha entre os campos do saber.

As vivências interdisciplinares⁴ preveem ações articuladas entre os vários campos do conhecimento sistematizado ao integrarem a realidade vivida pelos alunos e ao promoverem a interação entre educadores que devem estar comprometidos com a ética, com a profissão e, especialmente, com a realidade sociopolítica, construindo uma atitude integrada no desenvolvimento da prática pedagógica, prevendo superar a produção do conhecimento fragmentado na formação do cidadão.

⁴ “Nesse sentido, a integração do conhecimento será sempre tentativa, nunca terminal, e o método analítico-sintético, portanto, o eixo em torno do qual a interdisciplinaridade se realiza.” (BARBOSA, 1984, p. 70).

De acordo com Fazenda (1994), a interdisciplinaridade possui concepções teóricas que devem ser esclarecidas, considerando que diversos autores entendem que a mesma compreende a troca entre ou a interpretação de vários conhecimentos, sem considerar o diálogo que é o pressuposto básico para que ocorra essa forma de conhecimento. Concordando com Freire (2003), no processo interdisciplinar, os educadores devem assumir seu papel com atitude e postura de conscientização pedagógica de forma dialogada, para que sejam bem-sucedidos.

No entender de Gadotti (2004), a interdisciplinaridade garante a construção do conhecimento e envolvimento de todos, rompendo com a fragmentação das disciplinas. Para isso, é necessário que o educador assuma uma atitude de comprometimento e responsabilidade diante da postura disciplinar. Como afirma Fazenda (1979), somente a integração dos conteúdos não é suficiente no processo de ensino e aprendizagem. Luck (2004) enfatiza a importância da interação entre educando e educador, considerando a realidade vivida.

Nas salas da EJA, segundo Giroto e Lima (2009), a organização do trabalho pedagógico deve evidenciar ações interdisciplinares na perspectiva da teoria histórico-cultural. Os autores destacam, ainda, que o homem aprende a ser humano mediante a apropriação do conhecimento construído, sendo essencial o processo de humanização que acontece por meio da educação e da comunicação, mediado externa e internamente. É aí que se destaca o papel do educador na atividade partilhada como mediador de ações interdisciplinares na sala de aula com pretensão de dar voz, vez e atitude ativa àqueles que aprendem. (GIROTO; LIMA, 2009).

Para Paviani (2008, p. 16) a interdisciplinaridade “realiza-se em cada situação de modo peculiar e pressupõe integração de conhecimentos e de pessoas, de unidades e de sínteses de conhecimento ou de ‘conteúdos’ do uso e da aplicação de teorias e métodos e da colaboração (princípio de cooperação)”. O mesmo autor destaca os princípios da interdisciplinaridade:

1.Unidade e multiplicidade – pensados no sentido de que o desenvolvimento de um conhecimento teórico pode ser produzido na sua especificidade, ao mesmo tempo que, constitui relações e trocas com outras partes.

2.Continuidade e descontinuidade – compreendidas como o movimento das ciências na tradição que pensavam no caráter contínuo dos fenômenos em contraposição à contemporaneidade que pensa a descontinuidade dos fatos.

3.Complexidade e emergência – a complexidade da realidade, pensada no sentido das inter-relações entre o todo e as partes. Como afirma Paviani (2008, p. 48) “é uma modalidade de relações que, sem eliminar as contribuições individuais das disciplinas, as integra num único projeto de conhecimentos”.

A interdisciplinaridade busca a superação da fragmentação do conhecimento em campos de especialização sem comunicação entre si, comuns nos currículos escolares ainda nos tempos atuais.

Pensamos, a partir das referências teóricas elencadas anteriormente, que a interdisciplinaridade é o conjunto de relações, interações, diálogos estabelecidos no espaço escolar por diferentes disciplinas. Partindo de um problema, de uma temática, de um objetivo maior coletivo, professores podem ou um único professor também assumir postura interdisciplinar. Entendemos que isso ocorre quando são construídas múltiplas relações sobre um saber a partir de vivências ricas e significativas. A compreensão do conhecimento em rede pode ser pensada como resultado de uma postura interdisciplinar, já que as conexões e inter-relações são produzidas nessa condição. Trata-se de uma atitude epistemológica e metodológica do professor a fim de que a *disciplinaridade* do conhecimento seja ultrapassada. Seria superada dessa forma, também, a postura epistemológica solitária do professor detentor absoluto do conhecimento em sua área, a qual vem imbuída de certas formas de poder. Sob esse ponto de vista, a interdisciplinaridade supõe um conhecimento solidário, compartilhado, colaborativo.

A prática da interdisciplinaridade⁵ pressupõe a transposição de uma área de conhecimento para se encontrar com a outra. Para isso, não é preciso perder ou abrir mão de certas especificidades importantes, mas, no encontro, fortalecer a constituição de redes de saber, conectando similaridades. Acreditamos que a instituição escolar precisa reordenar seus tempos e espaços, viabilizando o encontro dos docentes e discentes, a fim de que partilhem possibilidades e construam perspectivas para novos conhecimentos e novas aprendizagens.

A ação pedagógica interdisciplinar aponta à construção de uma escola participativa, que deriva da formação do sujeito social com capacidade de articular saber, conhecimento e vivências. Para que isso se efetive, o papel do professor é fundamental no avanço construtivo do aluno, e a interdisciplinaridade, mediada pelo professor, pode envolver e instigar o aluno à mudança, à busca pelo saber, exigindo transformação e aceitando o desafio do diálogo, do respeito, da interação e da humildade, considerando como base a democracia.

3 Ler e escrever na EJA: uma tarefa para todas as áreas do conhecimento

A partir do contexto sociopolítico brasileiro e, especialmente, das demandas educativas voltadas para jovens e adultos, consideramos o ler e o escrever como competências basilares e interdisciplinares para a realização plena da função social da escola. E, como tal, buscamos conceituar, mesmo que de modo breve, como situamos teoricamente essa abordagem.

Se buscarmos o sentido etimológico, a palavra competência tem origem no latim *competentia* (1572) que significa *capacidade, habilidade, aptidão*. (CUNHA, 2010, p. 166). Mas, para o contexto teórico que utilizamos no texto, o ler e o escrever, como competências, situam-se muito além de uma capacidade ou habilidade de leitura, por exemplo. É preciso, no entanto, que se ressalve que o conceito

⁵ Sobre a discussão relativa às práticas interdisciplinares, consultar ainda Fazenda (2002).

de competência não é universal, e que diferentes posturas teóricas a conceituam de modo diverso.

O termo *competência* tornou-se frequente nos debates educacionais especialmente a partir dos anos 90 (séc. XX). Trazia embutida a discussão dos conteúdos escolares a serem trabalhados e propunha mudanças, aproximando o trabalho da escola com o mundo, com a vida. Como pontua Macedo,

até há pouco tempo, a grande questão escolar era a aprendizagem – exclusiva ou preferencial – de conceitos. Estávamos dominados pela visão de que conhecer é acumular conceitos; ser inteligente implicava articular logicamente grandes ideias, estar informado sobre grandes conhecimentos... Este tipo de aula, insisto, continua tendo lugar, mas cada vez mais torna-se necessário também o domínio de um conteúdo chamado “procedimental”, ou seja, da ordem do saber como fazer. Vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica, em que o problema nem sempre está na falta de informações, pois o computador tem cada vez mais o poder de processá-las, guardá-las ou atualizá-las. A questão está em encontrar, interpretar essas informações, na busca de solução de nossos problemas. (1999, p. 8).

Assim, durante as duas últimas décadas, as políticas públicas e as pesquisas acadêmicas têm se debruçado a pensar sobre para importância do trabalho escolar que auxilia efetivamente na construção de competências,⁶ que são produzidas a partir das múltiplas experiências que vivemos na escola ou fora dela e que nos capacitam a construir habilidades, saberes, conceitos, conhecimentos, atitudes, valores, emoções e todo o conjunto de possibilidades que podemos mobilizar quando enfrentamos uma dada situação ou problema. O conjunto de mobilizações – operação cognitiva – que realizamos mediante um problema a resolver sinaliza a nossa competência.

⁶ Veja-se Macedo (2005), Jonnaert (2010) e Perrenoud (1999) para aprofundar a discussão do conceito de competência.

Se pensarmos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que, na atualidade, tem tido grande notoriedade nos processos seletivos para acesso ao Ensino Superior, temos traçadas cinco competências gerais: a primeira, o domínio de diferentes linguagens (de idiomas às representações matemáticas e artísticas); a segunda é compreender processos/fenômenos (sociais, naturais, culturais ou tecnológicos); a terceira, diagnosticar e enfrentar problemas reais; a quarta, construir argumentações; e, por fim, a quinta competência – a de elaborar proposições solidárias (<http://portal.inep.gov.br/>). Seguindo a conceituação proposta pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), competências

são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (1999, p. 7).

Diferentes perspectivas teóricas e/ou de entendimento conceitual apontam para outras possibilidades. No decorrer dos textos deste livro, entendemos que as competências são as operações mentais que um sujeito mobiliza para resolver uma dada situação e para agir de modo pertinente. Tão mais competente será o sujeito quanto maiores forem as condições que ele tiver de mobilizar conhecimentos, habilidades, valores, para tomar uma decisão.

Entendemos que a competência⁷ da leitura e da escrita não são disciplinares. São competências que transversalizam o uso de

⁷ O trabalho por competências requer que a interdisciplinaridade esteja presente. Perrenoud (1999) refere que o trabalho pedagógico por competências prevê que os professores: “1. Por mais especialistas que fossem, sentissem-se antes responsáveis pela formação global de cada aluno do que responsáveis exclusivamente por seus conhecimentos em sua própria disciplina. 2. Aproveitassem a menor ocasião para sair de seu campo de especialização e discutir com seus colegas problemas de método, de epistemologia, de relação com a

habilidades que, para além da aptidão combinatória de fonemas, carecem de combinações lógicas, estruturais e organizacionais, bem como capacidades de compreensão e interpretação que se entrelaçam à subjetividade do leitor: o mesmo texto, lido por diversas pessoas, em diferentes momentos, estará sujeito a diferentes interpretações e interações.

Para exemplificar, utilizemos o caso da leitura. Ler pode ser uma habilidade ou uma competência. Quando um sujeito decodifica o que está escrito numa notícia de jornal, por exemplo, informando-se sobre o que ali está escrito, entendemos que ele exercita a habilidade da leitura. No entanto, quando, ao ler uma notícia ele consegue estabelecer relações com outros acontecimentos, analisa, critica e posiciona-se frente à determinada situação, podemos dizer que ele mobilizou a competência da leitura.

Reiteramos, então, que o exercício de desenvolver alguma competência está intimamente ligado ao exercício de ser-e-estar no mundo, e que o resultado dessa prática, que não deixa de ser vivencial, coloca o sujeito mais intimamente vinculado ao seu lugar, ao seu fazer, ao seu tempo. Perrenoud (INTERNET, 2000, p. 1931), afirma que as pessoas desenvolvem competências adaptadas ao seu cotidiano, pois ser-e-estar neste mundo mobiliza diferentes saberes na construção de competências diversas para responder às necessidades deles. No entendimento do mesmo autor, “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. (p. 19).

escrita, com o saber, com a pesquisa, ou, ainda, que cada um se deixasse “instruir” por seus colegas ou que os instruisse, quando a atualidade do mundo ou da ciência oferecesse tal pretexto. 3. Percebessem e valorizassem as *transversalidades potenciais* nos programas e nas atividades didáticas. 4. Não recuassem regularmente diante de projetos e de situações-problema, mobilizando mais de uma disciplina, mas, ao contrário, que procurassem multiplicá-las com discernimento. 5. Trabalhassem com balanços de conhecimentos e competências à escala de várias disciplinas [...]. 6. Aceitassem, durante parte de sua carreira ou horário de trabalho, funções menos centradas em uma disciplina do que nos alunos: ajuda metodológica, estimulação de projetos coletivos, gestão da escola, acompanhamento de projetos pessoais.” (p. 67-68).

O Marco de Ação de Belém, CONFINTEA VI, traz em seu preâmbulo, no item “aprendizagem ao longo da vida”, a inspiração para o desenvolvimento de competências, ao considerar que:

estamos convencidos e inspirados pelo papel fundamental da aprendizagem ao longo da vida na abordagem de questões e desafios globais e educacionais. Além disso, estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento. (CONFINTEA, 2010, p. 7).

Ler e produzir textos, nos dias de hoje, são processos que necessitam ser encarados pela escola não mais a partir da sua natureza mecânica e repetitiva. É preciso que se ampliem as concepções a eles vinculadas, tendo em conta, por um lado, a complexidade inerente a esses processos e, por outro, o cenário que a contemporaneidade nos apresenta. Vivemos num mundo caracterizado pela velocidade na produção de informações e conhecimentos, pelas novas tecnologias e recursos de comunicação e pelas transformações permanentes em todos os âmbitos da vida humana.

Nesse contexto, ler e escrever precisam ser vistos como processos que superam a mera atividade de decifração e decodificação de signos. Eles representam, na realidade, a possibilidade das pessoas de acessarem o mundo, de expressá-lo e de nele interagirem com o conhecimento e com os outros seres humanos. No bojo dessa possibilidade, encontra-se o sentido da comunicação humana, pois ler e escrever viabilizam as inter-relações, as trocas, o crescimento, o aprender coletivo. Soares (1994, p. 34), amplia o domínio da leitura para o âmbito social, pois considera o ato de ler como “um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, estendendo-se desde a

habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos”.

Nesse sentido, e especialmente na EJA, considerada como um espaço para a construção de sujeitos cidadãos, é urgente que as concepções de leitura e escrita sejam ampliadas.

É fazendo linguagem nas formas básicas do ler e do escrever; é crescendo na linguagem; é construindo na linguagem, é constituindo-se *na e pela* linguagem; que o homem se educa para a vida. Desempenhar-se com eficácia nas diferentes situações das práticas sociais, na interação com seus interlocutores, enfim, nas suas relações com o mundo e a cultura, é uma forma de a linguagem educar para a vida. (PAVIANI, 2012, p. 100).

Linguagem é o principal sistema de signos construídos culturalmente. A leitura e a escrita assumem um caráter de prática social e cultural e passam a ser experiências constituídas na interação entre os sujeitos, que, ativamente, participam da atribuição e construção de significações a tudo aquilo que está ao seu redor. Silva (1996), ao abordar esta questão, explica que

compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas, ou meramente “livrescos”, da comunicação leitor-texto. Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (SILVA, 1996, p. 45).

Nessa mesma direção, Foucambert (1994, p. 5) afirma que “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”.

Freire (1992) amplia as concepções correntes de leitura quando afirma que a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Para o autor, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. (p. 11). A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Nesse sentido, o ato ler estaria presente na nossa vivência diária e seria constitutivo do sujeito no mundo. E Freire vai mais adiante afirmando que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”; quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. (p. 20). Instaure-se, pois, uma relação dialógica que traz na sua constituição o sujeito no mundo. Assim, a linguagem e a leitura são entendidas como formas de estar-e-ser no mundo, atribuindo sentido ao que nos envolve e ao que somos no mundo.

A comunicação dialógica freireana trata da própria inserção no mundo, quando afirma que “toda palavra verdadeira é práxis”. (FREIRE, 1967, p. 72). A palavra toma aí o sentido de duas dimensões, sempre presentes em Freire: reflexão e ação. Essa perspectiva joga a leitura para a vida, pois é no presente relacional de seres humanos reais que ela se efetiva.

Portanto, não há leitura construída no vazio. Todo e qualquer enunciado é singular, irrepetível e está inserido historicamente. Ele traz as marcas individuais, sociais, culturais, etc., de quem o produz. O significado que está posto no texto não é dado pela simples decifração das palavras e frases que o constituem. Ler e escrever, nessa perspectiva, pressupõe a participação ativa do sujeito que se coloca diante das manifestações discursivas de outrem que, vivendo cada momento histórico, imprime no texto as suas marcas de sujeito que produz, não apenas palavras e frases, mas significações vinculadas à sua existência.

Geraldi (2003, p. 259) ensina: “Talvez seja possível pensar a leitura como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços

renascerem pelas significações que o encontro de palavras e contrapalavras produz.” Quando pensados dessa forma, o ler e o escrever saem da esfera individual e do cognitivo e passam a ser vinculados ao âmbito social e aos campos político e ideológico. Conforme Bakhtin,

vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente) a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra. (1992, p. 383).

O campo social está imerso numa temporalidade, carregando em si as marcas de relações sociais e políticas, do viver e da subjetividade humanos, num fenômeno denominado por Bakhtin e Voloshinov (1981) de reação da palavra à palavra. Elemento-chave de sua teoria da linguagem, a palavra do *outro* propõe que a tensão responsiva se faça presente em todos os níveis da convivência social: cada palavra é o resultado de uma relação de força entre o *eu* e o *outro*.

Portanto, as relações que demarcam os coletivos da EJA também estão encharcadas de um tempo, demarcadas por uma cultura que, desde a dialógica freireana, a caracterizam pela especialidade de suas subjetividades humanas.

As orientações curriculares para a organização da EJA emanadas do Ministério da Educação, valorizam a importância da leitura e da escrita como responsabilidade compartilhada por todas as áreas do conhecimento, já que

o domínio da escrita traz inúmeros benefícios: ajuda a articular e organizar o pensamento; a aperfeiçoar o conteúdo e a forma do discurso; a dar desenvoltura para operar questões da vida cotidiana; a abrir novas possibilidades de acesso a lazer, bens culturais e formas mais efetivas de participação social e política. Em suma, ajuda a

conviver, em condições de igualdade social, com pessoas que possuem essas capacidades. (BRASIL, 2002, p. 131).

Acreditamos que é responsabilidade da escola e dos professores que atuam nas diferentes áreas do conhecimento a tarefa de democratizar o acesso e a possibilidade de compreensão da palavra às pessoas, pois é um direito inerente a todo ser humano participar da circulação de ideias e de discursos.

Considerações finais

A EJA compreende uma modalidade da Educação Básica de especial importância nos contextos brasileiro e mundial. A relevância dada a essa modalidade em conferências internacionais a lança, segundo a V Confinteia, num patamar para além do direito: “É a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade”. (1997, p. 19).

Contextualizando sua dimensão no cenário nacional, cremos que o ponto que a fundamenta como direito é a situação da educação no Brasil: os altos índices de analfabetismo, o fosso entre a demanda potencial de jovens e adultos com poucos anos de estudo e a oferta caracterizam uma clara violação de direitos.⁸

Atualmente, vivemos inseridos na cultura digital que requer a construção da competência da leitura, entendida, portanto, como o conjunto de saberes, habilidades, atitudes, valores, sentimentos que o sujeito mobiliza em sua operação mental para *ler* os mais diferentes suportes, sem, entretanto, dispensar a competência da escrita, como condição de expressão do cidadão. Haddad e Di Pierro (2007) esclarecem, que o Brasil que ingressa no século XXI está integrado cultural, tecnológica e economicamente essas sociedades pós-industriais e comporta dentro de si realidades tão desiguais que fazem com que as possibilidades e os desafios da educação permanente

⁸ Segundo o Censo Escolar 2007 e a PNAD (Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio, apenas 7, 76% da demanda de jovens e adultos com 17 anos ou mais, que têm apenas quatro a sete anos de estudo, estão frequentando escolas de jovens e adultos.

também estejam colocados para extensas parcelas de nossa população. O desafio maior, entretanto, será encontrar os caminhos para fazer convergir as metodologias e práticas da educação continuada em favor da superação de problemas do século XIX, como a universalização da alfabetização.

Neves (2011) indica que ler e escrever são compromisso de todas as áreas, não cabendo exclusivamente ao professor de Português ensinar a ler e a escrever. A responsabilidade de ensinar a ler história é do professor de História, a de ler artes é do professor de Artes e assim sucessivamente. Ampliando essa visão, acrescentamos a ideia de que, se os professores das diferentes áreas desenvolverem um trabalho interdisciplinar com a leitura e com a escrita, teremos a possibilidade de efetivamente construir práticas de formação de cidadãos capazes de acessar, compreender e produzir conhecimentos e significações.

Essa interdisciplinaridade, no entanto, advém da própria escrita e leitura como fonte de construção da rede de saberes que permite desenvolver o conhecimento compartilhado e solidário, característico do rompimento das barreiras disciplinares impostas pela supremacia do saber de determinado campo do conhecimento sobre outro.

No âmbito da EJA, entretanto, a produção desses conhecimentos e significações vai além da sala de aula. Cidadãos *do* e *no* mundo que são os jovens e adultos que exercitam essa produção em construções diárias, pois para além do cotidiano escolar, atuam no mundo do trabalho, em seus lar, em coletivos diversos, em espaços característicos de convivência na vida cotidiana e na qual se encontram inseridos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte – educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2013.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: introdução*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Trabalhando com a educação de jovens e adultos: a sala de aula como vivência e aprendizagem*. Brasília: MEC, 2006. v. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno2.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2013.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 mar. 2013.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979.
- FAZENDA, Ivani (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FAZENDA, Ivani C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- FREIRE, PAULO. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GADOTTI, Moacir; BARCELOS, Eronita Silva. *Construindo a escola cidadã no Paraná*. Brasília: MEC, 1993. (Cadernos Educação Básica).
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.

- GIROTTTO, Cyntia G. G. Simões; LIMA, Elieuzza A. de. Ações interdisciplinares em salas de EJA: os projetos de trabalho à luz do enfoque histórico-cultural. *Educação: Teoria e Prática*, v. 19, n. 33, jul./dez. 2009.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Exame Nacional do Ensino Médio*: Documento Básico 2000. Brasília: Inep, 1999.
- IV CONFINTEA. Histórico das Confinteas. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com_content&Itemid=103>. Acesso em: 17 mar. 2013.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JONNAERT, Philippe. *Currículo e competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em: 28 fev. 2013.
- LUCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 17. ed. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- MACEDO, Lino de. *Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica*. Brasília: Inep, 1999.
- MACEDO, Lino de. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MORAES, Roque; MANCUSO, Ronald (Org.). *Educação em Ciências*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004.
- NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 9. ed. Porto Alegre, RS: Ed. da UFRGS, 2011.
- OLIVEIRA, Marta Khol de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Org.). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: Unesco; MEC; Anped, 2007. p. 61-84.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2013.
- PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. Caxias do Sul: Educs, 2008.

PAVIANI, Neires M. S. *Estudos da linguagem na educação*. Caxias do Sul: Educ's, 2012.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POMBO, Olga. *Interdisciplinaridade*. ambições e limites. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB 01/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2013.

SOARES, Magda. A escola: espaço de domínio da escrita e da leitura? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE A LEITURA E ESCRITA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA, 1994. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura, 1994. p. 31-45.

VI CONFINTEA. Marco de Belém. Disponível em: <www.unesco.org/pt/confinteavi/.../fa1dc1d7b0/>. Acesso em: 17 mar. 2013.

Sites:

<www.observatoriodaeducacao.org.br>.

<<http://www.unesco.org>>.

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html>. Revista *Nova Escola* (Brasil), set. 2000. p. 19-31. Acesso em: mar. 2013.

2

Língua Portuguesa: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita na EJA como práticas interdisciplinares

Ana Lúcia Buogo*

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integre parte das novas informações ao que já se é. (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

Introdução

Tem sido recorrente, como já apontado no início deste material, a discussão sobre a importância da leitura e da escrita na formação de sujeitos críticos e cidadãos.

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS). Especialista em Ensino e Pesquisa pela UCS. Aperfeiçoamento em Formação para Educação a Distância. Licenciada em Letras Português/Inglês pela UCS. Professora na UCS, atuando, principalmente, nos seguintes temas: educação a distância, leitura e produção de textos, formação para o Ensino Superior, orientação acadêmica e ensino de língua portuguesa.

Mas e o que cabe ao professor de língua portuguesa nesse processo? Qual é sua responsabilidade, e como as práticas de sala de aula, especialmente na EJA, têm ocorrido?

Peço licença para iniciar nossa discussão trazendo uma situação de sala de aula da EJA, apresentada para reflexão na disciplina **Ler e escrever: tarefa de todas as áreas do conhecimento – Língua Portuguesa**, envolvendo os estudos de língua portuguesa no que tange à questão da leitura e da escrita.

Era um dia letivo normal na EJA. O professor aguardava o início do seu período de aula, revisando seu plano de aula e separando os textos com que seus alunos iriam trabalhar. Seria uma aula basicamente sobre leitura. Ele havia selecionado uma lenda. Ele iria aproveitar o texto também para trabalhar as classes gramaticais.

Iniciou a aula. O professor distribuiu a lenda “O Negrinho do Pastoreio” para os alunos, solicitou que eles a lessem em silêncio e depois respondessem às questões propostas. As perguntas entregues seguiam o modelo: quem são os personagens, o que aconteceu, qual o fim da história e qual a mensagem passada pela história?

Depois de os alunos responderem às perguntas, o professor as corrigiu no quadro e expositivamente passou a apresentar sua opinião sobre a necessidade de se desenvolverem, na atual sociedade, valores de respeito entre as pessoas.

Concluída esta etapa, ele seguiu a aula apresentando aos alunos o conteúdo de classes gramaticais: o substantivo, o adjetivo e os verbos.

Passou no quadro a definição de cada uma delas, deu exemplos e explicou sobre elas. Propôs, então, que os alunos retomassem a lenda e a realização de exercícios: sublinhe os substantivos, circule os adjetivos e pinte os verbos.

Terminado o exercício, corrigiu as respostas dos alunos e propôs uma atividade de produção de texto. Cada aluno deveria retomar a lenda e escrevê-la de outra forma, usando as próprias palavras.

O que essa prática, que parece se repetir nas nossas escolas de modo geral, e não apenas na EJA, aponta com relação aos processos de ensino e aprendizagem, à leitura, à escrita e ao ensino de língua portuguesa?

Inicialmente, constata-se nessa prática a repetição de modelos de ação pedagógica voltados ao ato de ensinar e não de aprender.

Nessa situação, constata-se que o foco está no conteúdo, nas informações estáticas e prontas, no texto tomado por si mesmo e que foi selecionado pelo professor a partir do seu quadro referencial e da escolha teórica. Não foram dados a conhecer aos alunos os critérios de seleção e os objetivos da atividade.

As informações sobre o texto foram organizadas, sistematizadas, sintetizadas por ele a partir do seu quadro conceitual e passadas aos alunos discursivamente. Nesse caso, as informações encerram-se em si mesmas, como recursos e não apresentam sua natureza de processo de modo que possam levar à construção de conhecimentos.

Nesse sentido, o que o aluno recebe é um conjunto de informações que já foram processadas pelo professor e que, para este último, configuram-se já em conhecimento constituído. São oferecidas partes de um conhecimento maior e decorrentes de um processo de investigação desenvolvido pelo professor. O foco, dessa forma, está no ensino e na transmissão de informações.

Aos alunos não é dado espaço para participarem da construção dos conceitos – eles recebem tudo pronto, organizado e de forma proposicional como verdades enunciadas por alguém que detém o conhecimento – e do estabelecimento das relações entre eles. Nesse cenário, ele se transforma em espectador que recebe passivamente o conteúdo, as informações e não age como coautor dessa construção. A ele cabe assimilar, entender e perguntar, se tiver dúvidas, o resultado da construção teórica do professor.

Não fosse só isso, a passagem da absorção do conteúdo diretamente para a aplicação em situações de exercícios de identificação gramatical agrava ainda mais o problema, pois, em não havendo a construção teórica pelos alunos dos conceitos e diante da restrição na quantidade de informações, fica extremamente difícil ter-se um exercício de análise e posicionamento coerente e consistente. Há a

redução das possibilidades de problematizar e enxergar alternativas para essa problemática.

Não se evidenciam os objetivos daquela sequência nem fica explicitada a relação com o todo da disciplina. O foco está nas partes e não na totalidade da disciplina.

Nessa situação, as concepções sobre o que seja aprender estão atreladas à ideia de que somente há uma forma de aprender, e que a aprendizagem passa a ser, dessa forma, vista como resultado da ação do professor.

Com relação à **leitura**, essa se restringe a uma mera atividade mecânica de identificação de personagens e elementos do texto. Percebe-se, claramente, uma ênfase na atividade e não no processo. Não há uma busca pelo desenvolvimento da compreensão do texto inserido num contexto e como sendo decorrente de um processo histórico e cultural.

Nas palavras de Foucault, “A escola deve ajudar a criança¹ a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-la a ler”. (1994, p. 10).

A leitura e as atividades relativas ao texto aparecem descontextualizadas e fragmentadas, na medida em que o professor não situa, junto com seus alunos jovens e adultos, com conhecimento prévio e vivências de situações em que as explicações dos fenômenos e acontecimentos têm similaridade com as dos textos apresentados, a lenda como um gênero de texto nem sua história de formação e surgimento. Ao aluno não é dada a oportunidade de trazer seus conhecimentos prévios nem de lançar hipóteses sobre o tipo e propósito do texto. Não há o desenvolvimento da competência de relacionar esse tipo de manifestação discursiva – a lenda – com os conhecimentos que ele já tem e com as questões de cunho social e cultural que gerara.

E, somado, a isso, percebe-se a utilização do texto como pretexto para abordar questões ideológicas e apresentar opiniões que são do professor, numa perspectiva unilateral e sem possibilidade de discussão

¹ Estendo aqui a noção de criança para os jovens e adultos da EJA, que se constituem igualmente em participantes desse processo.

com os alunos e apresentação das suas visões. Declara-se morte do texto literário sem situar as suas especificidades.

Agrava-se ainda mais a situação, quando se constata que o professor utiliza o texto como forma de buscar reconhecimento de aspectos gramaticais pontuais, como os substantivos, adjetivos e verbos, também completamente descontextualizados do seu uso e de sua função. Tem-se como exercício, a partir da apresentação pelo professor das definições gramaticais, mais uma vez a realização de atividades mecânicas de um pretenso estudo da língua baseado em processos de identificação e memorização.

De acordo com Freire,

a memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (1992, p. 17).

Com relação à **produção de texto (escrita dos alunos)**, da mesma forma, ocorre o afastamento do propósito de conduzir os sujeitos para o universo da escrita, num movimento de resgate dos conhecimentos prévios, daqueles que deveriam ser construídos a partir da leitura e do estudo do texto e das suas relações com o seu contexto social e cultural de produção. Remete-se diretamente à produção de uma escrita que reproduz o texto original e não permite ao aluno significar a leitura e a escrita dela decorrentes. Ao aluno basta reescrever o que já está posto sem ter a possibilidade de trazer-se e ao seu mundo para o texto.

Silva aponta a esse respeito que

cópia, paráfrase e memorização – este é o tripé de atividades de leitura mais conhecido e utilizado nas escolas brasileiras, que tem suas origens no ensino catequético do período colonial. Ao copiar, o leitor reproduz as mesmas palavras e o mesmo sentido do texto; ao parafrasear, reproduz o mesmo sentido com outras palavras; ao memorizar, o leitor reproduz respostas com sentidos preestabelecidos e já esperados. (2002, p. 23).

Evidencia-se do mesmo modo o desconhecimento ou desconsideração dos aspectos envolvidos na produção dos discursos, ou seja, os sujeitos envolvidos – produtor e receptor –, os propósitos da manifestação, sua contextualização, num espaço e num tempo, as características da sociedade e da cultura em que foi originado.

Nesse sentido, Orlandi (1983) refere que a “leitura é produzida”, e que é na interação dos aspectos envolvidos na produção do texto e da leitura que os interlocutores instauram o espaço da discursividade. Para ela, autor e leitor confrontados definem-se em suas condições de produção, e os fatores que constituem essas condições são os que vão configurar o processo da leitura.

2.1 Ampliando os conceitos possíveis de leitura

Avançando nossos estudos, vamos encontrar o alargamento das concepções de leitura e de escrita se as relacionarmos à sua natureza de prática social, de ato político e ideológico e de possibilidade de acesso ao mundo e aos outros.

Iniciamos com uma perspectiva de leitura vinculada à noção de constituição de sentidos. Goulemot (2001, p. 108), ao definir leitura, trabalha com a ideia de que “ler é fazer-se ler e dar-se a ler”, e isso significa trazer o que o sujeito leitor é no momento da leitura.

De acordo com ele,

ler é dar sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. (GOULEMOT, 2001, p. 108).

Nessa perspectiva, o ler passa a ser uma ação consciente do leitor que empresta um sentido ao texto, a partir das suas concepções e formação, e que o sentido de um texto não é dado pela simples estruturação de códigos.

De acordo com Zilberman e Silva (1991, p. 26), o texto não preexiste à sua leitura, e leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa; é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui.

Resgatando a perspectiva de Kleiman, encontramos que

a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. É porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (2002, p. 13).

A autora situa três níveis de conhecimento prévio: o linguístico, o textual e o de mundo, que se inter-relacionam e são necessários para a constituição de sentido e o estabelecimento da compreensão de um texto. No nível linguístico, temos o domínio da língua, do código como forma de decifração do texto; no nível textual, temos o reconhecimento das marcas de estruturação de um determinado tipo e gênero de texto, que é identificado pelo leitor de forma espontânea e por um exercício de intertextualidade; no nível do conhecimento de mundo, fica evidente a presença de conhecimentos em âmbito referencial, de assunto, de vivência, que contribui para os processos de compreensão e interpretação.

Bakhtin e Voloshinov apontam o caráter de interação verbal e de reação-resposta ativa no processo de produção do discurso e na enunciação, que geram a leitura e a escrita como atividades humanas.

Para eles, toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo na cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (1992, p. 98).

Tem-se, portanto, a construção de perspectivas que retiram a leitura e a escrita da circunscrição do exercício individual de apenas decifrar e decodificar códigos e mensagens, passando-se a encará-los como atos inseridos em espaços de interação social, ideológica e cultural. Ler e escrever passam a ser vistos como competências e propriedades do que significa ser humano. Significa, ainda, ver a leitura e a escrita como possibilidades do exercício da escolha e da cidadania.

De acordo com Foucault,

tornar-se leitor significa ter acesso aos escritos sociais sabendo encontrá-los onde estão. Significa, pois, ser usuário dos equipamentos coletivos. O leitor não é aquele que lê o livro que lhe é proposto, mas aquele que cria seus próprios meios de escolher os livros que irá ler, que pratica uma atividade “metaléxica” nas colunas dos jornais, na livraria, na biblioteca; é aquele que conhece os meios para encontrar e diversificar os textos ligados aos seus interesses. (1994, p. 35).

2.2 Intertextualidade: em direção a práticas interdisciplinares

Retomando a situação de ensino apresentada no início deste capítulo, percebemos que o texto proposto para o desenvolvimento das atividades de leitura, estudo da língua e produção de escrita foi trabalhado apenas como um produto pronto e tomado por si mesmo. Não houve a preocupação de resgatar as suas especificidades como gênero e não foi feita a vinculação com outros da mesma natureza.

Surge, a partir dessa constatação, a ausência de um conceito-chave que nos permitiria estabelecer uma possibilidade de interdisciplinaridade: a questão da intertextualidade. Por intertextualidade entendem-se as relações entre os diferentes textos que permite que um texto derive seus significados de outros. Refere-se, ainda, à ideia de que os textos incorporam modelos, vestígios, até estilos de outros textos, de outros gêneros. Eles remetem a outros textos do passado e apontam para outros no futuro. (KLEIMAN; MORAES, 1999). Dessa forma, os textos não podem ser vistos como resultados concretizados a partir deles mesmos.

Ao aceitarmos a concepção de que os textos são construções culturais que assumem significado na intersecção com outros textos, não se limitando ao que nele está posto apenas, podemos enxergar na intertextualidade uma forma de entender a leitura e a escrita como elementos que desfazem as divisões entre as áreas do saber.

Na medida em que somos pertencentes a grupos sociais e que reconhecemos essa situação de pertença, podemos dizer que conhecemos as relações que se estabelecem entre os textos. Cada texto lido traz essas relações e marcas e influenciam nas leituras que fazemos e, quanto mais temos acesso a textos variados e de diferentes configurações, mais teremos a nossa competência de leitura e, por conseguinte, a de escrita, desenvolvidas. E mais podemos reconhecer as relações que se estabelecem entre as diferentes áreas do saber e profissionais. De acordo com Kleiman e Moraes,

a principal tarefa da escola é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos. Somente quando elaboramos relações significativas entre os objetos, fatos, conceitos, podemos dizer que aprendemos. As relações entretecem-se, articulam-se em teias, em redes construídas social e individualmente, e em permanente estado de atualização. A ideia de conhecer assemelha-se à de enredar-se, e a leitura constitui a prática social por excelência para esse fim. (1999, p. 91).

Nessa direção, Goulemot (2001) apresenta a noção de que cada leitor dispõe de uma biblioteca vivida, e que ler significa emergir essa biblioteca e a memória de leituras anteriores e de dados culturais.

Para ele, qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros. Assim como existe dialogismo e intertextualidade, no sentido que Bakhtin dá aos termos, há dialogismo e intertextualidade na prática da própria leitura. (p. 113).

Estabelece-se nessa prática um movimento duplo de reconhecimento das marcas do texto lido e pela leitura do texto em um novo contexto social, histórico e cultural, há uma ampliação da biblioteca vivida. A cada leitura atribuímos uma nova significação ao que já foi lido, e o texto torna-se outro.

De acordo com Kleiman e Moraes (1999), como membros de um grupo social, conhecemos essas relações e temos, portanto, conhecimento intertextual. Para todo leitor, um texto funciona como um mosaico de outros textos, alguns mais próximos, alguns mais distantes, alguns mais pertinentes, outros menos, mas todos influenciam na leitura. Entendemos um texto porque somos capazes de reconhecer esses traços e vestígios. Quanto mais elementos reconhecermos, mais fácil será a leitura e mais enriquecida será nossa interpretação.

2.3 O trabalho com língua portuguesa: rumo ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita interdisciplinares

Se o professor de língua portuguesa quiser exercer o seu papel de desencadeador de aprendizagens a partir da leitura e manifestação de construção de conhecimento pela produção de textos e pela escrita, vistos na sua natureza social e como competências, é preciso que ele exerça uma prática que efetivamente tenha por base uma concepção alargada do que seja seu objeto de investigação e matéria-prima: a linguagem e a língua.

Para isso é preciso romper a perspectiva de que linguagem e língua são fenômenos individuais e que se concretizam em meros sistemas de regras e normas que merecem ser estudados a partir de si mesmos.

Pela linguagem, os seres humanos criam sentidos na sua interação com os outros e se definem como seres humanos. Ela ultrapassa a simples emissão de sons ou a pura expressão do pensamento. A linguagem permeia nossa existência e *por* ela e *com* ela nos situamos no mundo e em relação aos outros.

Merleau-Ponty, citado por Geraldí, nessa direção, aponta que

a linguagem é um corpo de pensamento ou espírito encarnado. Para ele, não é um texto prévio que a linguagem simplesmente traduz, mas sentidos se produzindo no corpo da linguagem. As palavras ensinam seu pensamento ao eu que as pronuncia, a expressão vira um vestígio e a ideia não é nunca dada na sua transparência. (2002, p. 22).

Ainda citando Geraldi, a escola ao reduzir o ensino de língua como simples sistema de normas e de regras gramaticais, assume uma concepção de linguagem

como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola os alunos não escrevem livremente, fazem *redações*, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa *mensagem* definida. (2002, p. 24).

A linguagem, dessa maneira, assume seu *status* de forma de interação – lugar da interação humana – muito mais do que a possibilidade de transmitir informações de um emissor para um receptor. O falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. A linguagem torna-se lugar de constituição de relações sociais, cujos falantes se tornam sujeitos e assumem seus papéis sociais a partir da interlocução com os outros. A língua, nesse sentido, só teria existência nesse jogo, em que os discursos produzidos são sempre originais e únicos na sua relação com o contexto e com o interlocutor.

Em Benveniste, encontramos que

a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso. Por isso, o *eu* pressupõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a mim, torna-se o meu eco ao qual digo tu e que me diz tu. (1976, p. 286, grifo nosso).

Estudar a língua seria, pois, identificar as regras e condições de constituição desses jogos sociais e de interação humana que se criam por meio da fala. Nesse sentido, estudar as relações que se estabelecem entre os interlocutores no momento em que enunciam se tornaria muito mais importante do que falar sobre a língua e aprisionar os alunos em atividades de classificação e reprodução de definições.

Deve-se marcar igualmente a diferença entre saber a língua, ou seja, dominar as habilidades no uso da língua em situações concretas, e saber analisar e falar sobre a língua. O que se constata nas práticas escolares é o trabalho voltado a um exercício metalinguístico, no qual se aborda a língua a partir dela mesma e com fim em si mesma, entendida como sistema, e para o desenvolvimento do domínio de estruturas.

Conforme Fonseca e Fonseca (1977), a aula de português é sempre aula de língua, de linguagem, de comunicação e que visa ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno para torná-lo apto a usar melhor sua língua.

Por usar melhor a língua, ele entende a obtenção de eficácia na atuação social, no alargamento da integração esclarecida na *práxis* social numa dupla perspectiva: como emissor, o falante estará em condições de tomar consciência das coordenadas que suscitam e marcam o seu próprio discurso; como receptor, captará as determinantes do exercício linguístico dos outros falantes e, dessa forma, estará apto a assumir um espírito crítico perante o discurso alheio.

A aula de língua portuguesa deverá, segundo essa concepção, ser o lugar da pluralidade dos discursos, não apenas aqueles levados à sala de aula, mas aqueles que são produzidos na vida e na sociedade, para que possamos, efetivamente, realizar a integração da escola na vida, na comunidade. A leitura e a escrita nos permitem acessar essa pluralidade de discursos e o estabelecimento das relações entre os textos e seus contextos de produção.

Isso significa dizer que o estudo dos textos na sala de aula de língua portuguesa será o estudo das especificidades dos discursos, em articulação com as situações que os geram. A leitura, a produção e a análise de discursos deverão ser, pois, as atividades básicas de uma aula de língua materna.

Ao não desenvolver essas perspectivas, a escola corre o risco de artificializar a linguagem, a língua, a leitura e a escrita, eximindo-se da sua responsabilidade de formar cidadãos capazes de atuar no mundo e de interagir em sociedade de forma crítica, responsável e democrática.

2.4 Uma proposta de prática interdisciplinar no trabalho com língua portuguesa na EJA

E qual seria a proposta de uma prática que pudesse dar conta das concepções apresentadas, no âmbito da EJA, no que se refere ao desenvolvimento das competências de ler e de escrever?

Na direção de responder a essa problematização, a situação já referida no início deste capítulo, tomada como objeto de reflexão na disciplina, foi reelaborada incorporando os referenciais discutidos.

Tomemos, pois, o mesmo ambiente da situação proposta inicialmente.

Uma sala de aula de EJA. Trabalho com o gênero lendas.

A unidade planejada prevê que os alunos, a partir do trabalho com manifestações populares discursivas, tenham acesso a diferentes formas de entendimento e explicação de fenômenos e acontecimentos que cercam os homens. Toma a lenda como ponto de partida para o trabalho considerando a possibilidade de aproximação do cotidiano e do conhecimento de senso comum.

Ela seleciona quatro lendas: Vitória-Régia, Saci Pererê, O Negrinho do Patoreio e O Bicho Papão.

Inicia sua aula apontando que eles irão trabalhar com um tipo de texto que está presente na história da humanidade e que é muito conhecido por todos, perguntando aos alunos se eles já ouviram falar em lendas e como eles acham que elas surgiram e são estruturadas. Aguarda as respostas e as comenta. Pergunta, então, se eles conhecem alguma lenda. Solicita, em caso afirmativo, se alguém pode contar aquela que conhece.

Ouvidos os comentários dos colegas sobre a lenda contada, pergunta se eles sabem por que as lendas surgiram, onde e quando. Contextualiza, então, os aspectos que envolvem o surgimento das lendas e seus propósitos como gênero textual.²

Divide a turma em quatro grupos de três pessoas cada e distribui a cada grupo uma das lendas, solicitando que eles a leiam, discutam sobre o conteúdo e a forma do texto e se preparem para contar a lenda lida, associando com outras versões da mesma lenda que eles conheçam ou com acontecimentos da realidade ou da história que eles se lembrem. E assim cada grupo executa a tarefa e apresenta os resultados do trabalho.

Após a apresentação pelos grupos e discussão sobre o que foi feito, o professor distribui aos alunos cópias de todas as lendas lidas e seleciona uma delas para trabalhar as questões formais do gênero em questão. Apresenta questões de compreensão e interpretação sobre o texto. Levanta aspectos como as explicações mágicas, o uso da linguagem figurada, as metáforas, os personagens que assumem características da natureza, entre outras questões.

Considerando a natureza narrativa das lendas, o professor aborda as suas características de relato, de sequencição lógico-temporal, a utilização dos substantivos, adjetivos, verbos e advérbios como material linguístico que dá sustentação ao texto. A discussão sobre estes aspectos será objeto de aulas seguintes nas quais retomará os aspectos linguísticos e estruturais do gênero estudado.

⁴ **Lenda** é uma narrativa fantástica, fantasiosa, passada de geração a geração pela tradição oral. Elas associam fatos reais e históricos com fatos irreais como produtos da imaginação aventureira humana. Na sua natureza, está a apresentação de explicações plausíveis e, até certo ponto aceitáveis, para fenômenos e acontecimentos misteriosos e sobrenaturais e que não têm explicações científicas comprovadas. Ela evoluiu a partir da concepção do mito e do conhecimento mítico.

O professor discute sobre folclore e sobre as inúmeras possibilidades de explicação dos fenômenos, acontecimentos e fatos: filosóficas, científicas, religiosas, etc. Vincula as explicações míticas como uma forma de o homem buscar respostas para sua existência e vida. Situa a existência de textos dessa natureza com a história do próprio homem e de sua busca incessante de explicações para o que lhe acontece. Explica, ainda, que para muitos povos são “os livros na memória dos mais sábios”.

Na sequência, solicita que os alunos façam um inventário, a partir de uma pesquisa ou de entrevista com familiares e amigos, de outras histórias que as pessoas conheçam e que sigam a mesma forma das lendas para explicar acontecimentos misteriosos: lendas urbanas, histórias da tradição oral e popular, etc.

Com o inventário construído, os alunos montam um painel com os textos recolhidos e o expõem no mural da escola.

Os professores das áreas de ciências humanas e da terra poderiam se integrar a esse trabalho agregando a discussão sobre outras formas de explicação dos fenômenos apresentados pelas lendas, desenvolvendo leitura e produção de textos de natureza científica, analítica e crítica.

O que muda em relação à primeira situação?

Inicialmente, percebe-se a preocupação em aproximar a leitura e a escrita da vida diária e do cotidiano, a partir da valorização e do resgate dos conhecimentos prévios dos alunos e de suas histórias de vida. O gênero apresentado assume uma função na medida em que é vinculado à experiência e às formas de se explicar o mundo.

Os textos são apresentados de maneira contextualizada e trabalhados nas suas especificidades e não apenas como meros pretextos para dar aula de “gramática”. São feitas associações com outros textos da mesma natureza, mas situados em pontos diferentes do tempo.

Manifesta-se a intertextualidade como marca de desenvolvimento do trabalho, pois os alunos são confrontados com outros textos que trazem as mesmas marcas do gênero de texto que deu origem à prática realizada. A biblioteca vivida é acionada para o reconhecimento

dos vestígios e das marcas do gênero e é ampliada a partir da proposta de busca de outros textos com as mesmas características.

A interdisciplinaridade ocorre na medida em que se percebe a busca pelo rompimento das barreiras do conhecimento disciplinar, puramente linguístico e gramatical e se vai em direção ao desenvolvimento da leitura e da escrita como competências vinculadas à sistematização, à construção e à manifestação do conhecimento.

Considerações finais

Trabalhar com a leitura e a escrita na EJA, numa perspectiva interdisciplinar e social, significa estar aberto às possibilidades de atribuição e construção de sentidos ao mundo e à vida, pelo reconhecimento do *outro* e de suas manifestações como sujeito da história e da sociedade.

Significa trazer para o mundo escolar o mundo da vida e os textos do cotidiano como formas de manifestação dos processos identitários do ser humano e da cultura da qual faz parte.

Significa permitir ao aluno o processo de “fazer-se e dar-se pela leitura e pela escrita”, num constante movimento de constituição de significações a partir daquilo que é como sujeito e como quer constitui-se como tal no futuro.

Significa oferecer ao aluno a possibilidade de ampliação da sua biblioteca vivida pelo oferecimento e trabalho com a multiplicidade de discursos que integram nossa vida.

Significa pensar a linguagem, a língua e o texto na sua natureza de formas de ser-e-estar no mundo, no jogo de interações e interlocuções de que são matéria-prima e produto.

Significa para o professor assumir um papel de mediador entre o conhecimento sistematizado e os textos como formalmente constituídos e o seu processo de produção.

Significa, por fim, propiciar espaços para o desenvolvimento de habilidades que levem à constituição do ler e do escrever como competências que permitam aos jovens e aos adultos da EJA assumirem seu lugar de cidadãos na sociedade e desenvolverem mecanismos de aprender sempre e de diversas formas para atuarem no novo cenário desta sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem.

Peço novamente licença para fechar este texto com uma citação de Pozo e que pode sintetizar os desafios dessa nova sociedade, na qual precisamos desenvolver *novas e diferenciadas competências para a formação dos futuros cidadãos*, nos diversos espaços, modalidades e níveis da ação educativa.

No ritmo da mudança tecnológica e científica em que vivemos, ninguém pode prever quais os conhecimentos específicos que os cidadãos precisarão dominar dentro de 10 ou 15 anos para poder enfrentar as demandas sociais que lhes sejam colocadas. O sistema educacional não pode formar especificamente para cada uma dessas necessidades; porém, pode formar os futuros cidadãos para que sejam aprendizes mais flexíveis, eficazes e autônomos, dotando-os de estratégias de aprendizagem adequadas, fazendo deles pessoas capazes de enfrentar novas e imprevisíveis demandas de aprendizagem. (2004, p. 22).

Referências

- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem. In: _____. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Nacional, 1976.
- BUOGO, Ana Lúcia; CARBONARA, Vanderlei; CHIAPINOTTO, Diego. *O desafio de aprender: ultrapassando horizontes*. Caxias do Sul: Educs, 2006.
- FONSECA, Fernanda Irene; FONSECA, Joaquim. *Pragmática linguística e ensino de português*. Coimbra: Almedina, 1977.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.
- GOULEMOT, Jean-Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 11. ed. Campinas; São Paulo: Pontes, 2008.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2000.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

3

A grande teia da Arte: atuar em rede na EJA

Liliane Maria Viero Costa*

“A educação é a capacidade de perceber as conexões ocultas entre os fenômenos”. (VÁCLAV HAVEL)

Introdução

O direito universal à educação para todos – crianças, jovens e adultos, é princípio fundamental em sociedades que se pretendem evoluídas. Numa era de globalização, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se torna importante, pois pode possibilitar a emancipação por meio do conhecimento e do desenvolvimento de competências que influenciam na melhoria da qualidade de vida. Nesse sentido, os programas e projetos dirigidos à EJA devem primar pela qualidade, perpassando não só a sala de aula, mas também a qualificação de professores no compromisso de promover a EJA numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

O convite para participar do desafio de ministrar Arte no contexto da disciplina “Ler e escrever: tarefa de todas as áreas do conhecimento” foi muito bem-vindo. Em primeiro lugar, por

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS). Especialista em O processo da produção simbólica: análise e crítica pela UCS. Licenciada em Artes pela UCS. Professora no Centro Tecnológico (CETEC) da Universidade de Caxias do Sul. Coordenadora do Departamento de Arte e Cultura do Cetec.

acreditar nesse projeto que qualifica – pelos cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão – professores da EJA; segundo, por entender que o Projeto tem a contemporaneidade não só no título “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”; terceiro, pela possibilidade de trabalhar de forma interdisciplinar; e, por último, por poder apresentar as questões do ensino da Arte (e para a EJA) numa dimensão contemporânea,¹ apresentando-a como possibilidade de leitura de mundo e de compreensão do mesmo via práticas cotidianas. Com isso, aspectos do dia a dia poderão ser reconhecidos como geradores de conhecimento estético, dignos de análise e reflexão e por estimularem uma postura crítica perante as produções artístico-culturais com as quais convivemos. Assim, ao propor isso, desejo acender uma chama para que professores sejam multiplicadores nas salas de aula, em especial na EJA, do entendimento da arte como algo próximo de todos nós e necessária para o desenvolvimento de nossa cidadania. E, poeticamente, lembrando Montenegro, “que a arte nos aponte uma resposta, mesmo que ela não saiba. E que ninguém a tente complicar, porque é preciso simplicidade pra fazê-la florescer, porque metade de mim é plateia e a outra metade é canção”. (Poema “Metade”, 1975).

O relatório da Unesco aponta que

a aprendizagem e a educação de adultos estão no cerne de uma mudança de paradigma necessária para a aprendizagem ao longo da vida para todos, como um marco coerente e significativo de oferta e prática de educação e treinamento. O marco criado pelo conceito de aprendizagem ao longo da vida deve gerar uma educação sem fronteiras. Isto significa oportunidades abertas, flexíveis e pessoalmente relevantes para desenvolver conhecimentos, competências e disposições que adultos em todas as fases da vida precisam e desejam. Significa proporcionar contextos de aprendizagem e processos que sejam atraentes

¹ A contemporaneidade diz respeito aos tempos recentes, dos últimos 20 anos e se pode considerar a marca dessa época o fenômeno da globalização, ou da mundialização.

e adaptados para os adultos como cidadãos ativos, no trabalho, na família, na vida comunitária e, não menos importante, como indivíduos independentes, decididos a construir e reconstruir suas vidas em culturas, sociedades e economias complexas e em rápida mutação. (2010, p. 14).

O texto se desenha com base no contexto anteriormente referido, considerando, também, os objetivos gerais da área de Arte para a EJA, sugeridos pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Formação Continuada, alfabetização, diversidade e inclusão (Secadi), entre os quais citamos e procuramos; compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas; identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e dos universos cultural e natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos; observar as relações entre a arte e a leitura da realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando a arte de modo sensível. Acrescidos a esses, durante as aulas realizadas nos cursos a que este texto se vincula, procuramos sublinhar a importância de os professores da EJA desenvolverem em si e, por decorrência, em seus alunos, as habilidades identificar, relacionar e compreender os diferentes âmbitos da arte, do trabalho e da produção dos artistas; identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade de produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias; pesquisar e saber organizar informações sobre arte em contato com artistas, obras de arte, fontes de comunicação e informação.

A forma como o ensino e o aprendizado acontecem na área de Arte, na EJA, propõe um aperfeiçoamento tanto dos professores quanto de suas práticas pedagógicas. É fundamental uma formação continuada que possibilite a percepção de que a arte propicia um

modo específico de compreender o mundo contemporâneo – relação e inserção – que ela estabelece outra ordem no contato com o mundo cultural, um olhar que pode ressignificar conceitos e práticas. A arte na contemporaneidade, no contexto do mundo globalizado, assume um papel relevante, surpreendente, inesperado. Ela se oferece como um campo ainda, misterioso e mágico, escapa do controle e da programação dos diagnósticos e prognósticos e, ainda é um domínio de exercício de liberdade e de reencontro com a sacralidade da vida, por sua natureza aberta, disponível, libertária e expansiva.

Assim, o entendimento da importância de uma formação da visualidade artística ao explorar os múltiplos conteúdos de leitura de uma obra artística,² sugerir relações, perceber o espaço de diálogo, observar imagens e relacionar ideias são os elementos que foram abordados e desenvolvidos na disciplina e que contribuíram para iniciar a caminhada em busca da ampliação e da compreensão do campo de percepção da arte, abrindo perspectivas de um ensino da arte que contemple as especificidades da EJA.

A arte tem seus aspectos peculiares dentro do processo educativo. A arte-educação no Brasil passou a ser preocupação no fim do século XIX pela necessidade de formação de profissionais com habilidades em desenho, em decorrência do primeiro impulso industrial. Durante 30 anos, foi essa a ideia de ensino de arte que prevaleceu no sistema de educação brasileiro. Barbosa (1984) identifica que esse modelo começou a ser contestado somente depois da Semana de Arte Moderna,³ mas foi no movimento da Escola Nova⁴ que se afirmou a

² Trago aqui a ideia de Mário Pedrosa de que a arte é uma das formas mais elevadas da expressão humana porque propõe uma postura crítica. Mas também, nesse contexto, lembro Freire na luta pela libertação, como a liberdade de se estar sendo com os outros, de mudar o mundo, de recriar e refazer tudo aqui e agora, características intrínsecas na obra de arte.

³ A Semana de Arte Moderna, também chamada de “Semana de 22”, ocorreu em São Paulo, no ano de 1922, de 13 a 17 de fevereiro, no teatro municipal da cidade.

⁴ A Escola Nova buscava dar ênfase ao desenvolvimento do intelecto e à capacidade de julgamento, de preferência, à memorização.

importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, da intuição e da inteligência. Nesse clima de possibilidades, o artista Augusto Rodrigues criou em 1948 a “Escolinha de Arte” no Brasil, iniciativa recebida com entusiasmo não só pelos artistas da época, mas também por educadores como Anísio Teixeira⁵ e Helena Antipoff.⁶

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁷ torna obrigatório o ensino de a Arte no então 1º Grau e em alguns cursos do 2º Grau. Mas foi somente em 1973 que o governo federal criou os cursos universitários para a formação de arte-educadores: as licenciaturas em Educação Artística, e a LDB de 1996, no seu artigo 26, parágrafo 2º, determina: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”

Não é intenção, neste momento, discutir os currículos, mas lembrar que o ensino e a formação de professores de Arte são muito recentes em termos históricos no Brasil. E, nesse processo de formação de docentes, o conceito de interdisciplinaridade aparecia como um pensamento pré-fabricado. Não estimulava o estudante à reflexão em torno das diferenças e similaridades entre linguagens e conteúdos. E, conforme Barbosa (1984), dificultava a reflexão, o estabelecimento de conexões e relacionamentos diversificados.

Para Barbosa (1984), o ensino de Arte compreende a reflexão e a superação da expressão redutiva e convencional. Apresenta outra dimensão cognitiva, uma educação pelo aprofundamento e refinamento das emoções. A interdisciplinaridade se tornou uma exigência contemporânea no resgate do fenômeno humano pelo inter-relacionamento dos conhecimentos, ou seja, ela se refere tanto ao desenvolvimento e à reflexão da pesquisa científica – a produção de

⁵ Jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 20 e 30 (séc. XX), difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova.

⁶ Psicóloga e pedagoga de origem russa.

⁷ Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <Mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.

conhecimento, os métodos e os procedimentos internos – como à propagação de saberes.

Considerando que um “projeto interdisciplinar orienta-se para um progressivo descobrimento das múltiplas significações presentes no fenômeno humano” (SALES, 2011, p. 295), a contribuição de várias disciplinas está sempre se renovando e caracterizando a interdisciplinaridade como processo. Ao se entender disciplina como exploração especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo que envolve desde o domínio material e conceitual até métodos, contingências históricas, evolução no tempo e sua atualidade, o conhecimento advindo da interseção de várias disciplinas pode ser considerado processual e não definitivo.

Tanto na análise de disciplinas científicas, como também nas de arte, ou artísticas – entre elas teatro, artes plásticas e visuais, música, dança, fotografia, cinema e vídeo – atendemos a diferentes formações dos domínios teóricos, práticos, técnicos e metodológicos. Nas disciplinas que competem à arte, são identificados vários níveis de colaboração com novos recortes – psicológicos, sociológicos e antropológicos – numa gama de possibilidades de relações com a história, com a sociologia, com a filosofia, com a matemática, com a física e assim por diante. A interdisciplinaridade como abordagem pedagógica é central, pelo menos para o ensino e o entendimento da arte como disciplina.

A formação de conceitos pela interdisciplinaridade requer que se tenha cuidado em ter claras duas dimensões: a da aprendizagem e a do desenvolvimento. É importante ter presente que os conceitos de cada área do conhecimento são construídos a partir da relação com o conhecimento sistematizado que caracteriza cada disciplina; em termos de desenvolvimento, há uma interdisciplinaridade interna que acontece por meio de redes que se formam como decorrência de sinapses múltiplas entre as redes neuronais. Essas são construídas a partir da interação com o conteúdo da disciplina e com a forma como esse conteúdo é organizado.

O MEC propõe a estruturação dos conteúdos para o segundo segmento da EJA em três eixos de aprendizagem pela arte: produzir, apreciar, contextualizar. No componente curricular Arte, na disciplina

“Ler e escrever: tarefa de todas as áreas do conhecimento”, foram exploradas as habilidades de apreciar e de contextualizar. Assim, os conteúdos tiveram o cuidado de acolher a diversidade do repertório cultural do grupo de alunos-professores que compuseram as turmas. Também foram introduzidos conteúdos de diversas culturas e épocas, a partir de critérios de seleção adequados à participação do grupo na sociedade como cidadão informado, crítico e autônomo. E, nessa condição de protagonistas das ações, realizaram as conexões com suas possibilidades de trabalho em salas de aula da EJA. O grande desafio é organizar os conteúdos da arte de maneira a atender às aprendizagens no domínio do conhecimento artístico e estético. O estudo, a análise e a apreciação da arte podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos da EJA como para sua experiência estética e conhecimento do significado que ela desempenha nas culturas humanas.

1 Arte e conhecimento na EJA

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”. (CORA CORALINA).

Ao constituir e ampliar conceitos, o ser humano depende de elementos internos e externos. Isso implica ir além da construção de significados: requer o estabelecimento e a compreensão das relações múltiplas possíveis existentes entre esses vários significados. Essa rede de relações estará compreendida quando o ser humano organizar categorias de pensamento que irão permitir a compreensão de redes de relações mais complexas. A informação não dá conta da amplitude de todo o processo de formação do conceito, mas faz parte juntamente com as experiências e os dados. A possibilidade de se apropriar do conhecimento formal dependerá da existência de categorias de análise e de processos de pensamento que são constituídos quando a pessoa entra em relação com esse conhecimento formal.

Forma e conteúdo são dois aspectos com que a arte dialoga. Considerando conteúdo a parte subjetivada, o componente curricular Arte, ao propor a aquisição do conhecimento, permite realizar

duplamente essa ação mental. Ao discutir as funções estéticas, prevê a identificação do que são a forma e o conteúdo no objeto estético ou no produto cultural e também promove internamente essa identificação. Qual é o conteúdo da forma ou qual é a forma do conteúdo e como produz conceitos a partir dessa identificação?

Essa relação interna acontece pela interseção de elementos que apoiam a formação de conceitos ou levam a ele. Por exemplo, a ampliação da noção de espaço tem como contribuição os conhecimentos de arte – artes plásticas, teatro, dança educação física, geometria, entre outros. A mobilização de funções mentais, como percepção, memória, atenção e imaginação e a integração de conceitos afins efetivam a ação interdisciplinar. É aí que cultura e arte se conectam ao conhecimento formal em nível de desenvolvimento de categorias de pensamento e, portanto, à formação de conceitos.

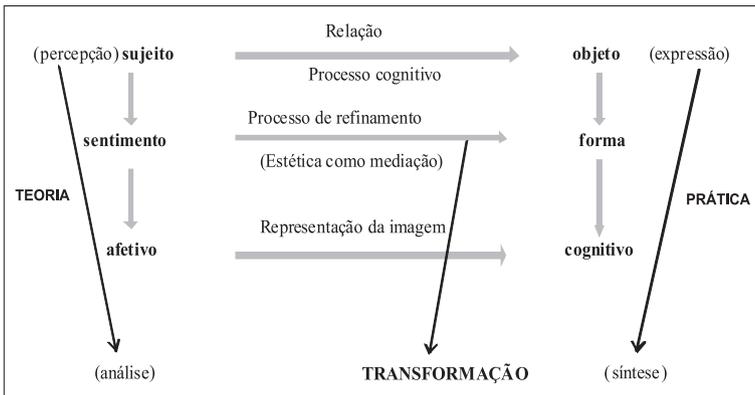
Longe de substituir o trabalho sistemático de cada disciplina, a cultura e a arte promovem situações ricas e fundamentais para o desenvolvimento da função simbólica. Certas realizações da função simbólica, bem como formas de ação imprescindíveis para a evolução de qualquer ciência, são antecedidas pela prática artística. Ao envolver disciplina, desenvolvimento do movimento e coordenação, exercício do pensamento e desenvolvimento do raciocínio, estimulam a percepção e a formação de memória. As atividades artísticas proporcionam o desenvolvimento cultural da espécie que, em determinado momento, produziu práticas científicas e sistematizou o conhecimento.

Mas a arte também é um processo de conhecimento não só de quem produz como também de quem frui. Foi nesse sentido que o componente curricular Arte foi trabalhado na disciplina “Ler e escrever: tarefa de todas as áreas do conhecimento”, nos cursos de Especialização e de Aperfeiçoamento em EJA, no âmbito do projeto que ancora esta publicação. As atividades foram organizadas para orientar o professor da EJA (estudante dos cursos referidos) a perceber que um aspecto fundamental é a posição da consciência crítica do sujeito, de modo especial, do jovem e do adulto da EJA. Entender a arte como uma atividade que não propõe a dicotomia do ser (sujeito/objeto), mas uma relação que permita a percepção do existir e indique para

uma produção (intenção/finalidade). O ser humano tem consciência de que produz sua própria existência. É um ser consciente e crítico, pois ele se renova. Assim, a produção (atividade) é intersubjetiva e prevê uma relação dialética. Não há a dicotomia, como já assinalado anteriormente. Essa relação sujeito-objeto é o processo cognitivo.

E qual é o conhecimento que a arte produz? Almeida (2005) coloca que, de modo geral, as obras de arte exigem ser compreendidas, requerendo algum tipo de atividade cognitiva, pois tal compreensão envolve ideias, sentimentos e atitudes. Isso sugere que as obras de arte são acerca de algo que tem conteúdo ou que veicula algo. Resta saber se se trata (ou não) de algo exterior às próprias e o quê. Como resposta à pergunta colocada, Novitz (1998) indica três possibilidades acerca do tipo de coisa que a arte nos permite conhecer: *o conteúdo das próprias obras de arte*, ou seja, o universo imaginário e ficcional por elas criado; *o mundo real* (não ficcional), disponibilizando informação relevante ou contribuindo com um importante *insight* sobre a melhor forma de sistematizá-lo e *compreender* a natureza da emoção e seu funcionamento.

O esquema que segue pode auxiliar no entendimento dessa relação:



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, se percebe que o conhecimento pela arte e por suas possibilidades é dialético, sistêmico e pretende a ação como atividade humana, por ser integral e inter-relacionar a teoria com a prática. É a própria compreensão do ser-sendo no mundo e sua finalidade. E esse conhecimento se dá por coexistência, por síntese e análise. Ao conhecer, construo imagens, represento.

Sendo a arte o lugar das imagens, elas não têm fim em si mesmas. Transformam, movimentam e acontecem na representação, portanto, estão vinculadas aos representantes e representam o próprio significado. A imagem, então, é a manifestação daquilo que retrata. É propriamente o processo de representação, é um incremento de ser, pois sua referência não apresenta nenhuma diminuição de sua autonomia ôntica. A imagem somente cumpre sua referência ao representado em virtude do seu próprio conteúdo. Não é um signo nem um símbolo. Remete a algo convidando-nos a demorar nela, na imagem e não no objeto. Nesse sentido, a imagem é sempre um processo, e a sua interpretação é a compreensão de uma estrutura ausente, só se dá no sujeito, é criação, e a arte é o veículo que possibilita esse processo de representação (imagem).

Ao apresentar esses conceitos para os alunos-professores dos cursos de EJA e solicitar a leitura de uma imagem-representação, o desconforto e a insegurança apareceram. Posso afirmar que não estamos acostumados a ver a arte sob esse aspecto. Olhamos uma obra e não buscamos sua estrutura. Não fazemos a leitura e não a vemos como linguagem. Acabamos gostando (ou não), mas temos dificuldade em escrever sobre seu significado.

Signo, símbolo, imagem e representação são elementos constitutivos do conhecimento. O conhecimento tem como base um processo que é a representação e a conseqüente construção de imagens (uma análise e uma síntese). Entendo que é por esse caminho que a arte possibilita ler e escrever o mundo, de modo especial na EJA. A percepção e o entendimento de signos, símbolos, representações e imagens ultrapassam o simples manuseio de algo. Precisa-se ter uma concepção geral de algo, considerando-o em todas as suas possibilidades e o relacionando com outros objetos, determinando e localizando sua posição no sistema geral, como, por

exemplo, a leitura do quadro “Os Retirantes”, de Cândido Portinari. (Disponível em: <<http://img.historiadigital.org>>).

Com uma simples olhada no quadro, percebem-se nove pessoas, cor de osso e sujeira, luz fosca, cores frias, um osso quebrado, um ancião apoiado num pedaço de pau, uma mulher com uma trouxa na cabeça e assim por diante. Uma leitura emocional identifica a expressão dos personagens, os corpos magros, a sensação de derrota e vitória, temor e determinação e pode ir mais além. Uma leitura reflexiva reporta à época em que a pintura foi realizada, aos pintores desse período, às questões históricas, a um significado que vai além do percebido e do sentido. Pensando o quadro como trabalho modernista, de proposta alegórica (alegoria da seca e do sofrimento do Nordeste), uma deformação das figuras traz características expressionistas para a obra, o uso metafórico da cor e a sensação provocada no espectador sob a forma de choque visual e emotivo. Essas são algumas leituras das muitas e mais complexas que podemos estimular o aluno da EJA a fazer nas suas vivências cotidianas, sejam elas produtos pictóricos, sejam elas manifestações culturais diversas.

O nosso entendimento de mundo é construído, fundamentalmente, a partir do cotidiano, em experiências vividas. Valores e crenças influenciam em nossos comportamentos. O trabalho com artes visuais na EJA pode ampliar os meios de apreensão, de compreensão e de representação do mundo dos alunos, “alfabetizando-os” na linguagem visual nas mais variadas formas de leitura de imagens. De acordo com a proposta curricular do MEC para a arte na EJA,

as palavras, números, movimentos, sons, signos e símbolos visuais se transformam em imagens, por intermédio das quais os significados são representados. Pode-se usufruir dessas representações, conhecendo valores, procedimentos, princípios, códigos, estruturas. Por meio das particularidades da linguagem artística, de seus elementos estruturais, é que os significados são originados e sua verdadeira essência se expressa. É fundamental para o aluno da EJA vivenciar o conhecimento que é peculiar à obra de arte. (MEC/SECADI, 2013).

Entrar em contato com diferentes objetos artísticos, com suas respectivas técnicas de linguagem e particularidades expressivas é experiência insubstituível e essencial para ampliar a percepção de mundo.

Ouso, então, dizer que, para entender o conhecimento pela arte, à medida que ela se dá na representação, deve-se ter claro que a imagem é o produto da representação. Santaella e Nöth nos esclarecem que as “imagens têm sido meios de expressão da cultura humana”. (2008, p. 13). Atualmente estamos permeados de mensagens visuais, embora o estudo das imagens não seja tão desenvolvido e proeminente como o da escrita. Mas por ter uma investigação distribuída entre diversas disciplinas: arte, sociologia, antropologia, psicologia, mídias, semiologia e teorias da cognição, o estudo da imagem pode ser considerado um empreendimento interdisciplinar.

Se a arte é meio de representação das imagens, arte é sempre um processo. Talvez resida aí a dificuldade de se render a ela. Ela não tem um fim específico, não pode ser compartimentada, embora se estude dessa maneira. O grande desafio de compreender a estrutura intrínseca da arte está em entendê-la como meio.

O ensino e a aprendizagem da Arte têm na imagem seu objeto de estudo e vou me reportar às artes visuais neste momento. Imagens fixas ou imagens em movimento; imagens criadas, produzidas, mas também imagens vistas, fruídas, analisadas, refletidas a partir do contexto em que estão inseridas, apreciadas. O desenvolvimento de algumas das mais complexas habilidades cognitivas do indivíduo pode emergir quando se lê uma imagem. Ao ser estudada, uma imagem proporciona a realização de várias ações, por exemplo, acompanhar os contornos, buscar os significados, distinguir e estabelecer relações de figura-fundo, perceber como as linhas, os planos, as texturas e as cores se distribuem de maneira que suas estruturas expressivas toquem a emoção e a imaginação.

Produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem são duas competências básicas que se inter-relacionam e se completam. É importante que jovens e adultos exercitem práticas sociais diversificadas de leitura e registro do mundo, bastante necessárias ao

convívio em sociedade, ao seu preparo para o mundo do trabalho, ao seu enriquecimento pessoal.

2 A visualidade artística na EJA

“O prazer estético deve ser um prazer inteligente.”

(JOSÉ ORTEGA Y GASSET)

É cada vez mais evidente que no mundo contemporâneo convivemos com uma maior difusão da imagem. Nos veículos de comunicação de massa, como: a televisão, os cartazes publicitários, a xerocópia, o computador, o cinema, o vídeo, as novas tecnologias trouxeram consigo maior democratização da imagem, o surgimento de uma infinidade de novos símbolos, possibilitando às pessoas o acesso a um número enorme de informações visuais.

A educação do olhar é objetivo essencial das artes visuais, preparando o aluno para compreender e avaliar tipos diferenciados de imagens, para uma decodificação dos estímulos visuais, para uma apreciação qualitativa do mundo, com marca da sua subjetividade, alimentada por códigos de qualidade artística e estética, advindos tanto das tradições culturais como do novo e marte. (portal.mec.gov.br/secad)

A seguir, apresento fragmentos de algumas aulas desenvolvidas no âmbito dos cursos referidos e de que forma adquirem uma postura interdisciplinar por excelência. Ao iniciar os trabalhos, propus ao grupo (professores da EJA) a construção de um conceito de arte. As mais diferentes definições apareceram, e todas se completavam e eram pertinentes a um conceito de arte. Na verdade, não há conceito definitivo em arte. Ela é sensação, expressão, movimento, conhecimento, representação, aquilo que a gente chama de arte, conforme narrativas produzidas:

Arte para mim é uma forma de expressão democrática em que o autor tem uma intencionalidade e deseja transmitir. É uma maneira de materializar o pensamento. Toda obra exige uma ação, portanto o artista deixa sua marca no mundo. Estamos permeados de criações artísticas no nosso dia a dia. (Professora-aluna da Turma de Especialização em EJA – Turma 1 – NT).

A arte é uma linguagem em forma de expressão do homem, que pode ser apresentada através da pintura, escultura, arquitetura, dança, entre outros. A arte é uma constante leitura do nosso mundo interno e externo. O belo ou não, numa obra depende do ponto de vista do observador. É a constante leitura do nosso mundo interno interagindo com o mundo que nos rodeia tangível e intangível. (Professoras-alunas da Turma de Especialização em EJA – Turma 1 – LM, LD, MF, MS, ST).

Arte é uma forma de comunicar através de vários meios e modos e expressa diferentes sentimentos e sensações sobre o nosso mundo e o alheio também. Pela arte passam conhecimentos, reflexões, simbolismos, inquietações, instigações e mais tudo aquilo que move a humanidade para uma mais profunda compreensão do que é, de como chegou a ser e por que pode, ou não, continuar sendo! A arte nasce subjetiva e torna-se coletiva quando compartilhada e identificada pelos mundos de cada um que a acessa. Ela fala pelas cores, sombras, formas, ritmos, sons, texturas, proporções, dinâmicas, movimentos que faz uso ao implicar certa ou certas intenções quando é realizada, construída, concebida e executada. O contexto sociocultural, as circunstâncias, tal época, momento, hábitos, atitudes, medos, anseios e inquietações são o pano de fundo da concepção, gestação, nascimento e possível reconhecimento das artes, desde sempre, na história humana. (Professores-alunos da Turma de Especialização em EJA – Turma 1 – AZ, AF, ECVL, RKF, SS).

Pelas definições percebe-se que a identificação da arte como estando presente no dia a dia é significativa para o nosso conhecimento e desenvolvimento cidadão. Os grandes desafios são:

Como despertar isso no aluno da EJA? e Quais são as práticas que devemos utilizar? Os aspectos que compõem sua estrutura interna, além das diferentes manifestações, há diferentes escolas e correntes; as questões estéticas, o artista, a obra, os meios de expressão; o tema, a sua relação com a filosofia, com o inconsciente, com a natureza, com a sociedade; a política, a nação, a consciência de mundo, o prazer, a fruição, a participação e a crítica. Esses, entre tantos outros, foram os aspectos abordados e discutidos nas aulas.

Apresentar para o grupo essa gama de possibilidades de leitura da arte acabou gerando uma inquietação. Estamos acostumados a associar arte a representações gráficas e entender imagens como desenhos, mas para poder perceber seu potencial interdisciplinar que ultrapassa “aproveitamentos” em outras disciplinas e vice-versa, foi necessário esse choque. É claro que a quantidade de aulas não foi suficiente para um maior aprofundamento, mas o desafio foi sublinhado na expressão e leitura das produções dos alunos-professores da EJA. Ou melhor, foi solicitado que assistissem, que fruissem, que parassem para ver algumas obras, manifestação artística (teatro, dança, livro, filme). Após essa experiência estética, o grupo deveria escrever um comentário crítico sobre o assistido. Assistir é comum, mas escrever é pedir para representar uma sensação, ultrapassar o limite de comentário casual para organizar o pensamento e torná-lo compreensível aos demais que não teriam assistido à mesma apresentação. Foi uma grande experiência para todos nós. O hábito de ficarmos passivos diante de informações que recebemos é muito forte, mas buscar, na estrutura de uma obra de arte, o que não está dito ou a formação de saberes de maneira não formal, é a grande diferença da disciplina de arte. Ela nos possibilita dedicar novos olhares ao mundo e a selecionar elementos que adensem nosso conhecimento por ser um processo de conhecimento, conforme já dito anteriormente.

Normalmente, vemos o mundo com generalizações, intuições, e a arte tem finalidades existenciais. Ela tem que ser vista como produção e não como reprodução. Uma de suas funções é o conhecimento que, em arte, está sempre se fazendo. O sujeito apreende o objeto enquanto o objeto é capturado pelo sujeito. Tal apreensão não se verifica mediante a introdução física do objeto no

sujeito, mas com a aparição no sujeito de uma imagem, ou representação do objeto. Imagem essa que se apresenta revestida de características ou propriedades do mesmo. O objeto se manifesta como independente do sujeito, como transcendente a ele. E esse afastamento do objeto é difícil e torna difícil uma análise ou qualquer comentário sobre uma produção artística.

A importância do desenvolvimento de um sistema de pensar não discursivo ou artístico é afirmada pela capacitação para um conhecimento totalizador de si e dos outros. Talvez resida aí a dificuldade de observar, compreender, criar e registrar. Muitos de nós não nos permitimos esse pensar não discursivo, sem os processos lógicos dos métodos científicos. Barbosa (1984) conta que Langer afirma a essencialidade da arte, pois o homem ou a mulher têm dois sistemas de conhecimento – o discursivo e o presentacional. Eles representam duas formas de captação da realidade que se complementam para uma compreensão integral do mundo. O modo discursivo de pensar corresponde ao uso dos processos lógicos dos métodos científicos e aos campos verbal e escrito da linguagem. O modo presentacional corresponde à arte. Provavelmente, foi nesse momento de inter-relacionar esses modos que a dificuldade se apresentou. Os alunos-professores precisavam do modo discursivo para apresentar o presentacional, sem ter clareza do processo.

Apresento, a seguir, a reflexão da aluna-professora IBK, da Turma de Aperfeiçoamento em EJA, produzida a partir da leitura de duas imagens – “Os Retirantes”, de Portinari, e a fotografia intitulada “Vidas Secas”, de Sebastião Salgado⁸ – através das quais leitura e escrita se entrelaçaram e possibilitaram o diálogo da arte com outras dimensões da formação humana e com outras áreas do conhecimento.

Escolhi estas imagens porque há muito fui e continuo sendo impactada com estas imagens dos retirantes. A primeira vez que a vi foi no quadro de Portinari, devia ser por volta de meus 15 anos. Chocava-me ver as expressões

⁸ Fotógrafo brasileiro reconhecido mundialmente por seu estilo único de fotografar, em especial, a vida de pessoas excluídas.

destas pessoas que eram expulsas de seu local de origem pela fome. A revista “O Cruzeiro” (acabo de me delatar quanto ao meu tempo histórico, mas vamos lá), trazia uma reportagem sobre a seca no nosso nordeste, com fotografias que mostravam a tristeza absoluta destas pessoas. Meu coração se condoía ao analisar a expressão de seus rostos. Colocava-me no lugar daquela mulher e podia sentir toda a sua dor: ver seus filhos com fome e medo do que estava por vir em outro lugar; esperança e medo de ser acompanhada pela fome e pela miséria. Quando volto meu olhar ao céu vejo um degradê de cima para baixo em tons do preto ao bege com aves em preto que me lembra de aves de rapina. Os abutres estão a espera da carne ou do que sobra nestes corpos. A sede é evidente na fisionomia deste grupo: de água, de vida, de alimento. O senhor mais velho que os acompanha me remetia a ser o próximo a deixar a vida. Mas em uma segunda olhada me traz à lembrança a figura da morte com sua foice, esta que ceifa a pouca vida que ainda habita estes corpos. Estas pessoas estão descalças, pisam em um chão duro pela falta de água, aonde podemos ver restos de outras vidas expressos nos ossinhos que estão espalhados.

Nesta minha impressão vejo corroborada com a literatura, com a obra “Vidas Secas”, no trecho: “Agora Fabiano conseguia arranjar as ideias. O que o segurava era a família. Vivia preso como um novilho amarrado ao mourão, suportando ferro quente. Se não fosse isso, um soldado amarelo não lhe pisava o pé não. O que lhe amolecia o corpo era a lembrança da mulher e dos filhos. Sem aqueles cambões pesados, não envergaria o espinhaço não, sairia dali como onça e faria uma asneira. Carregaria a espingarda e daria um tiro de pé de pau no soldado amarelo. Não. O soldado amarelo era um infeliz que nem merecia um tabefe com as costas da mão. Mataria os donos dele. Entraria num bando de cangaceiros e faria estrago nos homens que dirigiam o soldado amarelo. Não ficaria um para semente.

Era a ideia que lhe fervia na cabeça. Mas havia a mulher, havia os meninos, havia a cachorrinha.”

E, quando confronto o Portinari com a foto Vidas Secas,⁹ de Sebastião Salgado, vejo uma reescrita do texto anterior. As pessoas não são tão esqueléticas, mas me remete à mesma dor, à mudança do meu lugar, do meu espaço histórico, do meu território. A natureza rude que impõe uma marcha para um devir desconhecido com o pouco, ou seja, o tudo que possuem na vida vai aos embornais. Seus trajés são simples e rústicos como a vida até então levada por eles. Se olharmos os trajés diremos que é da metade do século passado, no entanto é dos anos 80-90.

As narrativas produzidas nos excertos anteriores e em tantos outros sinalizam as potências que acompanharam as observações realizadas. O resíduo formativo é grande e, quando esse tipo de trabalho é proposto, descobrimos demandas e possibilidades até então encobertas. Realizar isso com os professores da EJA pode produzir ações de multiplicação que chegam aos alunos da EJA, desafiando ao reconhecimento dos sujeitos como protagonistas do mundo; em consequência, o estímulo à participação, à inserção e à formação de um espírito crítico e analítico.

E qual foi o modo de ser da arte que se procurou identificar nesses encontros? O entendimento de que a arte pode ser *processual*, ou seja, a arte do acontecimento se faz na duração, como teatro, dança, música; e *não processual*, as artes de síntese em que a duração não se dá nela mesma, mas no espectador, artes plásticas. Ambas possuem a representação como elemento de unificação. A “representação para”, indica transformação em uma construção – desestruturamos algo dado e estruturamos para nós, interpretação. Pode ser material, concreta ou ideal, a materialização da compreensão

⁹ Imagem disponível em: <<https://www.google.com.br>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

em ideias. Ver, ouvir, escrever, ler são um modo articulado de ser da arte que se dá na duração (construção que se dá no tempo existencial, presentificação no mundo). Produz o reconhecimento, a interpretação, está ligado ao significado, prevê a compreensão e a criação – conhecimento.

Fiedler (1876) relaciona a arte com sendo uma linguagem que leva ao conhecimento. Nesse momento, gostaria de falar um pouco sobre linguagem. A linguagem surge quando a comunicabilidade prevalece sobre a exclamação; ela é então um processo de objetivação gradual da transformação de gritos emocionais em uma denominação lógica como instrumento do próprio pensamento. Depende de uma recepção e de uma reação. Dá-se na conservação para renovação. E a arte é o processo inverso, se dá na conservação para renovação. Lygia Clark¹⁰ define:

Antes o homem tinha uma descoberta, uma linguagem. Podia usá-la a vida inteira e mesmo assim sentir-se vivo. Hoje, se a gente se cristaliza numa linguagem. Pára totalmente de expressar. É preciso estar sempre captando. Não deve existir o estilo. Antes, a expressão era transcendente. O plano, a forma, apontavam para uma realidade que lhes era exterior. Hoje, na arte, as coisas valem pelo que são em si mesmas. Expressão é imanente. (Apud MORAES, 1998, p. 100).

A discussão sobre se arte é linguagem é longa, e Santaella contribui para essa questão se valendo da semiótica e analisando a semiótica da imagem e as relações entre percepção da imagem e linguagem e também a existência de uma gramática semiótica da imagem. Barbosa lembra que

a tradicional dicotomia entre linguagem verbal e visual encontra séria oposição na estética cognitiva que, embora esclarecendo algumas diferenças, desencoraja o contraste, mostrando que partilham ambas de um processo similar de percepção e construção mental. (1984, p. 62).

¹⁰ Pintora e escultora brasileira contemporânea.

Se toda a experiência humana é cognitiva, o ser humano interpreta e explica o mundo para si, e a inteligência humana não se concentra no conhecimento somente dos objetos externos, mas em sua interpretação e representação.

Em outras palavras, foi este o exercício maior da disciplina de arte nos cursos de formação continuada de professores da EJA em que atuamos: buscar dentro de cada um e de cada uma suas experiências e relacioná-las com produtos culturais ou obras artísticas e produzir um conhecimento inter-relacionado. Ver a arte como uma grande teia e produzir um pensamento em rede, para, então, trabalhar com os alunos da EJA percebendo suas relações e definições.

No ensino da Arte, a grande questão que antecede é saber o que cada um ou cada uma entende por arte. Como vimos, inclusive pelos depoimentos expressos, não há resposta exata para essa pergunta, mas cenários onde se percebem definições diferentes por estarem diretamente relacionadas com as experiências e vivências de cada aluno. O professor da EJA deverá ser sensível e estar atento às diferentes definições apresentadas, estimulando no aluno o contato sensível e a análise de formas visuais presentes nos próprios trabalhos, nos dos colegas, no espaço urbano, na natureza e nas diversas culturas. Propor a ação de observar e articular elementos básicos da linguagem visual tanto numa produção específica do aluno como na dos colegas e também naquelas apresentadas em diferentes culturas e épocas. Buscar a identificação e o reconhecimento dos significados expressivos, comunicativos e de valor simbólico das formas visuais (televisão, vídeo, fotografia, cartaz, publicidade, telas de computador, histórias em quadrinhos, desenho animado, *design*) que fazem parte do cotidiano do aluno da EJA. Por mais essa descoberta, observação e análise crítica de elementos e formas visuais na configuração do meio ambiente construído, estimular a identificação de variados sentidos existentes nas imagens produzidas por artistas ou transmitidas nos meios de comunicação e suas influências na vida pessoal e social.

Mais considerações...

“Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”.

(ANTONIO MACHADO)

Mário de Andrade, no fim da sua aula inaugural no curso de Filosofia e História da Arte do Instituto de Artes da antiga Universidade do Distrito Federal, surpreendeu o público ao dizer que não sabia o que era belo nem arte. Uma confissão surpreendente para o autor de *Macunaíma*, mas originou uma inquietação nos estudiosos de arte. De acordo com Moraes (1988, p. 46), para Mário Pedrosa (1960),¹¹ “a intuição é uma mediação na ciência como na matemática. Na arte, porém, é uma essência, uma objetivação em si mesma, uma entidade para si. A arte é, pois esse modo de conhecimento fundado numa sequência de intuições independentes, cristalizadas em forma”. O autor é feliz nessa definição por apresentar uma subjetividade no processo de conhecimento pela arte. A intuição proposta por Pedrosa se dá pela percepção e inaugura o conhecimento. Não podemos aferir quantitativamente o que aprendemos. Essa complexidade do universo da arte promove um envolvimento, uma curiosidade e uma expectativa na busca de novos processos de compreensão do que seja arte e como ensiná-la.

O significado de conhecimento veiculado pela arte não é do tipo instrução como o obtido pela ciência, embora, de alguma forma, possa acontecer, mas o que acontece é que na arte as características do conhecimento adquirido provêm de uma estrutura subjacente diferente do conhecimento científico que é explicativo.

Essa estrutura subjacente, interdisciplinar, permite que a função da arte transite entre a educacional e a arte na sociedade. Ensinar arte é uma tarefa bastante complexa por toda sua abrangência. A busca de significados, significantes, sincronias e diacronias amplia o ensinar a ver como modo de conhecimento pela fruição e comunicação

¹¹ Crítico brasileiro de arte e literatura do Brasil, iniciador da crítica de arte moderna.

e a sua relação com o mundo. Tarefa difícil para o professor que precisa manter-se conectado com diversos saberes e possibilidades para transmitir.

Na EJA, há um amplo espaço para trabalhar à medida que o professor pode identificar, nas situações cotidianas de cada um e cada uma, outra forma de ver, a partir das diferentes realidades e construir com o grupo – através de observação, pesquisa e conhecimento de diferentes obras de artes visuais – produtores e movimentos artísticos de diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história, o reconhecimento da importância das artes na sociedade e na vida dos indivíduos. Enfim, é refletir sobre a ação social que os produtores de arte realizam em diferentes épocas e culturas, construindo relações entre vida, obra e contexto. O conhecimento e a valorização das diferentes formas de manifestação artística, como meio de acesso e compreensão das diversas culturas, propõem uma reflexão sobre a arte e a cultura brasileiras em sua diversidade, a sua presença na comunidade e no cotidiano dos alunos.

O uso replicativo e o uso aplicativo do conhecimento exigem o prévio conhecimento da disciplina. O uso interpretativo do conhecimento, necessário à ação interdisciplinar, exige também o conhecimento de todas as disciplinas em colaboração. O conhecimento das categorias observáveis e o conhecimento da significação dos termos de cada disciplina são absolutamente indispensáveis em uma ação interdisciplinar.

Mas a tarefa do professor da EJA não para por aí se ele considera a interdisciplinaridade como abordagem pedagógica central para o ensino da Arte. O desafio é como pensar em interdisciplinaridade se o termo faz alusão à existência de disciplinas separadas? A inter-relação do conhecimento para atingir sua compreensão orgânica ou abarcar a globalidade desse conhecimento encaminha para a integração; uma ideia que vai muito além do que propostas de relacionamento entre disciplinas. Busca uma síntese que metodologicamente pode ser alcançada por um sentido transformador ou cultural; seja pelo avanço qualitativo, seja pelo campo de estudos. O importante é a não particularização, ou individualização, do

conhecimento, pois pode alienar até desumanizar. Um processo interdisciplinar deve buscar problemas reais a solucionar.

Assim, as considerações epistemológicas e não epistemológicas concorrem para dar um perfil interdisciplinar. Dentre as não epistemológicas, está a necessidade de identificação da ideia que se domina. Um reconhecimento claro da ideia servirá de foco central para um trabalho. Alcançar um resultado, formular respostas ao problema para chegar a uma síntese transformadora. Dentre as epistemológicas está a necessidade que os participantes têm de um conhecimento interpretativo das outras disciplinas.

Quando se percebe a rede que compõe o ensino da Arte, abre-se para a efetivação de ações interdisciplinares e se entende que sua estrutura já é interdisciplinar. O professor de arte e o professor de arte na EJA têm a tarefa de estarem atentos a tudo para decodificar e transformar em objeto de sua disciplina, especialmente as atividades culturais, a fim de despertar, estimular e desencadear no aluno essa atitude. Conhecimentos, imagens, representações e símbolos são elementos com os quais convivemos diariamente. Como processamos suas leituras e como a transmitimos são tarefas que se impõem.

Enfim, o significado é essencial e nos ajuda a compreender as atividades dos sistemas sociais. O significado, segundo Capra (2002, p. 96), “é um fenômeno sistêmico, sempre está ligado a um determinado contexto”. É, portanto, uma ideia transmitida à mente, que exige ou permite uma interpretação. E, para interpretar, situamos em determinado contexto valores, crenças e circunstâncias. Formamos imagens mentais e pensamentos, numa dinâmica e complexa interdependência, os quais estão associados ao fenômeno da cultura, que nasce de uma rede de comunicação, estimula a rede social e produz um corpo de conhecimentos: informações, ideias e capacidades práticas.

E quando o professor da EJA, como qualquer outro professor, lida com cultura, trabalha com valores simbólicos, materiais e imateriais, entra no campo da antropologia, pois o homem desenvolve um comportamento simbólico expressado através da linguagem, do mito e da arte, vivendo uma nova dimensão da realidade, transformando a vida. Pensar no âmbito cultural implica buscar uma informação mais densa, travar discussões, experimentar e estimular

o surgimento de políticas públicas ousadas. Enfim, construir um ambiente favorável que resgate a perspectiva de projeto de vida com visão de destino individual e coletivo.

É significativo que o professor de Arte na EJA estimule o aluno para a construção conceitual de espaço, criação e identidade, respeitando a autoria e a autonomia, fazendo emergir sujeitos dotados de referenciais políticos e históricos suportados por mecanismos de incentivo à auto-organização, de fomento à produção e fruição da arte e da cultura local. também, que articule canais de interlocução e estabeleça redes de cooperação, trabalho e difusão tanto no âmbito local como no global. Atuar de forma contemporânea no ensino da arte para estabelecer uma concepção articulada de arte e cultura. Essa articulação tenderá a recolocar o desejo, a paixão e a utopia no horizonte de nosso trabalho de professor, de pessoa engajada no ensino da Arte, da cultura e desejosas de uma sociedade democrática e inclusiva.

A vivência das experiências culturais é fundamental para o desenvolvimento da formação, da cidadania e da autonomia no ensino de jovens e adultos por favorecer a ação coletiva e influenciar, positivamente, na capacidade reflexiva e de mobilização. É, também, e principalmente, uma esfera de direito, prevista na Constituição Brasileira de 1988.

Referências

- ALMEIDA, Aires. *O valor cognitivo da arte*. 2005. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Linguagem e da Consciência) – Lisboa, 2005.
- ARTE & EDUCAÇÃO EM REVISTA, Porto Alegre: Rede Arte na Escola/Polo UFRGS, ano 1, n. 1, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BARRET, Maurice. *Educação em arte*. Lisboa: Presença, 1982.
- BRONOWSKI, Jacob. *Arte e conhecimento*. São Paulo: M. Fontes, 1983.
- CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- CALABRESE, Omar. *A linguagem da arte*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- MEC/Secadi: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_arte.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2013.
- MORAIS, Frederico. *Arte é o que eu e você chamamos arte*. Rio de Janeiro: Record, 1988.
- NOVITZ, David. Aesthetics and Epistemology. In: KELLY, Michael (Ed.). *Encyclopedia of aesthetics*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- PEDROSA, Mário. *Mundo, homem, arte em crise*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- RELATÓRIO Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília: Unesco, 2010.
- SALES, Heloisa Margarida. Inter-relação de conhecimentos: o projeto interdisciplinar nos anos 1970. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

4

Construção interdisciplinar do ler e escrever: ciências naturais na EJA

Márcia Maria Dosciatti de Oliveira*

Introdução

“Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”. (FREIRE, 2002, p. 83).

A educação está passando por uma transformação que transcende a sala de aula e busca acompanhar a globalização. Vive-se a era da informação e da integração entre os saberes, nenhum aprendizado tem valor de forma isolada, nenhum conhecimento é pertinente se não for relacionado com outros saberes. (BRASIL, 1998).

Mediar o ensino de Ciências Naturais, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é muito desafiador, mas, subsidiadas por metodologias diferenciadas e interligando as diferentes áreas do conhecimento de modo interdisciplinar, a leitura e a escrita promovem uma aprendizagem significativa.

* Doutora em Ciências Ambientais pela Universidade de LEON em convênio com a Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em Biotecnologia pela UCS. Licenciada em Biologia pela UCS. Docente na Universidade de Caxias do Sul. Coordenadora do Jardim Zoológico e Serpentário da UCS. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Educação para a Sustentabilidade na Universidade de Caxias do Sul.

A cultura científica, formalizada por meio de linguagem e códigos próprios, é transmitida principalmente por textos escritos. Apropriar-se deles é condição para aprender Ciências e pensar cientificamente. Nessa perspectiva, é importante que o professor ofereça aos estudantes a oportunidade de contato com diversas fontes textuais e diferentes linguagens para comunicar o conhecimento científico.

Diferentes estratégias pedagógicas podem melhorar essa aprendizagem, como explorar ambientes não formais, problematizando situações do cotidiano, desenvolvendo projetos, utilizando de Tecnologias de Informação e Comunicação virtuais, entre outras; podem possibilitar o aprendizado necessário para a inserção social e política do aluno da EJA.

Além da atitude científica e do comprometimento com o ensino de Ciências Naturais, buscamos interagir e dialogar com os nossos alunos dos cursos de Especialização e Aperfeiçoamento em EJA e com as diferentes áreas do conhecimento, oportunizando, assim, ao jovem e ao adulto a produção de conhecimento e a leitura de suas vivências no seu contexto social, possibilitando que a atuação do mesmo ocorra de forma crítica, transformadora, ética, vivenciando a cidadania, atuando politicamente em seu meio, visando a melhorar a sua qualidade de vida e a da coletividade.

Esse é o desafio de “Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas do conhecimento”. Utilizando no diálogo, o compartilhamento, a respeito e a ética, trabalhamos as diferentes áreas considerando os diferentes contextos de vivência dos alunos, em forma de projetos, de visita ao Museu de Ciências Naturais da Universidade de Caxias do Sul, de elaboração de objetos de aprendizagem, a exemplo de vídeos e jogos, abordando, de forma interdisciplinar, os diferentes temas, objetivando a visão de mundo natural sob abordagem construtivista. Conforme Moraes,

para promover e relacionar a teoria com a prática em Ciências Naturais a escola deve oportunizar ao aluno, experiências do cotidiano, com visitas a espaços não formais, como Museus de Ciências Naturais, Jardins Zoológicos e Botânicos, áreas verdes, entre outros, tratando-se de uma prática social objetiva. (2004, p. 44).

1 O ensino de Ciências Naturais

O ensino de Ciências Naturais no Brasil tem se orientado por diferentes tendências que refletem o momento histórico, político e econômico de cada época. As décadas de 50 e 60 (séc. XX), refletem a situação do Ocidente após a Segunda Guerra Mundial. A industrialização, os desenvolvimentos tecnológico e científico influenciavam os currículos escolares.

Nesse período, os estudos de Ciências vão da base agrária comercial para a nova estrutura urbano-social, devido ao desenvolvimento da tecnologia que inicia com a valorização e participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, com a aplicação do método científico. A escola se preocupa em criar laboratórios para o desenvolvimento de aulas práticas, com o objetivo de formar novos cientistas.

É nesse novo cenário que ocorreram mudanças significativas no currículo de Ciências Naturais e na Educação Básica no Brasil, passando-se a considerar a formação do trabalhador, para atender à demanda de mão de obra qualificada que atuaria nas indústrias, deixando de lado a preocupação com o ensino de Ciências para a produção científica e formação do cientista, dando ênfase à formação do trabalhador. (SANTOS et al., 2005).

Na década de 70 do séc. passado, surgem reflexões sobre o impacto que a sociedade moderna estava sofrendo diante do desenvolvimento da Ciência e da tecnologia, que requeria preparar o indivíduo para refletir sobre e discutir as implicações sociais do desenvolvimento científico e da neutralidade das Ciências, preparando o homem (dito comum) para conviver com o produto da tecnologia, da qual requeria conhecimento, não apenas como especialista, mas como cidadão.

Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, de 1961, ministravam-se aulas de Ciências Naturais apenas nas duas últimas séries do antigo curso ginásial. Essa lei estendeu a obrigatoriedade do ensino da disciplina a todas as séries ginásiais. Mas foi apenas a partir de 1971, com a Lei 5.692, que as Ciências Naturais passaram a ter caráter obrigatório nas oito séries do Primeiro Grau. Quando foi promulgada a LDB da Educação, de 1961, o

cenário escolar estava ainda dominado pelo ensino tradicional, mesmo que esforços de renovação estivessem em processo. (BRASIL, 1998, p. 19).

Em 1980, segue a tendência, mas tem início a preocupação de construir o conhecimento científico pelo aluno, surgindo o Construtivismo com o desenvolvimento de pequenos projetos centrados na escola e no professor.

Já no ano de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹ para o ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental, elegeram como um dos objetivos da disciplina a compreensão da cidadania como prática coletiva dos direitos e deveres políticos, civis e sociais.

A recomendação dada pelos PCNs para o ensino da área de Ciências Naturais no Ensino Fundamental é a articulação entre os quatro blocos temáticos propostos: *Ambiente, Ser Humano e Saúde, Recursos Tecnológicos e Terra e Universo*. Como sugere o documento, o tratamento dos conteúdos deve favorecer a construção de uma visão de mundo, que se apresenta como um todo formado por elementos inter-relacionados, entre os quais, o homem, que é o agente de transformação.

A pedagogia move-se essencialmente pelo processo de comunicação. A forma como são comunicadas determinadas informações define o caráter e o nível da abstração dos processos na construção do conhecimento.

2 O ensino de Ciências Naturais na EJA

Na obra *Pedagogia da libertação*, Freire destaca que o indivíduo deve ser letrado para atuar de forma dinâmica e exercer seu poder de agente de transformação na sociedade. Nesse período, as manifestações em defesa da educação oportunizaram a proposta de alfabetização de adultos, que ficou conhecida como “método Paulo Freire”. É aí que a EJA passa a ser percebida como instrumento de libertação e agente

¹ PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Os PCNs foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais e políticas existentes no País e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

percuressora de um processo de democratização do ensino popular e de busca pela cidadania, sendo compreendida como uma oportunidade de reflexão sobre o mundo. (VÓVIO, 2001; SANTOS et al., 2005).

Os que não tiveram acesso à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino, seja pelas condições socioeconômicas desfavoráveis, conquistam a partir da década de 80 (séc. XX), o direito de frequentar a escola, com esperança de superar as dificuldades enfrentadas no exercício de sua cidadania na sociedade, que cobra a alfabetização que é assegurada pela Constituição Federal brasileira de 1988.

Por volta da década de 70 (do séc. passado), em razão das necessidades geradas pelo desenvolvimento tecnológico do País, o ensino de Ciências Naturais, além de visar à formação de cientistas, passa a incorporar mais um objetivo – permitir a vivência do método científico como necessário à formação do cidadão, buscando elaborar um currículo de Ciências Naturais que possa integrar Ciência, Ecologia e Sociedade (movimento CTS). Começava-se, assim, a se pensar na democratização do ensino destinado ao homem comum que tinha que conviver com o produto da Ciência, da Tecnologia, e do qual se requeria conhecimento, não apenas como especialista, mas também como futuro político, profissional liberal, cidadão, sendo capaz de discutir e refletir acerca das implicações sociais do desenvolvimento científico e a neutralidade da ciência. (KRASILCHIK, 1987; DELIZOICOV; ANGOTTI, 1994).

Foi no contexto da formação do cidadão, do homem comum e do trabalhador, que a Constituição Federal brasileira de 1988, atendendo aos movimentos educacionais progressistas da época, instituiu, pela primeira vez no plano legal, o direito ao Ensino Fundamental, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, incluindo, portanto, jovens e adultos.

A proposta curricular para a EJA (BRASIL, 2002) é organizada em três volumes. O primeiro, introdutório aos dois subsequentes, discute algumas especificidades da EJA e a elaboração de propostas curriculares que atendam a essas características. Os demais volumes compreendem abordagens específicas das disciplinas e contam com uma introdução e seções referentes aos objetivos, aos conteúdos, às

orientações didáticas e à avaliação. A escolha da seção introdutória do material de Ciências foi realizada porque essa representa uma síntese do material como um todo, no que diz respeito aos critérios para seleção de conteúdos, às orientações didáticas e aos objetivos do ensino de Ciências para a modalidade de jovens e adultos.

As orientações contidas no trecho selecionado para análise podem ser reconhecidas no restante do documento, podendo ser consideradas como representativas da proposta. Além disso, a escolha desse trecho para estudo relaciona-se com a citação do documento-síntese da V Confinteia que priorizou o tema “A Educação de Adultos em relação ao Meio Ambiente, à Saúde e à População, permitindo, desta forma, uma aproximação à intertextualidade manifesta ao diálogo entre os campos que se busca construir no texto”. É importante ressaltar, ainda, que essa publicação foi feita quatro anos após o lançamento dos PCNs, e que o quadro institucional e a coordenação-geral de ambos os projetos foi semelhante. Dessa forma, o documento surge como um meio de organizar as propostas para a EJA de maneira coerente com aquelas contidas nos mesmos e com a participação da sociedade civil, de jovens e adultos. (HADDAD, 2009, p. 355).

A escola deve promover, fundamentalmente, a ligação da construção do conhecimento com a prática, incluindo as experiências do cotidiano, tratando-se como prática social e objetiva. É papel da escola apresentar as Ciências Naturais na sua história, na sua lógica e no seu método para propiciar ao aluno níveis mais elevados de conhecimento, para que o mesmo possa dar significado à construção realizada.

3 Ler e escrever Ciências Naturais na EJA

Nas aulas de Ciências Naturais, o trabalho com a leitura proporciona oportunidades para a escrita e a fala: discussões, explicações, argumentações, questionamentos, registros de hipóteses, reescrita do texto, registros das informações pesquisadas, produção de novo texto, produção de esquemas, mapas, gráficos, tabelas, entre outras.

Segundo (KELLY, 2007), as aulas de Ciências geralmente utilizam muitos textos orais e escritos que têm um importante papel no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, o recurso não é substituto do professor, pois seu uso efetivo dependerá da habilidade do professor em selecionar, visualizar e utilizar os recursos de maneira adequada e produtiva. A seleção dos materiais deve levar em consideração o aluno ao qual se destina (faixa etária, interesses), os objetivos e os conteúdos a serem aprendidos. Assim, consideramos que cabe ao professor, como dinamizador do processo de aprendizagem, estar atento às diferentes situações para que os recursos cumpram sua finalidade, que é, principalmente, facilitar a aprendizagem integrada e dinâmica. (KELLY, 2007).

Portanto, é necessário que a EJA proporcione aos seus alunos o letramento científico, para que os mesmos o utilizem em seu convívio social, atuando de forma crítica na sociedade. Mas, para que isso ocorra, é necessário que a EJA adote medidas de letramento científico significativo nas aulas de Ciências Naturais, visando a formar letrados que tenham capacidade de utilizar o uso prático e social dos conhecimentos científicos e, dessa forma, possam interpretar o mundo e os fenômenos científicos que os cercam.

As Ciências Naturais fornecem informações, relatam descobertas, explicam processos e fenômenos e, decisivamente, permitem explicações, esclarecimentos, a compreensão acerca do mundo, não somente em relação ao meio ambiente natural, com sua organização e interação, mas o mundo construído pelos seres humanos, com suas relações, interesses, ações e complexidades.

Os professores devem desmistificar aos seus alunos o significado de Ciências Naturais, levando os mesmos, em especial os da EJA, a perceberem que ela (a ciência) possui linguagem própria, mas que, não obstante, serve-se dos mesmos elementos, letras, palavras, frases da linguagem do cotidiano, etc. (KINDEL, 2008).

Sugere-se que, quando o aluno não é alfabetizado, que o professor utilize a linguagem oral. O importante é que os alunos tenham a mesma percepção de uma mesma palavra, que, pode ter igual significado, dependendo do contexto. Também podem ser utilizadas letras que em Ciências Naturais possuem significados

científicos específicos, como: DNA, RNA, ATP, entre outras e que separadas são apenas letras.

A EJA atende a um público, que não teve a oportunidade de frequentar a escola na infância e/ou na adolescência e, por diversos motivos, não concluiu a escolarização obrigatória. São estudantes com diferentes necessidades, expectativas, identidades, etc. Considerando suas vivências, torna-se importante a construção de uma proposta pedagógica com diferentes metodologias para manter esses alunos motivados. Além da alfabetização, a escolarização em EJA pode promover o desenvolvimento integral do aluno, possibilitando ao jovem e ao adulto retomar seu potencial na sociedade, atuando como um cidadão ético, crítico e responsável.

Piconez (2006) discute vários estudos sobre cognição, desenvolvidos no âmbito da EJA, mostrando que os alunos dessa modalidade de ensino apresentam diferentes tempos e modos de aprender, indicando a necessidade de diversificação de estratégias de ensino. Defendendo a busca de alternativas metodológicas mais adequadas a essa clientela e a adoção de uma prática pedagógica em que se estabeleça uma relação dialógica entre conhecimento construído e conhecimento transmitido, valoriza o contexto desses alunos, seus conhecimentos prévios, suas diferentes formas de expressão. A autora afirma que se deve permitir que esses alunos sejam sujeitos da “(re)construção do conhecimento”. (p. 50).

A pedagogia move-se essencialmente pelo processo de comunicação. As formas como se comunicam determinadas informações definem o caráter e o nível da abstração dos processos na construção do conhecimento

Considerando que na maioria dos casos os conteúdos do ensino de Ciências Naturais na EJA ainda são abordados de forma tradicional, sem relacionar o contexto em que os sujeitos vivem, a aprendizagem é prejudicada. (BRASIL, 1998).

Isso mostra a necessidade de uma reflexão e de reformulações no ensino de Ciências Naturais na EJA, para que ele esteja articulado à constituição da formação do cidadão como agente transformador da sociedade e que seja capaz de utilizar o ensino, de participar das decisões que afetam sua vida, organizando um conjunto de valores

mediados pela consciência da importância de sua função no aperfeiçoamento individual e das relações sociais (KRASILCHIC, 2007), articulando os conteúdos abordados com a realidade, sendo esse o principal princípio educativo. Ainda afirma:

A relação do desenvolvimento científico com o desenvolvimento econômico e tecnológico, e suas amplas e significativas consequências, desembocou no importante movimento pedagógico denominado “ciência, tecnologia e sociedade”. Essa tendência leva em conta a importância atual da ciência na tecnologia, desta na indústria, na saúde, e de modo geral, na qualidade de vida, envolvendo uma visão interdisciplinar que desconsidera fronteiras que dividem os campos de conhecimento. (KRASILCHIC, 2007).

O ensino de Ciências Naturais na EJA passou a envolver o cotidiano e a dimensão social do conhecimento científico, constituindo um movimento pedagógico voltado à relação entre ciência, tecnologia e sociedade. Golveia (2010), nesse contexto, iniciou uma ampla discussão sobre os termos *letramento* e *alfabetização científica*, que muitos autores utilizam como sinônimos, mas que na bibliografia já existem definições estabelecendo diferenças significativas, conforme descreve Teixeira (2011). Para o autor, a alfabetização científica é o conhecimento das palavras ligadas às ciências, sem saber o significado, ou apenas pelo fato de o indivíduo ter ouvido na mídia ou por ter memorizado definições e nomes; já o letramento científico torna o aluno capaz de ler, escrever e cultivar práticas sociais envolvidas com a ciência, fazendo parte da cultura científica. Gontijo (2012) afirma que o letramento científico se refere à utilização, num contexto sócio-histórico específico, do conhecimento científico no cotidiano do indivíduo, concordando com Krasilchik (2007) ao definir que ser alfabetizado cientificamente é saber ler e escrever sobre ciências, enquanto ser letrado cientificamente significa também cultivar e exercer práticas sociais envolvidas com a ciência, ou seja, fazer parte da cultura científica. Portanto, o letramento científico não considera apenas o domínio da linguagem científica, mas o envolvimento social. (SANTOS, 2007).

Delizoicov (2001, p. 37, 50), ao analisam a contribuição do ensino de Ciências no processo de alfabetização, compreendem a alfabetização científica “como o processo pelo qual a linguagem das ciências naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade”.

Mesmo propondo a escolha do uso do conceito alfabetização científica, os autores mencionam os termos “letramento científico”, indicando uma categoria que contempla a forma como o conhecimento científico é utilizado no cotidiano, o qual contribuirá para a melhoria das condições de vida. O letramento científico e as pesquisas na área de educação em Ciências, no Brasil, iniciam somente a partir da década de 70 (séc. XX). (SANTOS; VIEIRA, 2007).

Nesse sentido, é necessário que educadores e sociedade educacional criem situações que possibilitem ao jovem e ao adulto na EJA o desenvolvimento de habilidades socialmente significativas. A observação, a problematização e a investigação são processos fundamentais na produção do conhecimento científico.

Acredita-se que a Educação de Jovens e Adultos é um processo em que o aluno está envolvido em sua própria história e, partindo do momento em que reconhece sua capacidade de aprender, pode transformar, criar e desenvolver estratégias para melhorar sua qualidade de vida, pois, conforme afirma Fuck,

não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizando com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende. (1994, p. 15).

O ensino de Ciências Naturais, na atualidade, é de extrema relevância, considerando que desempenha o papel de formar cidadãos e professores capazes. Portanto, é necessária, para o educador de EJA, uma educação continuada e comprometida com os jovens e adultos no processo de ensino e aprendizagem, objetivando aprimorar a qualidade de vida de ambos. De acordo com Santos (2006), os

cursos de formação de professores de Ciências deveriam empenhar-se em preparar profissionais capazes de saber programar atividades de aprendizagem que despertem uma visão interdisciplinar da ciência, certa familiaridade com o contexto entre valores e atividades científicas.

Mas encontramos na EJA a conjugação de trajetórias escolares diferenciadas que marcam sua heterogeneidade, assim caracterizada por Di Pierro et al.:

Oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada. (2001).

O desenvolvimento, junto aos estudantes da EJA, das ações pedagógicas relatadas possibilita estabelecer relações dinâmicas e interativas com os conhecimentos científicos, com problemas sociais, culturais, econômicos e ambientais, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania das pessoas que estão voltando à escola para garantir seu trabalho e para poderem se aperfeiçoar profissionalmente via currículo escolar.

4 Interdisciplinaridade no ensino de Ciências Naturais na EJA

A educação passa por uma transformação que transcende a sala de aula e busca acompanhar a globalização. Vive-se a era da informação e da contextualização, em que nenhum aprendizado tem valor de forma isolada, nenhum conhecimento é pertinente se não for relacionado a outros saberes e “atravessado” por eles. (PCNs). É nesse sentido que a interdisciplinaridade aparece como uma ferramenta fundamental para a educação na perspectiva da formação de cidadãos integrados com o mundo. Os PCNs constituem uma

tentativa de estabelecer articulações no interior das diversas disciplinas para a construção de saberes mais integrados.

Para atingir esses objetivos, é necessário que os professores compartilhem os diferentes saberes no processo de construção do conhecimento das diversas áreas, sendo necessária a superação dos limites estreitos de uma área específica do conhecimento referentes às disciplinas acadêmicas. O conhecimento é construído como teoria sobre a realidade que, como tal, é integrada. A mediação e, de modo especial, a problematização, necessitam levar isso em consideração, já que conduzirá a atividades e a problemas interdisciplinares. Isso, por sua vez, exigirá do professor uma visão nova em relação aos programas de conteúdos a serem trabalhados. Implicará superar a ideia de que um conteúdo estará aprendido quando tiver sido visto em aula, passando a conceber que um mesmo conteúdo, seguidamente, necessitará ser retomado, a partir de diferentes perspectivas, numa espiral ascendente em que a cada retomada os conhecimentos atingirão níveis de maior sofisticação.

Outros aspectos importantes a serem destacados, para que o processo de ensino seja efetivado, são: a existência de problematizações prévias do conteúdo como pontos de partida; a vinculação dos conteúdos ao cotidiano dos alunos; e o estabelecimento de relações interdisciplinares que estimulem o raciocínio exigido para a obtenção de soluções para os questionamentos, fato que efetiva o aprendizado. (CARRAHER, 1986; FRACALANZA et al., 1986).

O ensino de Ciências na EJA assume aspectos muito específicos. O aluno traz uma bagagem grande de conhecimentos empíricos dos mais diversos fenômenos abordados na disciplina de Ciências, tendo como exemplo as diferentes concepções e explicações dadas aos fenômenos da natureza, em especial, transmitidos pela mídia.

É necessário que o educador tenha uma postura científica que, com habilidade e atitudes questionadoras, possibilite o envolvimento interdisciplinar do aluno numa pesquisa reflexiva de questionamentos, argumentos do seu cotidiano através da vivência para a resolução de problemas e a formação de um cidadão crítico e ético.

É possibilitar uma inserção mais efetiva nas questões cotidianas, ultrapassando a memorização mecânica de longas listas de conteúdos

ou mesmo a realização de atividades experimentais que não ultrapassam a reprodução de etapas de um único método científico, conforme argumenta Moran (2008), acerca da produção do conhecimento a partir de uma perspectiva de não ver apenas a parte, mas o todo do processo de sua produção.

O questionamento reconstrutivo se faz pelo diálogo oral e escrito. Assim, outro expediente da pesquisa está no exercício da escrita, pois, por meio dela, constrói-se a capacidade de argumentação. É preciso que os alunos sejam incentivados a reconstruir um texto, tendo alguma elaboração própria. De outra parte, esse processo de leitura e de escrita também favorece o desenvolvimento de outra característica essencial da pesquisa que é a socialização do argumento.

Um ambiente de pesquisa exige também o estabelecimento de um processo lógico, sistemático, analítico, argumentado, rigoroso, dialogado e interdisciplinar entre todas as áreas. Assim, não basta apenas estabelecer um bom clima de diálogo em sala de aula. É fundamental o exercício do diálogo crítico, que se constrói e reconstrói pelo exercício sistemático da leitura, da leitura crítica, da escrita, da argumentação, ou seja, cada princípio está indissociavelmente ligado aos outros. Não há como pesquisar sem leitura ou sem escrita, sem argumento ou sem diálogo crítico.

Em síntese, um trabalho de pesquisa pode ser resumido como um processo multicíclico, com três componentes: o questionamento, a construção de argumentos e a validação dos resultados, todos eles mediados pelo diálogo crítico no grupo. (MORAES; RAMOS; GALIAZZI, 2002).

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade pouco discutida no ensino de Ciências Naturais. Propostas curriculares específicas para essa modalidade e que levem em consideração o processo de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos são raras. Por isso, é necessário pensarmos em um ensino que permaneça além da etapa escolar.

5 Construtivismo no ensino de Ciências Naturais na EJA

Um contingente significativo de especialistas no ensino de Ciências Naturais propõe a substituição do verbalismo das aulas expositivas (e da grande maioria dos livros didáticos), por atividades experimentais (FRACALANZA et al., 1986), embora outras estratégias de ensino possam adotar idêntico tratamento do conteúdo e alcançar resultados semelhantes, assim como foi proposto por Carraher (1986) no modelo cognitivo, no qual o ensino e a aprendizagem são vistos como “convites” à exploração e a descoberta, e o “aprender a pensar” assume maior importância que o simples “aprender informações”.

Para Arroyo (2005) a EJA encontra condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas. Nesse aspecto, existe uma limitação relacionada à psicologia, já que as teorias do desenvolvimento referem-se de modo predominante à criança e ao adolescente, sendo os processos de construção do conhecimento dos adultos pouco explorados na literatura. (OLIVEIRA, 1999).

Educamos ao mesmo tempo para a socialização, a autonomia e a integração social, as necessidades sociais e necessidades individuais, a reprodução e a apropriação ativa de saberes, o universal e o particular, a inserção nas normas sociais e culturais e a crítica e produção de estratégias inovadoras. Isso requer portas abertas para análises e integração de conceitos, captados de várias fontes – culturais, psicológicas, econômicas, antropológicas, simbólicas – na ótica da complexidade e da contradição, sem perder de vista a dimensão humanizada das práticas educativas. (LIBÂNEO, 2005).

Nesse sentido, é necessário que educadores e sociedade educacional criem situações que possibilitem ao jovem e ao adulto da EJA o desenvolvimento de habilidades socialmente significativas. A observação, a problematização e a investigação são processos fundamentais na produção do conhecimento científico.

O consenso é que a escola deve responder a essa necessidade, e as Ciências Naturais têm uma contribuição importante a dar quando se trata de formar *para e na* cidadania. Os conceitos e procedimentos da área favorecem a investigação, o questionamento das informações, a não aceitação *a priori* de ideias e explicações, a percepção dos limites

da própria ciência no esclarecimento de fatos e fenômenos. Eles possibilitam compreender o mundo de uma perspectiva que favoreça a percepção das relações entre conhecimento, produção de tecnologia e condições de vida.

Os conteúdos das Ciências Naturais fundamentam a participação mais responsável na vida social e política; afinal, não existe cidadania dissociada de autonomia de pensamento, de avaliação crítica de informações divulgadas pela mídia e seu uso pela propaganda.

Assim, de acordo com a concepção de Ciência mais difundida na sociedade, o rigor e a precisão na observação, na experimentação, na coleta e análise dos dados permitem conclusões e a produção de um tipo de conhecimento categorizado como *verdadeiro*. *Testado* ou *aprovado cientificamente* são expressões amplamente empregadas para qualificar desde um conhecimento até uma série de produtos, da pasta de dente ao sabão em pó.

Estabelecer a relação entre o conhecimento científico escolar e as tecnologias presentes no dia a dia e compreender as Ciências Naturais como uma construção social que não é neutra, nem detentora de verdades absolutas, devem ser questões presentes na educação científica escolar, devidamente considerada pelo professor no trabalho com seus alunos.

Outro ponto em comum é a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem de Ciências ocorre pela interação entre professor, estudante e conhecimento. O professor é o mediador do diálogo que se estabelece entre as ideias prévias dos estudantes e o conhecimento científico com o qual eles entram em contato. O papel do professor é criar situações que permitam a reelaboração dessa percepção anterior de mundo, com base na visão trazida pelo conhecimento científico novo. Nessa medida, o professor é também um mediador das linguagens verbal (oral e escrita), gestual, imagética, científica, escolar e cotidiana.

Tradicionalmente, considera-se que o professor precisa desenvolver em seus alunos habilidades no pensar e no fazer ciência, sem as quais eles não aprendem os conteúdos da área. Assim, os alunos devem aprender a observar, a levantar hipóteses, a selecionar variáveis, a recolher e a analisar dados, a tirar conclusões para compreender as Ciências. Menos óbvio, mas igualmente importante,

é considerar que a produção de conhecimento científico também se caracteriza por uma série de procedimentos relacionados à expressão e comunicação das ideias, ou seja, desenvolver habilidades, tais como: argumentar, explicar, resumir, registrar, descrever também é conteúdo que precisa ser assimilado para aprender Ciências. (SANMARTI, 1997).

Em Ciências Naturais, os procedimentos correspondem aos modos de buscar, organizar e comunicar conhecimentos. São bastante variados: a observação, a experimentação, a comparação, a elaboração de hipóteses e suposições, o debate oral sobre hipóteses, o estabelecimento de relações entre fatos ou fenômenos e ideias, a leitura e a escrita de textos informativos, a elaboração de roteiros de pesquisa bibliográfica, a busca de informações em fontes variadas, a elaboração de questões para enquête, a organização de informações por meio de desenhos, tabelas, gráficos, esquemas e textos, o confronto entre suposições e entre elas e os dados obtidos por investigação, a elaboração de perguntas e problemas, a proposição para a solução de problemas entre outros.

A educação tem muitas informações científicas e tecnológicas à disposição, o que tem propiciado grandes avanços na produção do conhecimento. Portanto, nesse contexto, o grande desafio da educação é desenvolver habilidades e capacidade para formar um cidadão que utilize o conhecimento na sua atuação social de forma ética e responsável, o que implica estar alfabetizado cientificamente.

Consideramos que, na produção do conhecimento científico, a linguagem é fundamental, por ser meio, ao mesmo tempo, de expressão das ideias e de sua construção. Aprender Ciências, portanto, está organicamente associado a falar, a ler e a escrever sobre Ciências, considerando a colocação de Dala Costa:

A sociedade atual tem como componente importante a presença cada vez maior da ciência e da tecnologia no cotidiano das pessoas, motivado tanto pela grande produção de conhecimentos científicos e de inovações tecnológicas quanto pelo avanço alucinante dos meios de informação e comunicação. Tal fato traz um grande desafio para aqueles interessados na melhoria da qualidade de vida da população: a estruturação de processos que visem à

apropriação do conhecimento científico e tecnológico por toda a sociedade, ou seja, a difusão da cultura científica. (2008).

Não haverá mudanças efetivas enquanto a elite intelectual do campo científico da educação e os educadores profissionais não se derem conta de algo muito simples: a escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviverem nesta sociedade e, para isso, necessitam da ciência, da cultura, da arte; precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e dos seus deveres, construir sua dignidade humana, ter uma autoimagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal, mesmo sabendo que essas aprendizagens implicam saberes originados nas relações cotidianas e experiências socioculturais, isto é, a cultura da vida cotidiana. (LIBÂNEO, 2005).

Os professores de Ciências têm em comum o desejo de que seus alunos aprendam, dominem os conteúdos considerados relevantes na área. Quais são esses conteúdos, como e para que aprendê-los são questões interligadas, objetos de reflexão de professores e pesquisadores.

Existe uma diversidade de enfoques e de referenciais teóricos embasando tais reflexões, mas, de maneira geral, há concordância em torno de alguns pontos centrais.

6 A utilização das TICs no ensino de Ciências Naturais na EJA

Atualmente, o mundo globalizado é dominado pelos indivíduos que participam de ocupações produtivas e que são beneficiados por avanços proporcionados pela ciência e a tecnologia

Um desses pontos é reconhecer a importância dos conhecimentos científicos para as sociedades contemporâneas. É inegável que a ciência e a tecnologia dela derivadas têm um papel cada vez maior na vida das pessoas, influenciando o consumo, os hábitos de vida e repercutindo na saúde, no ambiente e no trabalho. A produção científica e sua aplicação envolvem questões éticas, interesses diversos

e provocam consequências ambientais e sociais. Por isso, merecem uma discussão ampla que envolva não apenas os cientistas, mas também outras instituições sociais. É uma discussão que diz respeito à cidadania, e, para participar dela, avaliar os potenciais benefícios e riscos dessa aplicação, enfim, para compreender a questão, é necessário ter conhecimento científico. A falta de conhecimento nessa área compromete a cidadania, favorecendo a exclusão social.

A informática provocou grandes transformações na maneira de ler e escrever, sendo que novas ferramentas (como a internet), globalizaram a informação, permitindo práticas de leitura e escrita nas diferentes áreas do conhecimento por meio das tecnologias de comunicação em rede, permitindo a produção de diferentes objetos de aprendizagem, como: textos, imagens, vídeos, *softwares*, *blogs*, entre outros, ampliando a comunicação e oportunizando a utilização dessas ferramentas no ensino de Ciências Naturais. Dutra (2008) enfatiza que a informática é significativa, mas que é uma alternativa para a aprendizagem que deve ser utilizada quando os professores estiverem preparados para utilizar essas tecnologias digitais de forma a dar sentido ao que for proposto, implicando desafios que promovam a análise, a comparação e a reflexão, instrumentalizando o aluno para atuar em sociedade.

Atividades que envolvem leitura maximizam o nível de aprendizagem e do letramento científico do aluno, mas o professor deve torná-las mais atrativas para motivar o aluno. Segundo Toschi (2007 p. 77-91), “ler é condição básica de existência no mundo atual e, com o advento das TICs torna-se indispensável ler bem, rápido e de forma crítica”. Assim, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) podem ser utilizadas como estratégias de aprendizagem para incentivar a leitura e o letramento científicos dos alunos, como construção de *blogs*, que são repositórios de informações, ou para a realização de atividades educativas para facilitar a visualização, a experimentação e a reflexão dos conteúdos ou, ainda, como meio de construção de conhecimento colaborativo, valorizando os conhecimentos em geral. Podem, também, ser utilizados como estratégias de ensino, uma vez que o professor continua sendo o mediador podendo estimular os alunos a criarem seus próprios *blogs*. (MAIA, 2010).

Ao pensar o ensino de Ciências na EJA, primeiramente, devemos ter em mente que esses alunos “não pertencem ao grupo social dominante ou, caracteristicamente, objeto das práticas educativas de que se ocupa a área da educação em geral”. (OLIVEIRA, 1999, p. 59-73). Portanto, ensinar Ciências nos mesmos moldes da educação regular pode se tornar um fator para a nova exclusão do jovem e do adulto.

É necessário, portanto, a relação entres as TICs e a EJA, envolvendo a educação com os processos tecnológicos, considerando que a sociedade em que estamos inseridos exige tal conhecimento para uma melhor inserção no mundo do trabalho, mesmo que a exigência seja mínima; os próprios estabelecimentos bancários exigem do jovem e do adulto que interajam com equipamentos tecnológicos.

Como educador, o professor não poderá deixar de lado a preocupação em relação à inclusão de TICs nas salas de EJA, pois os professores não podem ficar à margem do processo de evolução tecnológica. Sendo participantes do processo de ensino e aprendizagem, precisamos estar à frente das inovações tecnológicas buscando, sempre, o preparo e a motivação para levar aos alunos novos instrumentos de aprendizagem, que os conduzam ao desenvolvimento humano, como meio de realização pessoal e profissional.

No entanto, só haverá aprendizagem e desenvolvimento de conteúdos e procedimentos se os estudantes estiverem envolvidos nas atividades. O aluno deve deixar de ser apenas um observador das aulas, necessitando argumentar, pensar, agir, interferir, questionar, problematizar, elaborar hipóteses e expor suas ideias. (HADDAD, 1994).

7 Os espaços não formais de educação e as Ciências Naturais na EJA

Os desenvolvimentos científico e tecnológico, a modernização da sociedade e a redefinição do tempo e do espaço social, operada pela globalização, impõem novas exigências educacionais, com repercussões tanto na interface da educação com o mundo do trabalho quanto na educação com o exercício da cidadania.

Stecanela (2008) refere-se a uma educação que não se restringia apenas ao espaço formal da escola e, portanto, da pesquisa, como: pergunta, indagação, curiosidade e criatividade são excelentes instrumentos que nos ajudam a transpor os muros dessa instituição que atende ao convite e aos anseios dos atores que nela penetram todos os dias, com suas trajetórias individuais e coletivas.

É nos espaços não formais, como: Museus de Ciências Naturais, Jardins Zoológicos, praças, entre outros, juntamente com as escolas, que são compartilhadas a responsabilidade de ampliar as oportunidades de aprendizagem, além de informar, nutrir e ilustrar os indivíduos acerca do valor do conhecimento sobre o passado e o presente, com vistas ao futuro. Segundo Moraes (2002, p. 44), “aprender, nos museus, é, principalmente, apropriar-se de um discurso científico a partir do qual esses espaços estão estruturados”.

Nessa concepção, foi organizada uma aula no Museu de Ciências Naturais da Universidade de Caxias do Sul (Mucs).² No andar superior, há uma sala de exposição permanente que dá ênfase à representação de seis regiões geográficas do Estado do Rio Grande do Sul, representadas por seis grandes dioramas (vitrinas): Litoral, Campo, Banhado, mata Atlântica, mata de Araucária e Restinga. Os animais expostos estão taxidermizados ou conservados em líquido, localizados em 75 dioramas menores, representação de um vulcão, amostras de rochas e minerais, fósseis, crânios de animais, modelos de esqueleto humano e modelos atômicos. No alto da sala de exposição, encontram-se modelos de répteis voadores pré-históricos e os planetas do sistema solar em escala. Há também uma parte dedicada à exposição da área de arqueologia representada por materiais coletados, representados por vários artefatos de cerâmica, ferramentas e outros indícios de atividade humana dos índios Guaranis.

² O Museu de Ciências Naturais da UCS tem, na sua parte superior, vários espaços, entre eles: uma sala de exposição permanente, os setores de botânica, zoologia e extensão cultural. Na parte inferior, localiza-se a sala de exposição *UCS Aquarium*, a sala de exposição temporária, o setor de geociências, a sala do *Museu Itinerante Interativo de Ciências*, um planetário e o laboratório de modelagens e manutenção.

A interatividade e as informações sobre os materiais expostos estão em seis computadores apresentadas num programa de *website* para consulta local. (OLIVEIRA, 2001).

No andar térreo, está localizado o UCS AQUARIUM, composto por diversos aquários de água doce e marinha, com diferentes espécies de peixes, bem como diversos painéis como o do Mapa Múndi em alto relevo, teia alimentar, painéis explicativos sobre educação ambiental com o tempo da decomposição de diferentes materiais, como: plásticos, vidros, latas, borracha, etc. (lixo) na água, profundidade dos oceanos, entre outros.

Os alunos dos cursos envolvidos nessa dinâmica, oriundos de diferentes áreas do conhecimento – história, geografia, matemática, ciências biológicas, artes – tiveram a oportunidade de interagir e estabelecer contato visual na exposição do Mucs, com mediação e acompanhamento de uma professora. A visita oportunizou aos alunos a produção de seu próprio conhecimento, elaborando um projeto em temas ambientais, proporcionando o questionamento e a problematização. Baseados nas observações, nos registros, nas comparações e relações – o aluno passa a entender o patrimônio natural ambiental, no sentido de estabelecer complexas relações entre os fenômenos, como também o de socializar e sensibilizar a comunidade para a necessidade de preservar e conservar os ecossistemas locais, compreendendo questões ambientais, sociais e políticas de forma sustentável.

A pesquisa levada à sala de aula proporciona um avanço na compreensão da realidade, produzindo e fortalecendo argumentos que ampliam a capacidade de explicar e compreender fenômenos.

A partir da visita ao Mucs, os alunos elaboraram um projeto para desenvolver em suas escolas, interconectando as diversas áreas do saber de forma interdisciplinar, utilizando o museu como espaço não formal de aprendizagem. O trabalho visava a complementar a argumentação teórica trabalhada em sala de aula e a desenvolver habilidades e atitudes científicas nos jovens e adultos que participam do processo, concordando com o que propõe Stecanela (2008), ao afirmar que o desenvolvimento de um projeto de pesquisa em sala de aula, por si já constitui um desafio. Para a autora,

organizar os dados que se constrói com a pesquisa, interpretá-los, sistematizá-los e comunicar os resultados e conclusões a que se chegou, num evento científico, é o testemunho de que é possível estabelecer o diálogo entre os saberes da vida e os saberes escolares. A construção do significado e a presença da interdisciplinaridade, como princípios da organização curricular, passam a fazer parte da cena educativa. (STECANELA, 2008).

Os resultados dessa prática foram socializados com toda a equipe, concordando com Moraes e Lima (2004) que afirmam que a pesquisa em sala de aula pode ser entendida como um movimento dialético e associado à metáfora da espiral, pois os novos argumentos que se constroem, em cada fase, produzem novos patamares, em níveis sempre superiores do ser, do fazer e do conhecer, caracterizando três momentos: o do questionamento, o da construção de argumentos e o da comunicação, os quais indicam que a realidade está constantemente em transformação.

Segundo Gaspar (1993), a maior contribuição dos museus de Ciências Naturais é o seu papel de “alfabetizadores em ciências”. Isso significa permitir a compreensão em três níveis: (a) compreensão de abordagens científicas; (b) compreensão dos conceitos científicos básicos; (c) compreensão de questões referentes a políticas científicas. Dessa maneira, o museu tem a capacidade de entender os processos de investigação científica ou a própria investigação e as consequências do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade.

Para Santos

não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destinam. Se o novo paradigma aspira a um conhecimento complexo, permeável a outros conhecimentos, local e articulável em rede com outros conhecimentos locais, a subjetividade que lhe faz jus deve ter características similares ou compatíveis. (1995, p. 27).

É de grande importância a articulação dos saberes prévios dos alunos com os saberes construídos na interação com outros objetos. A modificação que sucede nos conhecimentos iniciais que os alunos têm indica o crescimento da capacidade crítica e opinativa dos mesmos.

Para se alcançar esse entendimento, torna-se fundamental elaborar e planejar programas de educação formal e não formal que possam contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de apreciar a ciência como parte da cultura, de procurar o próprio enriquecimento cultural científico permanentemente, de questionar o conhecimento difundido pela mídia e de interagir de forma consciente com o mundo ao seu redor. (SHAMOS, 1995).

8 Ensinar Ciências Naturais na EJA numa abordagem construtivista

Segundo Moraes (2000, p. 120), “o conhecimento e o domínio de uma teoria construtivista é sempre incompleto, tal como qualquer outra teoria. Isto, portanto, impõe sempre limites ao ser construtivista”. Podemos, então, propor que o construtivismo não tem uma metodologia nem um conjunto de técnicas a serem seguidas, que garantam a construção do conhecimento no aluno. Mas unindo teoria e práticas cotidianas em sala de aula, podemos construir o conhecimento em Ciências Naturais dentro dessa concepção.

É importante destacar que o educador que pretende ser construtivista deve desenvolver algumas atitudes para ensinar Ciências Naturais que, segundo Moraes (2000), são: pesquisadora, questionadora, flexibilidade, mediação, problematização, interdisciplinaridade e diálogo.

Ser construtivista é assumir um paradigma. É adotar uma concepção de realidade em construção. É adotar conscientemente uma epistemologia. É, em consequência, viver de acordo com isto: assumir atitudes construtivistas. É considerar-se permanentemente incompleto, inacabado e em constante construção.

O ensino de Ciências Naturais deve considerar a realidade do aluno da EJA. As metodologias de atividades geralmente consideram o contexto do meio ambiente em que o aluno está inserido. São as atividades relacionadas ao meio ambiente, atividades de experimentação, atividades relacionadas à comunicação e aquelas

relacionadas à simulação e aos modelos que, conforme Grazziotin (2006 p. 47-48), podem ser desenvolvidas em diversos locais além da sala de aula.

Considerações finais

Portanto, atingir os objetivos do ensino de Ciências Naturais na EJA não representa tarefa simples. A Educação de Jovens e Adultos, entretanto, pode ser considerada terreno fértil para inovações práticas e teóricas. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Elaborando uma revisão bibliográfica, a constatação de Vila nova e Martins (2008) foi que de 2005 a 2008 aumentou o número de publicações de artigos, sendo que 65% do total pesquisado evidencia uma maior atenção para a educação de jovens e adultos, mas permanece limitada à abordagem da área de Ciências Naturais destinada aos Ensinos Fundamental e Médio.

Esses resultados mostram a necessidade de pesquisar de forma sistematizada sobre o processo de ensino e aprendizagem do jovem e do adulto, considerando seu conhecimento prévio e sua experiência de vida como pressupostos para a elaboração de materiais e processos que contribuam para uma aprendizagem efetiva, significativa e emancipadora.

Mas os resultados obtidos nessa tarefa desafiadora de contribuir na construção do “Ler e escrever: tarefa de todas as áreas do conhecimento” em Ciências Naturais, de forma dialogada com as outras áreas, interagindo e trocando saberes, foi de extrema relevância e crescimento para os participantes desse processo interdisciplinar.

Promover e mediar a ensinagem do jovem e do adulto, com o objetivo de capacitar a sua participação na sociedade civil, respondendo e buscando soluções para os seus problemas sociais, econômicos, culturais e ambientais, focados em se manterem saudáveis e equilibrados mentalmente, são muito gratificantes, considerando a vulnerabilidade que os mesmos sofrem (ou sofreram) em uma determinada época de sua vida.

Referências

- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19– 50.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Parecer CNE 11/2000*. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- CARRAHER, Terezinha Nunes (Org.). *Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CAZELLI, S.; MARANDINO, M.; STUDART, D. Educação e comunicação em museus de ciências: aspectos históricos, pesquisa e prática. In: GOUVÊA, G.; MARANDINO, M.; LEAL, M. C. (Org.). *Educação e museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciências*. Rio de Janeiro: Access; Faperj, 2003. p. 83-106.
- CHASSOT, Attico. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.
- DALA COSTA, Silóá Junkes. O ensino de Ciências e a Educação de Jovens e Adultos: caminhos para a formação da cultura científica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2008, Cascavel. *Anais...* Cascavel, 2008.
- DELIZOICOV, D.; LORENZETTI, L. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Ensaio*, v. 3, n. 1, p. 37-50, 2001.
- DELIZOICOV, D. *Metodologia do ensino de ciências*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. *Metodologia do ensino de ciências*. São Paulo: Cortez, 1994.
- DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.
- FRACALANZA, Hilário; AMARAL, Ivan A.; GOUVEIA, Mariley S. *O ensino de ciências no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1986.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FUCK, Irene Terezinha. *Alfabetização de adultos*: relato de uma experiência construtivista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GASPAR, A. *Museus e centros de ciências*: conceituação e proposta de um referencial teórico. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 1993.
- GOLVEIA, Clarice de P.; VENTURA, Paulo C. Santos. *Letramento científico*: 2010. Disponível em: <http://senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT10/LETRAMENTO_CINETIFICO.pdf>. Acesso em: 1º abr. 2013.
- GONTIJO, Cleyton Hércules; SILVA, Erondina Barbosa da; CARVALHO, Rosália P. F. de. A criatividade e as situações didáticas no ensino e aprendizagem da matemática. *Linhas Críticas*, v. 18, n. 35, p. 29-46, abr. 2012.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Diretrizes de políticas nacionais de educação de jovens e adultos*: consolidação de documentos 1985/94. São Paulo: Global, 2007.
- HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na Educação de Jovens e Adultos e na Confitea VI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, p. 355, 2009.
- KRASILCHIK, Myriam. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: EPU, 1987.
- _____. O Professor e Currículo das Ciências. In: _____. *Temas básicos de educação e ensino*. São Paulo: EPU; Edusp, 1986.
- _____. Ensinando ciências para assumir responsabilidades sociais. *Revista de Ensino de Ciências*, n. 14, p. 8-10, 1985.
- KELLY, G. J. Discourse in science classrooms. In: K, Sandra; LEDERMAN, Norman G. (Ed.). *Handbook of Research on Science Education* Abell. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 2007.
- KINDEL, E. A. I. Do aquecimento global às células-tronco: sabendo ler e escrever a biologia do século XXI. In: MULLET, Nilton P. et al. (Org.) *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/Núcleo de Integração Universidade & Escola/UFRGS, 2008. p. 91-102.
- LEITE, A. C. S.; SILVA, P. A. B.; VAZ, A. C. R. A importância das aulas práticas para alunos jovens e adultos: uma abordagem investigativa sobre a percepção dos alunos do PROEF II. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 7, n. 3, dez. 2005.

- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos para quê?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MAIA, Alessandro. Articulação de saberes em teia: em busca de uma abordagem dialógica transdisciplinar em EJA, (2010).
- MELO, M. do R. de. *Ensino de ciências: uma participação ativa e cotidiana*, 2000. Disponível em: <<http://www.rosamelo.hpg.com.br/>>. Acesso em: 29 mar. 2013.
- MORAES, Roque (Org.). *Construtivismo e o ensino de ciências*. Porto Alegre: Edipucrs. 2000.
- MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário (Org.). *Tendências para a educação em novos tempos*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- MORAES, R. de. Descobertas, apropriações de discursos: aprendizagens em museus interativos. *Workshop: educação em museus e centros de ciências*. São Paulo: Fundação Vitae, 2002.
- OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de ensino e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 59-73, set./dez. 1999.
- OLIVEIRA, M. M. D. *Web site* do Museu de Ciências Naturais da UCS. Caxias do Sul: UCS, 2001
- PICONEZ, Stela C. B. *Pedagogia de projetos: cadernos de reflexão pedagógica*. São Paulo: Feusp, 2006.
- RODRIGUES, Clarissa. A química e a Educação de Jovens e Adultos: Desenvolvimento de um projeto temático: percepções de uma professora. 2008. Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- SANMARTI, N. *Ensinar a elaborar textos científicos nas aulas de ciências*. Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales. Barcelona: Graò, n. 12, abr. 1997.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Lisboa: Afrontamento, 1995.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; SAYÃO, Sandro Cozza; STECANELA, Nilda. *Construção de conceitos de ciências naturais*. Caxias do Sul: UCS; Nead, 2006.
- SANTOS, P. O.; BISPO, J. S.; OMENA, M. L. R. A. O ensino de ciências naturais e cidadania sob a ótica de professores inseridos no programa de aceleração de aprendizagem da EJA – Educação de Jovens e Adultos. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 11, n. 3, p. 411-426, 2005.

SANTOS, M. B. dos; VIEIRA, E. (Org.). *Divulgações do Museu de Ciências e Tecnológica Ubel/PUCRS*. Porto Alegre: Edipucrs, 2007. n. 1.

SHAMOS, M. *The myth of scientific literacy*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1995.

SHEN, Benjamin S. P. Scientific literacy. *American Scientist*, v. 63, n. 39, 1975.

SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação e Revista*, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

STECANELA, Nilda. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4., 2008, Florianópolis. *Anais ...* Florianópolis: UFSC, 2008.

TEIXEIRA, Jonny Nelson. MURAMATSU, Mikiya. *Categorização dos níveis de letramento científico no Ensino Médio*. 2011. Disponível em: <<http://sf1.sbfisica.org.br/TO106-1.pdf>>. Acesso em 1º abr. 2013.

VILANOVA, R.; MARTINS, I. Educação em ciências e Educação de Jovens e Adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. *Ciência & Educação*, v. 14, n. 2, p. 341-346, 2008.

VÓVIO, Cláudia Lemos. *Viver, aprender: Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998. Livro 1.

5

Leitura de mundo e compreensão matemática na EJA

Rosane Kohl Brustolin*
Edi Jussara Candido Lorensatti**

Introdução

Cotidianamente, sujeitos que somos de processos vivenciais, lemos e escrevemos o mundo sob diversas perspectivas que perpassam a vida profissional, a convivência e os relacionamentos. Sob esse ponto de vista, cada campo do conhecimento tem sua contribuição na constituição dessa leitura e escrita. Por sua vez, a leitura e a escrita têm papel fundamental na construção de conceitos específicos dos diferentes campos do conhecimento.

Não é diferente na Matemática.¹ Do lugar da escola, a Matemática exerce papel preponderante na construção do pensamento lógico que, de modo especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pode permitir, ou não, a prontidão em respostas que a vida exige

* Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora no Projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”.

** Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora no Centro de Filosofia e Educação da UCS. Professora no Projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”.

¹ Neste texto, abordaremos a questão da leitura na matemática.

dos sujeitos. Ler o mundo do ponto de vista da Matemática (como campo de conhecimento) induz a pensar em pessoas que exerçam sua cidadania em resposta a situações da amplitude que os tempos atuais estão a exigir de cada um, dadas a aceleração das relações, a agilidade das informações e a presteza da comunicação.

Mesmo com as especificidades que lhe são inerentes, na Matemática reside especial importância o binômio leitura-comunicação dos sujeitos adultos: construir relações das partes para o todo, construir a visão geométrica para além das necessidades vinculadas a campos profissionais, aplicar conceitos como proporcionalidade aos desafios do cotidiano; enfim, aspectos que permitem ampliar o campo de entendimento sobre a realidade, conforme Klüsenner (2004): “Na atualidade, as linguagens matemáticas estão presentes em quase todas as áreas do conhecimento. Por isso, o fato de dominá-las passa a constituir-se um saber necessário considerando o contexto do dia-a-dia”. (p. 179).

Os jovens e adultos que procuram a EJA, de modo geral, são marcados por processos de exclusão da escola de Ensino Fundamental. D’Ambrosio (2004) entende que “os maiores entraves à melhoria da educação são o alto índice de reprovação e a enorme evasão”. (p. 31). A Matemática, como disciplina, tem sido, historicamente, promotora do fracasso escolar, seja como ocasionadora de repetências, seja como motivadora do abandono da escola. Muitos jovens e adultos, nas escolas de EJA, têm, em comum, marcas de exclusão: o medo da Matemática, a vergonha pelo insucesso progressivo, o temor de falhar de novo, fatores esses que podem delimitar posturas de silêncio e negativas à leitura de mundo que esse campo do conhecimento disponibiliza.

É desde esse cenário que falamos. É a partir desse panorama que educadores de pessoas jovens e adultos, muito mais que dar conta do ensino específico do campo disciplinar da Matemática, necessitam, antes de tudo, contribuir com a autoestima dos educandos. A aprendizagem será potencializada pela expressão em sala de aula, pela participação e pelo empoderamento dos educandos na construção de seus saberes.

1 Um cenário desafiador

De um ponto de vista amplo, em termos de sociedade, somos um povo cujo caráter de conhecimento matemático beira a precariedade. Fonseca (2004) descreve minuciosamente a pesquisa que o Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (Inaf), no ano de 2002, realizou em 140 municípios, com duas mil pessoas na faixa etária entre 15 e 64 anos. A análise dos dados gerados demonstra uma má-distribuição das habilidades entre a população brasileira e a associação dessa desigualdade a outras formas de desigualdade e exclusão social.

A referida pesquisa propõe níveis de alfabetismo matemático. O analfabetismo matemático está descrito como a incapacidade de dominar sequer habilidades matemáticas mais simples, como ler anúncios ou anotar números de telefone. Atinge 3% da população brasileira, enquanto o analfabetismo absoluto para leitura e escrita se encontra em 9%.

Na escala proposta, no Nível 1 do alfabetismo matemático, tem-se que 32% da população, que consegue realizar a leitura de números em geral, tais como preços, medidas e horários. No Nível 2 do alfabetismo matemático, encontra-se 44% da população que detém o domínio completo da leitura de números, inclusive decimais. Os 21% da população que domina estratégias de resolução de problemas, as quais demandam uma série de operações, encontram-se no Nível 3 do alfabetismo matemático. (FONSECA, 2004). Para a autora, esse índice é consideravelmente preocupante, pois inclui aqueles que conseguem compreender informações a partir de gráficos e tabelas, os quais são, frequentemente, utilizados em veículos de comunicação. Portanto, grande parte dos brasileiros encontra-se privada de uma efetiva participação na vida social por não conseguir acessar dados e relações que são importantes na avaliação de situações e tomadas de decisão.

A mesma autora, olhando para o interior da pesquisa do ponto de vista socioeconômico da constituição dos grupos, relatou alguns cruzamentos: 95% dos analfabetos têm baixa escolaridade; 62% são da raça negra ou parda; 98% têm renda familiar abaixo de cinco salários mínimos; 67% moram no interior; 93% pertencem às classes sociais D e E; e 56% trabalham na agricultura. Os dados revelam

que as possibilidades de produção de respostas às demandas sociais são decisivamente incrementadas pela oportunidade da vivência escolar. E reforçam, segundo a autora, a responsabilidade dos educadores no desempenho da profissão e no compromisso de engajamento em um movimento de democratização das oportunidades e da qualidade da educação no País.

Esses índices permitem inferir, então, qual é o papel do ensino da disciplina em instituições de ensino de adultos sob o ponto de vista do analfabetismo funcional em Matemática. Fonseca (2005) amplia o conceito de alfabetização quando discute o papel social da escola de adultos, na

perspectiva [de] que não se restrinja a alguns meses de inserção no ambiente de escola, mas se coloca, antes, como um convite enfático, e um momento de acolhida, para que jovens e adultos se integrem ou se reintegrem ao cenário escolar, e que sinalize a disposição da instituição proponente, dos realizadores e dos mantenedores em resgatar a dívida com aqueles que dele foram excluídos. (p. 43).

Sob esse ponto de vista, adquire especial importância a discussão sobre o conceito de *letramento* na abordagem que compreende a leitura e a escrita como práticas sociais complexas, marcadas pelas dimensões cultural, social, política e ideológica e conformadas pela diversidade que essas dimensões lhes imprimem. (FONSECA, 2004, p. 27). Essa autora traz que muitos pesquisadores, “com o objetivo de (ou cujo desenvolvimento demandou) analisar condições e práticas de letramento”, mobilizaram “conceitos, procedimentos ou princípios relacionados ao conhecimento matemático”. Considerando que há uma multiplicidade de referências que devem ser melhor precisadas, quando nos referimos aos eventos que têm como objeto a Matemática, surge o termo *numeramento*, que tem suas raízes no inglês, *numeracy*, como é o caso também do termo letramento (de *literacy*).

Numeramento, conforme Toledo (2003, p. 55), “inclui um amplo conjunto de habilidades, estratégias, crenças e disposições que o sujeito necessita para manejar efetivamente e engajar-se autonomamente em situações que envolvem números e dados

quantitativos ou quantificáveis”. Situações essas tão presentes no cotidiano dos sujeitos jovens e adultos.

Grandes desafios, portanto, se impõem ao ensino da Matemática, visto como tarefa que conduz à leitura de mundo, por meio de um letramento matemático que possibilite a convivência dos educandos com habilidades que, segundo Fonseca (2004), sejam “constituintes das estratégias de leitura que precisam ser implementadas para uma compreensão da diversidade de textos que a vida social nos apresenta com frequência e diversificação cada vez maiores”. (p. 27).

Entretanto, que Matemática é essa? Que Matemática desejamos para a Educação de Jovens e Adultos? Que leitura de mundo o educando da EJA constrói com relação ao campo disciplinar da Matemática?

2 Um campo disciplinar que se dilui na vida

A etimologia do termo *matemática* se divide em duas partes: *matema*, vocábulo que vai na direção de explicar, conhecer, entender e a terminação *tica*, que deriva de *techné*, mesma raiz de arte e técnica. (D’AMBROSIO, 2002).

Historicamente, o campo do conhecimento matemático surge como construção responsiva à necessidade de demandas da agricultura, do comércio e da indústria, artefatos da sobrevivência humana. Como afirma D’Ambrosio,

a matemática [...] é resposta às pulsões de sobrevivência e de transcendência, que sintetizam a questão existencial da espécie humana. [...] Essas teorias e práticas são a base da elaboração do conhecimento e decisões de comportamento, a partir de representações da realidade. As representações respondem à percepção de espaço e tempo. A virtualidade dessas representações, que se manifestam na elaboração de modelos, distingue a espécie humana das demais espécies. (2002, p. 27).

Portanto, D’Ambrosio (2002) entende a Matemática como campo do conhecimento demarcador da espécie humana, distinguindo a humanidade como elaboradora de reflexões, pensante

e construtora de saberes. Assim, a própria história da construção dos saberes humanos estaria intimamente relacionada com a construção histórica da Matemática.

A elaboração de modelos referida por D'Ambrosio (2002) permite uma articulação com a *etnomatemática*,² vertente que amplia o campo matemático para os conhecimentos de grupos culturais identificáveis. Esses, segundo Knijnik (1996), se compõem, por exemplo, de sociedades nacionais tribais, grupos sindicais e profissionais e crianças de certa faixa etária. Para além deles, a etnomatemática se estende para a memória cultural, os códigos, os símbolos, os mitos, as memórias e as maneiras de raciocinar e inferir nesses grupos. A Matemática é encarada de forma mais ampla, pois que inclui: contar, medir, fazer contas, classificar, ordenar, inferir e modelar.

Essa reflexão sugere pensar os jovens e adultos como sujeitos socioculturais que, detentores de um modo de viver a Matemática, a cultivam em seus grupos de trabalho e de atuação na convivência cotidiana. Demonstam marcas da cultura que permeia posturas e decisões, intenções e modos de fazer-e-estar no mundo e, sobretudo, modos de *matematicar*, ação traduzível como as diversas formas de viver a matemática no cotidiano. A matemática vivencial se reflete na escola, mas seu foco de atuação está para além dela. (FONSECA, 2005, p. 80).

Advêm daí duas possibilidades que se encontram nas vivências da escola de pessoas jovens e adultas, assim classificadas por Knijnik (1996): (1) a matemática acadêmica, condição para participar da vida cultural, social e econômica de modo menos desvantajoso, que se encontra no conhecimento sistematizado que a humanidade construiu ao longo de séculos; (2) a matemática popular, conexão com o mundo prático, não meramente folclore ou “valorização do saber popular”.

² Knijnik (1993) chama de “abordagem etnomatemática” a investigação das concepções, tradições e práticas matemáticas de um grupo social subordinado e o trabalho pedagógico que se desenvolve na perspectiva de que o grupo interprete e codifique seu conhecimento; adquira o conhecimento produzido pela matemática acadêmica, utilizando, quando se defrontar com situações reais, aquele que lhe parecer mais adequado.

Corroborando Fonseca (2004), ao considerar que o desafio consiste em “articular, na educação matemática, os saberes hegemônicos com aqueles que têm sido marginalizados ao longo da história da educação ocidental, como as sofisticadas estratégias da matemática oral, interditas na escola em nome dos algoritmos escritos”. (p. 223).

A esse desafio responde a *etnomatemática* que, enquanto é aporte epistemológico que atravessa a cultura dos sujeitos, torna os alunos sujeitos culturais. Neles, consoante Fonseca (2005), se reconhecem as marcas da cultura permeando posturas e decisões, intenções e modos de fazer-e-estar no mundo.

Entretanto, as habilidades de raciocínio matemático, reconhecidas socialmente, de modo usual, estão relacionadas à vida acadêmica dos sujeitos. Habilidade matemática, na visão de Fonseca (2004, p. 13), é a “capacidade de mobilização de conhecimentos associados à quantificação, ordenação, orientação e suas relações, operações e representações na realização de tarefas ou na resolução de situações-problema”. Essas habilidades se diluem na vida cotidiana de jovens e adultos.

Parece-nos que as habilidades matemáticas, muito mais que relacionadas a um uso acadêmico, leia-se escolar, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, encontram seu lugar de afetividade, no sentido de afetação, na vida cotidiana. Fortalecem, assim, o papel social da Matemática como campo de conhecimento ao promover “o acesso e o desenvolvimento (cada vez mais democrático e consciente) de estratégias e possibilidades de leitura do mundo para os quais os conceitos e relações, critérios e procedimentos, resultados e culturas matemáticas possam contribuir”. (FONSECA, 2004, p. 13).

Fica latente a constatação de que existe uma população de educandos da EJA que, ao se defrontarem cotidianamente com questões que os impelem a dar respostas e tomar decisões urgentes, necessitam de uma escola de jovens e adultos que promova esse acesso e desenvolvimento pela educação matemática. Essa, no entanto, deverá prover possibilidades para além do campo disciplinar, sob dois aspectos: a interdisciplinaridade e a reorganização de tempos escolares.

O primeiro, a questão da interdisciplinaridade: as fronteiras entre as disciplinas, em se considerando a Educação de Jovens e Adultos, terão que perder, necessariamente, seu caráter divisório. O campo da educação matemática, do ponto de vista daqueles que convivem em seu dia a dia com uma gama variada de situações, necessita do aporte conceitual de outros campos para dar conta de um conhecimento pertinente e eficaz para essa faixa etária e as especificidades de sua vida. Não é possível entender um fato por si, senão diluído na rede que caracteriza as inter-relações da vida de jovens e adultos. Portanto, a interdisciplinaridade proposta emerge do bojo da complexidade que caracteriza a ampla gama social deste início de século.

O segundo aspecto, a reorganização de tempos escolares para além da organização disciplinar, pois que a organização interdisciplinar carece de uma forma não linear de arranjo temporal do espaço pedagógico. Considerando que jovens e adultos dispõem de outros territórios de inclusão no conhecimento que atravessam e extrapolam o conhecimento escolar, a educação matemática necessita encontrar meios de dialogar com a realidade cotidiana deles. Jovens e adultos são pessoas que, às vezes, convivem com formas de exclusão social, pressões financeiras, convivências de toda ordem. São seres que, de uma forma ou de outra, assumem sua vida, e muitos dão conta de responsabilidades familiares de sobrevivência, com especificidades próprias que não existem na vida da criança e do adolescente. Para eles, a organização temporal e a cobrança pela frequência não cabem em espaços fragmentados de organização escolar.

Diante do exposto e com relação à interdisciplinaridade e à reorganização de tempos escolares, percebe-se que a educação matemática se encontra num campo maior de agendas relacionadas aos contextos conceitual, legal e estrutural da EJA, e que pode (ou não), favorecer a inclusão e a permanência na escola.

Sabemos que a população latente de EJA é silenciosa. Para aqueles que, no tempo adequado, foram excluídos ou optaram por abandonar a escola regular por motivos diversos, voltar a ela pode significar o reconhecimento de um fracasso pregresso. E, estando nela, muitas vezes, sentem dificuldade em permanecer devido às inadequações de ordem da organização temporal, metodológica e avaliativa.

No entanto, urge olhar para os que nela permanecem. Qual é a razão da permanência dos alunos no “noite a noite”, considerando as dificuldades próprias da vida adulta?

Fonseca (2004) avalia a permanência dos educandos a partir do sentido da convivência e das relações que o conhecimento propicia: “Como as razões de permanência estão intimamente ligadas à possibilidade e à consistência dos esforços de constituição dos sentidos nas atividades que na escola se desenvolvem, nas ideias que ali circulam, nas relações que ali se estabelecem...” (FONSECA, 2004, p. 74).

A autora relata que, em suas diversas experiências relacionadas à EJA, jamais ouviu deles a negativa da necessidade de aprender Matemática. Os educandos não questionam a importância desse campo do conhecimento, mas a forma de fazê-lo acontecer em aula. A disciplina tem seu lugar garantido como prerrogativa de cidadania, o conhecimento escolar adquire sentido social para os jovens e adultos.

Em contrapartida, essa relação, que não deixa de ser de inclusão, se desfaz quando jovens e adultos se deixam invadir pelo desinteresse e desânimo ao não verem sentido naquilo que são obrigados a realizar. Nas práticas pedagógicas em sala de aula,

o ensino da Matemática poderá contribuir para um novo episódio de evasão da escola, na medida em que não consegue oferecer aos alunos e às alunas da EJA razões ou motivação para nela permanecerem e reproduz fórmulas de discriminação etária, cultural ou social para justificar insucessos dos processos de ensino-aprendizagem. (FONSECA, 2004, p. 37).

Quais seriam, então, os gargalos que, do interior da educação matemática, contribuem para a evasão escolar de jovens e adultos?

Os aspectos formativos necessitariam assumir um caráter de atualidade: o resgate do vir-a-ser do sujeito jovem e adulto que precisa realizar-se no presente. Das vivências advindas da pesquisa cotidiana em escolas de EJA,³ ilustraremos com dois exemplos: (1)

³ *Fonte:* observação das autoras quando de suas atuações como professoras e formadoras de educadores de EJA em escolas da região da Serra Gaúcha no Rio Grande do Sul.

o educando, profissional da construção civil, procura a coordenação pedagógica de um curso de EJA, questionando qual é a “conta” que permitiria calcular a forma adequada de dispor os ladrilhos no piso; (2) o educando, profissional do transporte, que questiona a professora de Geografia sobre o sentido de decorar as capitais da Federação que já conhece de suas viagens.

Essas ilustrações adentram também um segundo aspecto do cotidiano pedagógico das escolas com EJA: a infantilização das estratégias de ensino pela transposição limitada e trivial da educação do ensino regular. Em contrapartida, a educação matemática de jovens e adultos necessita prever a seleção de estratégias eficazes e a visão crítica da função social das práticas matemáticas. É isso passa, segundo Fonseca (2005) pela busca de sentido em ensinar e aprender Matemática, pois remete a questões de significação da Matemática que é ensinada e aprendida:

Acreditamos que o sentido se constrói à medida que a rede de significados ganha corpo, substância, profundidade. A busca de sentido do ensinar-e-aprender Matemática será, pois, uma busca de *acessar, reconstruir*, tornar *robustos*, mas também *flexíveis*, os significados da Matemática que é ensinada-e-aprendida. (FONSECA, 2005, p. 75, grifo da autora).

Jovens e adultos efetuam reflexões metacognitivas. Segundo Fonseca (2005), isso conduz a uma maior pertinência do pensar sobre o que pensam e falar sobre esse pensar, como alternativa de comunicar esse pensamento e lhe dar forma, conteúdo, critério, razão e importância social. Na escola com EJA, essa habilidade, própria do mundo não infantil, pode propiciar um conhecimento solidário, na medida em que proporciona comunicação e discussão sobre o conhecimento construído.

Estando estabelecido, portanto, o papel social da Matemática como articuladora privilegiada da relação lógico-quantitativa do conhecimento sistematizado com o viver cotidiano, resta-nos questionar: quais ações pedagógicas poderiam constituir uma Matemática de sentidos na educação de pessoas jovens e adultas?

3 A Matemática como fonte de leitura

No contexto da educação matemática de jovens e adultos, ações pedagógicas constituem espaços de construção coletiva, em que o fazer dos educandos é delimitado por acordos e entendimentos na cooperação da convivência. Em sentido contrário, o domínio da coerção acontece quando o educador simplesmente ordena aos educandos que executem ações. Então, os sujeitos agem num domínio em que o espaço para o pensar e o agir comuns não acontecem. Para Schlichting (2007), as ações pedagógicas não admitem contradições entre os fins e os meios.

Ações pedagógicas, no contexto de uma Educação de Jovens e Adultos participativa e contextualizada, se dariam, se os professores trouxessem os alunos para o diálogo efetivo, pois a coerção somente aparece quando não é efetiva a capacidade do professor de criar o espaço para o pensar e o agir compartilhados.

Ações pedagógicas pressupõem, portanto, o protagonismo do educando em seu próprio processo de escolarização. Esse protagonismo se faz presente quando há compreensão sobre o motivo de estar frequentando uma escola de jovens e adultos, mesmo advindo de experiências de fracasso escolar. Como proposta de ação pedagógica, interativamente, o domínio da leitura está sempre presente, não apenas como condição pessoal, mas, sobretudo como uma prática social.

Na acepção mais comum do termo, ler refere-se à decifração do texto escrito, embora seja possível ler sinais não linguísticos. Compreender um texto escrito faz parte do ato de ler, do reconhecimento dos símbolos escritas e da reconstituição do sentido que possa ser extraído desse texto. (LORENSATTI, 2011, p. 38). Para outra estudiosa,

o domínio da leitura e da escrita não se limita pura e simplesmente à posse de habilidades individuais; implica também, e talvez principalmente, um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidos pelas pessoas em um contexto social específico. (SOARES, 2004, p. 36).

A mesma autora, ao conceituar o ato de ler como um “processo de relacionamentos entre símbolos escritos e unidades sonoras” (SOARES, 2004, p. 34), amplia essa capacidade de decodificação de símbolos escritos, para a compreensão de ideias ou de acontecimentos, de analogias, de comparações, de linguagem figurada, relações complexas de construção de significado.

A compreensão de um texto depende, em grande parte, das relações que o leitor estabelece entre seus conhecimentos e as informações que o texto traz, na reconstituição do sentido construído pelo autor. Essa reconstituição depende de conhecimentos em relação à língua, dos conteúdos abordados e das capacidades cognitivas de selecionar, processar e organizar informações. (LORENSATTI, 2011, p. 43).

A capacidade de ler passa por um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que vão desde a decodificação de palavras até a interpretação de textos escritos. Concordamos com Soares (1994) ao afirmar que

ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras e **é também** um processo de construção da interpretação de textos escritos. Dessa forma, ler entende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas até as habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo. (SOARES, 1994, p. 34, grifo da autora).

Nesse processo de construção da interpretação ou das interpretações de um texto, o leitor envolve-se ativamente na leitura; faz uma “pesquisa” em sua memória buscando informações, relaciona-as semanticamente com as do texto, refletindo sobre a importância relativa dessas informações, selecionando-as. Essas relações são as que o guiam para o que é relevante para ele, como leitor, no momento da leitura, ativando o conhecimento necessário para a possível construção de novas aprendizagens ao integrar parte da nova informação adquirida ao que já conhecia sobre o assunto. Os diferentes graus de compreensão que se estabelecem entre o leitor e o texto dependem dos diferentes graus de representação que vão sendo

elaborados durante a leitura, o que faz o ato de ler ser pessoal, temporal e mutável. (LORENSATTI, 2011, p.45).

Diante do exposto, a leitura pode ser considerada um vínculo entre a realidade vivencial cotidiana do educando e a pertinência a uma escola com EJA. A leitura pode se constituir em atividade-elo para unir projetos, articulando saberes como integração de conhecimentos, em contrapartida à fragmentação dos currículos; traz para a escola demandas específicas do trânsito entre os diversos conhecimentos e os vários tipos, gêneros e suportes de textos.

Esses múltiplos textos, muitas vezes, trazem símbolos, tabelas, gráficos, operações ou argumentações próprias da Matemática. São textos com características próprias e com fins determinados que adquirem sentido como gênero textual. Baltar entende gêneros textuais como

unidades triádicas relativamente estáveis, passíveis de serem divididas para fim de análise e unidade composicional, unidade temática e estilo, disponíveis num inventário de textos (arquitrato ou intertexto), criado historicamente pela prática social, com ocorrência nos mais variados ambientes discursivos, que os usuários de uma língua natural atualizam quando participam de uma atividade de linguagem, de acordo com o efeito de sentido que querem provocar nos seus interlocutores. (2004, p. 47).

Os gêneros textuais estão, portanto, vinculados aos usos e, necessariamente, se criam formas próprias de registro e de estruturação. Esses usos os legitimam como possibilidade de instrumento de estudo na EJA, posto que as dificuldades de aplicação devido ao raciocínio lógico, ao que parece, residem, justamente, na compreensão leitora dos diferentes gêneros textuais.

Educadores de jovens e adultos, frequentemente, acenam para a dificuldade que os alunos apresentam em resolver problemas de Matemática a partir da questão básica da compreensão dos dados: daqueles que o texto fornece e dos que solicita sejam calculados.

A Matemática, como um campo de conhecimento, abrange uma linguagem própria. No contexto da resolução de problemas

específicos, uma das dificuldades pode residir na compreensão desses problemas, quando apresentados por escrito. Vocábulo, como, produto, diferença, ímpar, par, média, volume, em outros contextos, adquirem outros significados. Isso, muitas vezes, confunde o educando. Tornam-se necessárias estratégias de leitura, análise de estilos, conceitos e discussões sobre os termos em diferentes contextos.

O distanciamento entre os vocábulos usados na prática social e os usados nas práticas escolares é, geralmente, endossado pelo uso de textos desatualizados e descontextualizados da realidade do educando. A inclusão de termos que promovam a proximidade com as práticas vivenciais do educando explicitaria o papel da escola na sua preparação, de modo a responder às demandas sociais e do mundo do trabalho que, cotidianamente, são agenciadas em sua vida. Isso, também, com o conhecimento matemático, no contexto da compreensão numérica para a compreensão e tratamento de questões de outros contextos. Conforme Klüsener (2004); “na atualidade, as linguagens matemáticas estão presentes em quase todas as áreas do conhecimento. Por isso, o fato de dominá-las passa a constituir-se um saber necessário considerando o contexto do dia-a-dia”. (p. 179).

Interiorizando a discussão, emergem questões pontuais que balizam a perspectiva da leitura como possibilidade de avanço para o ensino da Matemática na EJA.

4 Por uma matemática vivenciada

As especificidades quantitativas que trazem o entendimento dos gêneros textuais para o campo da matemática estão cercadas de possibilidades de exploração em salas de aula de jovens e adultos. Para além do entendimento do ponto de vista do raciocínio lógico, essa exploração passa pela atribuição de significado que o educando poderá atribuir ao gênero textual, na medida em que encontrar a aplicabilidade social do conhecimento nos contextos social e cultural em que vive e atua.

O cotidiano da vida do jovem e do adulto está povoado de situações que permitem a exploração de gêneros textuais envolvendo a linguagem matemática, em oficinas na sala de aula, tais como: notas fiscais, relatórios diversos de despesas, calendários, faturas de

cartão de crédito, embalagem de alimentos e extratos bancários que são gêneros textuais que utilizam.

Considerando que oficina é um lugar onde se verificam grandes transformações,⁴ podemos inferir que *oficinar* se trata de uma ação da qual podem resultar mudanças. Acreditamos que os gêneros textuais que povoam a vida de pessoas jovens e adultas podem ser explorados em ambientes de oficinas matemáticas na medida em que representam desafios na compreensão de textos que trazem formulações e operações matemáticas do cotidiano, nos mais variados contextos desses educandos.

Do ponto de vista do conhecimento sistematizado, as escolas de jovens e adultos, quase sempre, carecem de espaços vivenciais, de modo que os educandos possam exercitar suas habilidades de compreensão leitora em gêneros textuais com conceitos e operações matemáticas. Citamos, a seguir, como exemplos, possibilidades de ações pedagógicas,⁵ balizadas pela construção de oficinas matemáticas de exploração de gêneros textuais:

- o ato de fazer compras necessita da compreensão de tabelas de descontos e notas fiscais, que chamam “conceitos matemáticos” de cálculos básicos, porcentagem, além do raciocínio lógico da comparação e do estabelecimento de relações entre as possibilidades nas escolhas a serem feitas;
- a construção de um orçamento doméstico exige habilidades que passam pela compreensão dos cálculos básicos e conceitos como proporcionalidade; raciocínios comparativos, construção de tabelas, interações entre as diversas opções possíveis;
- a leitura de embalagens ou de informações nutricionais e a comparação de preços e características das diferentes marcas de

⁴ Dicionário Aurélio *online*. Acesso em: 30 mar. 2013.

⁵ Os exemplos que seguem são sínteses dos relatos de algumas oficinas de gêneros textuais construídas em 2012 pelos alunos das turmas de Especialização 1 e de Aperfeiçoamento em EJA, no âmbito do Projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”, convênio MEC/UCS.

um produto envolvem conceitos matemáticos tais como: medidas de tempo ou de massa e porcentagem;

– o uso do transporte coletivo implica a compreensão do texto da passagem, com suas diferentes linguagens: número de documentos, número de telefones, horário, valores, endereço, entre outros, além de permitir inferências comparativas quanto ao valor da passagem na relação com horários, percursos, modalidades;

– faturas de cartão de crédito necessitam da compreensão de tabelas, do uso de cálculos básicos, inclusive com os números negativos, além de permitirem inferências sobre a decisão mais vantajosa do ponto de vista financeiro, seja financiamento, seja pagamento à vista.

Entre outras, essas situações exemplificam oportunidades de desenvolvimento de habilidades matemáticas e de compreensão leitora ao serem aproveitadas em forma de situações-problema.

Chamamos a atenção ao fato de que, apesar de aparentemente representar um gênero textual acessível, o calendário representa dificuldade para uma parcela de pessoas, àquelas que apresentam dificuldades na interpretação de tabelas. A simples relação entre os dias da semana, do mês e do ano pode constituir dificuldades no sentido da relação quantitativa entre eles, quanto mais as que se relacionam com termos, como: semanal, mensal, bimestral.

Relatórios de despesas diversas, popularmente chamadas de “contas”, constituem-se em território fértil de exploração leitora do gênero textual. Contas de energia elétrica, por exemplo, permitem interpretar os dados disponíveis, bem como saber gerenciar gastos visando ao planejamento doméstico. Comparativos mensais, cálculo da média de consumo, percentual de impostos incidentes sobre a conta ou o salário mensal comprometido com a conta e a identificação de códigos numéricos diversos, constantes nos textos, são possibilidades de exploração do gênero textual no sentido do

conhecimento sistematizado e da construção do raciocínio lógico necessário para a matemática cotidiana.

Por meio de vivências escolares no espaço de oficinas, o jovem e o adulto podem reproduzir, discutir, compreender, interpretar ou reconstruir situações de seu cotidiano, fruto sempre de histórias socioculturais. Durante esses procedimentos, faz-se necessário priorizar a ação pedagógica como essência, por meio da interdisciplinaridade, proporcionando momentos em que os educandos possam compreender a linguagem ali posta para interferir, posicionando-se criticamente diante do texto trazido, conferindo ao professor a intencionalidade de buscar o desenvolvimento da autonomia que a vida dele está a exigir.

Considerações finais

Num país em que o analfabetismo matemático atinge 3% da população,⁶ há que se pensar a Matemática para além dos espaços e dos tempos escolares chamados “regulares”. Outros espaços, outros tempos. Na Educação de Jovens e Adultos, por se tratar de uma modalidade da Educação Básica, os espaços podem ser escolares, e o tempo escolar está submetido ao princípio legal da flexibilidade responsável.

Os espaços da EJA disseminam-se pela sociedade, uma vez que jovens e adultos detêm um campo de influência educativa ampliado, por se tratar de pessoas que atuam também como educadores de seus filhos, por participarem de grupos sociais diversos, enfim, porque potencializam sua intervenção educativa por meio de aprendizagens que constroem na escola de jovens e adultos.

O cotidiano dos educandos da EJA está povoado de circunstâncias que exigem ações nas quais o raciocínio lógico-matemático se faça imprescindível de forma prática e vivencial, pois esse dá conta de demandas próprias da vida de sujeitos adultos: fazer

⁶ O índice citado é fruto da pesquisa que o Inaf realizou no ano de 2002, em 140 municípios, com duas mil pessoas na faixa etária entre 15 e 64 anos. Analfabetismo matemático está descrito como a incapacidade de dominar sequer as habilidades matemáticas mais simples, como ler anúncios ou anotar números de telefone. A pesquisa foi relatada na seção 1.

compras, abastecer o carro, entender e pagar contas, usar artefatos tecnológicos, consultar manuais, fazer um orçamento doméstico, administrar salários e contas bancárias, decodificar regras e sinais de trânsito, compreender extratos bancários, dentre outras.

Nessas circunstâncias, a leitura é imprescindível no sentido da decodificação e da compreensão: ler para compreender; compreender para agir. Em se tratando de textos que utilizam a linguagem matemática, precisamos questionar a forma como os gêneros textuais são entendidos pelos sujeitos jovens e adultos que se encontram nas escolas.

A matemática escolar de jovens e adultos só tem sentido se for pertinente e contextualizada, potencializando a leitura como forma de decodificar e compreender a relação que eles constroem com o mundo. Desejamos que o ensino de Matemática, no contexto da EJA, marcado por décadas de exclusão social que ela mesma, como campo disciplinar, ajudou a construir, possa resgatar a autonomia, o protagonismo nesses sujeitos, seja pela leitura de gêneros textuais matemáticos, seja por outra ação pedagógica igualmente pertinente, inclusiva e comprometida com o resgate da cidadania nesses jovens e adultos.

Referências

- CARDOSO, Cleusa de Abreu. *Atividade matemática e práticas de leitura em sala de aula: possibilidades na educação escolar de jovens e adultos*. 2002. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Faculdade de Educação/UFGM, Belo Horizonte, 2002).
- BALTAR, Marcos Antonio da Rocha. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal em sala de aula*. Caxias do Sul: Educus, 2004.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemático: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas: reflexões a partir do Inaf 2002*. São Paulo: Global; Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2004.
- _____. *Educação matemática de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____; CARDOSO, Cleusa de Abeu. Educação matemática e letramento: textos para ensinar Matemática, Matemática para ler o texto. In: _____. *Escritas e leituras na educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 63-76.
- KLÜSENER, Renita. Ler, escrever e compreender a matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos. In: NEVES, I. C. B. ET al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004. p. 177-191.
- KNIJNJK, Gelsa. *Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. O saber popular e o saber acadêmico na luta pela terra: uma abordagem etnomatemática. *A educação matemática em revista*, v.1, n. 1, p. 28-42, 1993.
- LORENSATTI, Edi Jussara Candido. *Educação e linguagem: os mecanismos coesivos na compreensão de problemas de aritmética*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCS, Caxias do Sul, 2011.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 1999.
- SCHLICHTING, Homero Alves. *A biologia do amor e a biologia do conhecimento de Humberto Maturana: contribuições à formação de professores e à Educação Ambiental*. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/UFSM, Santa Maria, 2007.

SOARES, Magda. A escola: espaço de domínio da escrita e da leitura? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE A LEITURA E ESCRITA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA, 1994, Brasília. *Anais...* Belo Horizonte: Fundação Amae para Educação e Cultura, 1994.

TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. Numeramento e escolarização: o papel da escola no enfrentamento das demandas matemáticas cotidianas. In: FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global; Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2004.

6

Ler e escrever em História e Geografia: possibilidades de práticas pedagógicas interdisciplinares na EJA

Terciane Ângela Luchese*

“Ensinar a pensar é ensinar a bailar. E ensinar a pensar não é definitivamente ensinar a ler e escrever, a escutar e a falar? Não é ensinar a bailar com a voz e com a caneta, com os ouvidos e com os olhos?”

(LARROSA, 2002, p. 41).

Considerações iniciais

A epígrafe inicial deste texto escrita por Larrosa, a partir de Nietzsche, é uma provocação para pensarmos na metáfora do ensinar a ler e a escrever (a pensar!) como se ensina a dançar.

Se dançar é uma forma de expressão corporal, assim é ler e escrever, além de modos de expressão de nossos pensamentos. Dançar pode ser contagiante e produzir alegrias. Assim é a leitura e a escrita,

* Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Doutora em Educação pela Unisinos. Foi professora nas redes pública e particular de ensino em Bento Gonçalves/RS. Professora na UCS e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UCS).

mas exige dedicação, persistência em ir, vir e tentar novamente e, para alguns, dançar pode ser superação, como a leitura e a escrita. Dançar pode desenvolver nosso senso estético e mudar nossa postura corporal. Ler e escrever também, pois mudam, inclusive, nossa postura intelectual. Dançar pode ser expressão criativa, assim como a leitura e a escrita. Dançar é uma arte, recheada de movimentos simbólicos, a qual nos faz experienciar o mundo, dando-lhe sentido, conhecendo culturas e tradições, do mesmo modo que o ler e o escrever. Se dançar pode ser uma viagem embalada pelas músicas de todos os tempos, abrir um livro e lê-lo também é uma viagem para outros mundos, conduzido por sons, sabores e odores diversos. Se dançar é uma rica experiência sensorial, assim o são o ler e o escrever. Muitas são as imbricações que podemos construir para pensarmos o ler, o escrever e o dançar como formas de manifestação plena do humano, mas a metáfora de dançar com os olhos sobre o escrito e de fazer dançar a caneta sobre o papel (ou os dedos sobre o teclado) é um convite para dançar na leitura deste texto e pensar no que ele propõe: práticas pedagógicas interdisciplinares na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o compromisso de viabilizar condições para a construção da competência de ler e escrever. O foco de reflexão são as contribuições das Ciências Humanas, especialmente da História e da Geografia.

A História e a Geografia, assim como as Ciências Humanas, de modo geral, se fundamentam na busca da compreensão do mundo e das relações entre os humanos no espaço e no tempo. No caso da História e da Geografia escolares, especialmente no que se refere ao ensino dessas disciplinas na EJA, a função principal se acentua, convergindo e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua condição *no/com* o mundo.

Sabe-se que ler e escrever, como práticas sociais, são atividades recorrentes no espaço escolar. No entanto, a forma como os alunos da EJA se apropriam e constroem essas competências, especialmente quando se referem às contribuições das Ciências Humanas, no caso da História e da Geografia, é preocupação deste texto que foi organizado em três momentos, quais sejam: a História e a Geografia no contexto da Educação de Jovens e Adultos; ler e escrever na História

e na Geografia e um terceiro momento, que circunda práticas pedagógicas significativas em História e em Geografia.

1 A História e a Geografia no contexto da EJA

“É possível vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho.”

(FREIRE, 2006, p. 17).

É sabido que a organização curricular e que as práticas pedagógicas na EJA são carregadas de especificidades; no entanto, não pretendo retomar as particularidades da Educação de Jovens e Adultos nominadas no Capítulo 1, apenas ressaltar que a organização do trabalho pedagógico na EJA é desafiado, entre outros aspectos, pela (a) necessidade de conciliar conteúdos escolares com o reduzido tempo de permanência do aluno na escola; (b) premência de considerar a organização curricular numa lógica que respeite as especificidades de jovens e adultos que frequentam as salas dessa modalidade de ensino; e (c) destacar a importância de estabelecer conexões entre o estudado e a realidade circundante, a vida da comunidade e dos jovens. Destarte, avalio como fundamental pontuar as possíveis contribuições que se quer produzir ao trabalhar com as disciplinas de História e de Geografia na EJA.

É certo que hoje a escola não é o único e, para alguns, talvez nem seja o mais importante espaço de construção de conhecimentos, especialmente para sujeitos já enriquecidos em suas histórias por anos de experiências. Mas não resta dúvida que ela é, ainda, um espaço importante para acessar o saber científico sistematizado. O conteúdo escolar, normalmente, é o principal responsável pelos conhecimentos histórico e geográfico que os indivíduos possuem. Porém, os jovens e especialmente os adultos das turmas de EJA, pelas vivências que têm, já construíram formas de ser e pensar a própria existência e a dos demais, categorizando e classificando, muitas vezes com diversos pré-conceitos, o mundo em que vivem. Ou seja, já carregam consigo, pela leitura de mundo, o papel que ocupam na sociedade, já construíram representações sobre o que é *ser brasileiro*,

negro, europeu, indígena, homem, mulher, pobre, rico, analfabeto, estudado, migrante, entre outros. De certo modo, já trazem definido quem cada um é, de onde vieram, qual é seu lugar e, algumas vezes, até o que cada um pode vir a ser.

Assim, as aulas de História e Geografia passam a ser permeadas por um imenso desafio: o de sensibilizar esses jovens e adultos a repensarem seu lugar no mundo e as relações que constroem, seja no espaço mais próximo (da família ou da comunidade), seja mais distante. O pano de fundo, no trabalho com a História e a Geografia, na EJA, é o de repensar os processos identitários¹ e de romper com certezas e representações já construídas.

No que tange aos estudos históricos, é preciso superar a visão da História, contemplada ainda em diversos materiais didáticos, como evolutiva, progressiva, etapista, linear e eurocêntrica. Aprender a lidar com o passado e sua intrínseca relação com o presente, valorizando a história vivida pelo educando. Ao colocar em questionamento permanente o que somos e como chegamos a ser o que somos, compreendemos o sentido do estudo da História, para muito além do que “funcionar como memória dos vencedores”. (LARROSA, 2003, p. 137). Dito de outro modo, nossa experiência com o estudo da presença humana no tempo precisa nos fazer pensar, questionar, radicalizar as questões: Quem somos? Quem fomos? Quem seremos? Dito de outro modo, como situou Hobsbawm, “compreender e explicar *por que* as coisas deram no que deram e

¹ Considero que processo identitário é um conceito importante para a História e a Geografia. Assim, “no contexto desta discussão, prefiro falar em *processos identitários*, e não simplesmente em identidades. Isso tem dupla vantagem. Em primeiro lugar, evita-se dar a entender que se está tratando de uma suposta “identidade em si”, ou seja, evita-se cair na substantivação e reificação da identidade. Em segundo lugar, a expressão *processo identitário* marca um deslocamento no sentido de entender que aquilo que mais interessa são os processos que operam nas marcações e demarcações (sempre transientes) das identidades que são atribuídas a nós, ou que nos atravessam, ou que nós assumimos, ou nas quais nós nos colocamos, etc. E como justamente se trata de *demarcações e posições* – que são atribuídas a nós, ou que nos atravessam, etc. –, tudo isso pode ser entendido como uma questão de espaços, agora no campo simbólico. Assim, os processos identitários são da ordem da cultura.” (VEIGANETO, 2002, p. 178). Veja-se também Hall (2000) e Silva (2000).

como elas se relacionam entre si”. (1995, p. 13). Ou seja, fazer acreditar, como já referia Freire (2000), na História como possibilidade; possibilidade de vir a ser o que ainda não é, construída através da ação humana para a manutenção ou a transformação do que está sendo.

Na possibilidade de vir a ser é que podemos encontrar potência, nos estudos históricos com jovens e adultos, para a construção de outras possibilidades, afinal, o ser humano, pelo trabalho e a produção cultural “objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história”. (FREIRE, 1979, p. 31). Nesse sentido, ao interagir com outros humanos e com o espaço, constrói relações temporais, produtivas, mas também criativas e destruidoras, dependendo do modo como o faz. Na relação com o espaço em que vive, o ser humano recria-o, dando-lhe novos sentidos e significados, como afirma Santos: “Todos os dias o povo se renova; o povo renova cotidianamente o seu estoque de impressões, de conhecimento, de luta.” (1998, p. 38).

Para Larrosa a História precisa constituir-se numa contramemória para resguardar e tentar salvar do esquecimento o que não está na história dos vencedores, nos discursos oficiais, bem como insistir na diferença entre o passado e o presente. Afinal, assim,

o sujeito da experiência – o historiador ou o leitor – deve ser um sujeito desconforme e inquieto. Esse sujeito é o que vai do presente ao passado, mas arrastando consigo sua desconformidade, ou seja, evitando toda relação de continuação. E é, também, o que vem do passado ao presente, mas para interrompê-lo e colocá-lo em questão, para desestabilizá-lo e dividi-lo no interior de si mesmo. (LARROSA, 2003, p. 136).

Quando se pensa no sentido do trabalho com História e Geografia, está evidente a contribuição dessas disciplinas na formação dos processos identitários, na percepção da alteridade, processos identitários, esses, ligados ao exercício da cidadania. É conhecendo a história da presença humana e compreendendo a produção do espaço geográfico que tomamos consciência a respeito dos contextos em que vivem os indivíduos. Partindo do confronto com outras culturas, tempos e histórias, pensando no processo de vida, percebendo

permanências e transformações, semelhanças e diferenças, estaremos colaborando para compreender as realidades do espaço e do tempo presente como mutáveis, abertas, passíveis de permanências e transformações.

Se o ensino de História e Geografia quer colaborar na constituição de sujeitos dotados de capacidades intelectuais e afetivas que lhes permita agir com autonomia, criticidade e competência, é preciso que o professor assuma posturas abertas, flexíveis, que partam do contexto de vida de seus alunos de EJA e ultrapassem os saberes prévios a partir de experiências didáticas diferenciadas. É preciso que sejam sujeitos capazes de observar e descrever, de estabelecer relações entre presente – passado – presente, de fazer comparações, identificando semelhanças e diferenças entre a diversidade de acontecimentos e só chegam a essa condição quando dotados, em plenitude, da competência de ler e escrever.

Quando se trata da Educação de Jovens e Adultos, é preciso atentar permanentemente para a condição de que trabalhamos com pessoas já inseridas ou desejosas de estarem no mercado de trabalho; assim, o processo de escolarização pode considerar os conceitos básicos da História e da Geografia para reordenar os tempos e os espaços do trabalho pedagógico e do currículo.² Processos identitários, cultura,³ relações sociais, trabalho, poder, cidadania, natureza, território, lugar, paisagem, espaço e tempo são os vértices⁴ em torno dos quais o professor vai sistematizando e tecendo, com seus educandos, o processo de conhecer a História e a Geografia, aprofundadas e

² “O processo de iniciação dos jovens e adultos trabalhadores no mundo da leitura e da escrita deve contribuir para o aprimoramento de sua formação como cidadãos, como sujeitos de sua própria história e da história de seu tempo.” (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2001, p. 163).

³ A perspectiva de cultura pode ser pensada a partir de Hall como o “terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica” (HALL, 2000, p. 40), bem como os sentidos e significados constituídos pela ação humana e compartilhados por grupos.

⁴ São eixos temáticos que podem estruturar a organização curricular em Geografia e em História. “O trabalho com eixos temáticos permite o rompimento com conteúdos prescritos, assim como a superação da passividade diante do conhecimento histórico e do próprio mundo social.” (BRASIL, 2002, p. 123).

reelaborando os conceitos por meio de propostas que envolvam o ler e o escrever.

Ressalta-se, ainda, como fundamental, o trabalho pedagógico que viabilize a construção de noções temporais (ordem, duração, sucessão e simultaneidade) e espaciais. Partindo de questões situadas no tempo presente, o professor problematiza as questões locais, a história e a geografia do cotidiano dos jovens e adultos, criando articulações entre o local, o nacional e o mundial.

Nessa perspectiva, o professor é mediador, os alunos são sujeitos ativos do aprender, e o conhecimento é produzido por meio de interações e de práticas pedagógicas significativas. Para isso, o planejamento da prática docente toma em consideração cinco pontos balizadores:

1. O ser humano é capaz de aprender a aprender, mais do que assimilar e memorizar informações soltas, fazendo sentido construir redes de saberes interconectados.
2. Ao relacionar a história e a geografia vividas no cotidiano pelo educando com a História e a Geografia (conhecimento-científico) são produzidas conexões, relações, críticas, posicionamentos do sujeito aprendente.
3. Como princípio de aprendizagem, está a curiosidade, o questionamento, a busca pela (re)descoberta produzidos, dentro do possível, de modo interativo, investigativo, problematizador.
4. Conceitos são construídos e avaliados em sua operacionalidade, pela via de prática da desconstrução, construção e reconstrução.
5. As linguagens do mundo contemporâneo são parte do cotidiano escolar para compreendê-las, criticá-las – lendo e escrevendo sobre elas e a partir delas, inclusive e especialmente em História e Geografia.

Posto isso, é preciso que se pense que existem possibilidades para renovar práticas pedagógicas de ensino de História e de

Geografia, tornando-as mais interessantes, significativas e que cumpram com a razão de ser de sua existência curricular.

2 Ler e escrever na História e na Geografia

“A liberdade da leitura está em ver que não foi visto nem previsto. E em dizê-lo.”

(LARROSA, 2003, p. 145).

Na contemporaneidade, os sujeitos são confrontados cotidianamente com a necessidade de leitura de códigos diversos, complexos, múltiplos. Para realizar a leitura, se exige interpretação, capacidade de estabelecimento de relações, análises, críticas, sínteses... Para além da oralidade já dominada pela maioria dos jovens e adolescentes, pretende-se viabilizar oportunidades educativas para a construção de autonomia na leitura e na escrita e sabemos que essa condição só pode ser construída como competência se todos os componentes curriculares estiverem trabalhando e se ocupando para que tal condição seja produzida.

De modo geral, as salas de aula são espaços de muitas leituras e escritas. Cabe, talvez, cercar um pouco a temática para esclarecer que tipo de leitura e escrita é entendido nesse texto como sendo importante para a construção de competências. Ainda, ressaltar o valor do ensino de História e de Geografia para a construção da competência leitora e de produção escrita.⁵

Os livros didáticos de História e Geografia, assim como o trabalho de diversos professores, dão acesso, no espaço de sala de

⁵ Como bem situa Freire (2001), “Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação.” (p. 262).

aula, a um conjunto bastante diversificado de gêneros textuais e linguagens, que exigem, por parte do educando, diferentes habilidades para sua leitura, compreensão e construção de sentido. Cabe o alerta, pois

variados gêneros de texto e diferentes linguagens podem ser encontrados nos materiais didáticos de História. Em um levantamento foi possível identificar a presença de charge, caricatura, depoimento, entrevista, notícia, tira de quadrinhos, artigo de divulgação científica, biografia, enunciado de questões, gráfico, mapa, planta, lei, relato histórico, tabela, verbete de dicionário, verbete de enciclopédia, imagens (obras de arte, fotografia e desenho de livro didático), esquema, resumo, canção popular, conto, crônica, diário de viagem, diário pessoal, lenda, mito, poema, provérbio e dito popular, propaganda, cartaz, sumário, cronologia, linha do tempo, documento pessoal, discurso político. A presença dessa diversidade de materiais, gêneros e linguagens não implica, contudo, a frequência de propostas que levam em consideração suas especificidades de leitura. A grande maioria de imagens que circulam na esfera escolar, por exemplo, tem a função de ilustrar as afirmações dos textos. Desse modo, apesar de nos livros editados e nos materiais didáticos organizados por professores serem encontrados diferentes textos e linguagens, o foco do educador tende a ficar centrado no texto didático principal, sem preocupações maiores com a relação que esses materiais estabelecem entre si e com sua inserção em determinada composição. (SÃO PAULO/SME, 2006, p. 27).

Em atividade similar realizada com materiais didáticos específicos para a EJA, dos componentes de História e Geografia, a situação foi semelhante. É recorrente nos textos descritivos dos livros didáticos, por exemplo, a referência a mapas ou a imagens ou a gráficos como informações complementares a serem acessadas pelo leitor para a compreensão do tema que está sendo tratado. No entanto, no cotidiano, o professor precisa estar alerta para essas situações já que o educando pode não estar “alfabetizado” para ler um mapa, um

gráfico ou uma imagem. São habilidades diferentes que são exigidas e, por vezes, no entendimento do professor, passam como *naturais*, como obviedade.

Ou seja, às vezes, por ingenuidade ou urgência em trabalhar com *todo o conteúdo* ou por falta de formação, o professor ignora que a compreensão de um pequeno texto está exigindo habilidades muito diversificadas nem sempre presentes naquele grupo de alunos. Será preciso trabalhar de modo didático para que ganhe sentido, e é papel do professor estimular os alunos para que leiam a partir de diferentes suportes. Organizar atividades e propostas, utilizando a linguagem musical, cinematográfica, artística ou da mídia, tem grande valor para as aulas de História e Geografia, mas exigem um trabalho pedagógico acurado, a fim de que sejam momentos que permitam pensar, compreender e produzir conexões de informações/conhecimentos significativos. Assim, ganham centralidade práticas de leitura e de escrita orientadas/mediadas pelo docente.

A leitura em História ou Geografia produz múltiplas e infinitas possibilidades de compreensão. O jogo da interpretação de um texto, via leitura, está para além da decodificação literal do que se escreveu, está em colocar em contexto, dar-lhe um sentido, que é produzido individualmente, considerando o que são as experiências próprias e individuais de cada leitor. Coloca-se em jogo, ao ler, tudo o que se é e o que se viveu e, como alerta Larrosa, a partir de Nietzsche, “ler bem é saber tudo aquilo que o texto mostra, e também adivinhar o que a literalidade do texto não mostra, isto é, a força que expressa”. (LARROSA, 2002, p. 31). Desse modo, tem-se uma das mais importantes habilidades para a leitura em Ciências Humanas: a capacidade de ler as entrelinhas.

O historiador Chartier nos faz pensar a leitura como apropriação, invenção e produção de significados. (CHARTIER, 1999). E o mesmo autor, ainda propõe que

toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas

das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. (CHARTIER, 1999, p. 77).

A prática da leitura é mobilizadora e produtora da escritura, pois “ler é levar o texto ao seu extremo, ao seu limite, ao espaço em branco onde se abre a possibilidade de escrever”. (LARROSA, 2003, p. 146). Assim, podemos pensar a leitura como espaço para a escrita e, ao ler constitui-se a semente do escrever em que os lidos são “despedaçados, recortados, citados, in-citados e ex-citados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras.” (LARROSA, 2003, p. 146).

Ler diferentes narrativas de um mesmo momento ou acontecimento, seja ele histórico, seja ele geográfico, pode permitir, para além da relativização de verdades prontas, para além da compreensão, interpretação, crítica e do exercício da escrita, possibilidades para a reescrita, compreendendo-a como exercício do inacabado, já que ela se dá no movimento incessante de ir e vir. Como refere Larrosa, “enfiar-se na leitura é enfiar-se no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever”. (LARROSA, 2003, p. 146).

Ao pensar o mundo como unidade planetária, o sentido de ler em Geografia é o de ler o próprio espaço, apreendendo seu sentido, discutindo nossa relação ao estar neste mundo e indagando: Que mundo temos? Como nos colocamos e nos relacionamos *nele/com* ele? Que espaços estamos construindo/destruindo? Assim, “oportunizar/possibilitar leitura e escrita pela geografia também não é simples, mas pode ser prazeroso e colaborar na formação de pessoas mais atentas para entender o mundo e participar na transformação do mesmo”. (REICHWALD JÚNIOR, 2006, p. 72). Ler o mundo nas suas disputas de poder, situar-se nas múltiplas e complexas relações que produzem o espaço em que se vive, posicionando-se criticamente é tarefa fundamental para a área. Isso só é possível com a participação dos alunos e como afirma Kaercher: “Se estímulo meus alunos a fazer relações entre escola e mundo, se os estímulo a serem ativos e

participativos, na escola e fora dela, se relaciono geografia com o mundo e com as pessoas, então estou indo na direção do rompimento das fronteiras.” (2006, p. 83).

O rompimento ou o borrar fronteiras disciplinares, produzindo práticas pedagógicas significativas e atentas ao contexto escolar em que se atua, por meio de projetos, oficinas e atividades interdisciplinares, pode tornar possível a construção de conhecimentos e competências que qualifiquem o humano, afinal “quanto mais somos capazes de desvelar a razão de ser por que somos como estamos sendo, tanto mais nos é possível alcançar também a razão de ser da realidade em que estamos, superando assim a compreensão ingênua que dela possamos ter”. (FREIRE, 2011, p. 143).

3 Circundando práticas pedagógicas significativas em História e Geografia na EJA

“A leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos.”

(CHARTIER, 1991, p. 178).

Sabemos que ler e escrever são processos intelectuais complexos. A competência da leitura é muito mais do que a simples habilidade de decodificar literalmente o que está representado. E, quando se trata de ler em áreas como História e Geografia, a leitura se complexifica, pois, para compreender o texto, é preciso estabelecer relações com conhecimentos prévios, nem sempre existentes. Há necessidade de o professor planejar momentos didáticos que orientem e conduzam os alunos no processo de leitura, que incentivem a escrita, e o principal, que permitam a reescrita. É claro que pretendemos que nossos jovens/adultos sejam autônomos, mas o processo de constituição dessa condição se dá pela vivência de situações de aprendizagem que construam essa possibilidade. Afinal, os conhecimentos prévios dos alunos aplicados na interpretação de uma leitura nem sempre correspondem àquilo que o texto (e o professor, por consequência), preveem que seja compreendido. É preciso que se considere que “aprender a ler é aprender a escrever. Aprender lendo e aprender escrevendo. Porque através da leitura, a escritura libera

um espaço para além do escrito, um espaço para escrever”. (LARROSA, 2003, p. 146). Assim, a prática da leitura e da escrita precisa ser um hábito no espaço escolar.

Para a discussão de práticas pedagógicas significativas é importante que os professores estejam dispostos a abrir mão da disciplinaridade, como afirmado no Capítulo 1, para trabalharem com metodologias diferenciadas. Para o trabalho interdisciplinar, tem sido mais comum o trabalho envolvendo centros de interesse,⁶ projetos de trabalho⁷ ou temas geradores,⁸ que, mesmo não sendo novidades na história da educação, ainda são formas potencializadoras para a construção de aprendizagens permeadas de significado. Podemos citar, ainda, os estudos de caso, as seqüências didáticas, as oficinas e a resolução de problemas como potencialidades metodológicas.⁹

Ler e escrever em múltiplas linguagens e, a partir delas, é desafio a ser enfrentado com aulas planejadas e preparadas para enriquecer as experiências individuais e coletivas. Sabemos que ler geograficamente uma paisagem, a partir de uma fotografia, filme ou imagem, permite

⁶ Os *centros de interesse* são uma metodologia alicerçada na perspectiva de Jean Ovide Decroly. Para esse autor, a necessidade gera interesse e, apenas a partir do interesse é que se constrói conhecimento. Enfatizou a importância do trabalho em grupos, organizados por faixa etária, incentivando a observação, a associação e a expressão. Considerava o aluno o centro do processo de ensino e aprendizagem. Sobre centros de interesse ver mais em Dubreucq (2010).

⁷ Diversos pensadores escreveram sobre projetos de trabalho, no entanto, na história da educação, encontramos em John Dewey a referência principal. Como metodologia de trabalho, o projeto de trabalho valoriza os conhecimentos prévios, os saberes vinculados com a vida e a possibilidade de rompimento das barreiras disciplinares. Veja-se mais em Gandin e Cruz (1995) e Hernández e Ventura (1998).

⁸ Os temas geradores estão vinculados à proposta de Paulo Freire. Pelas características metodológicas tem sido considerada muito adequada ao trabalho na EJA. Ver mais na extensa obra de Freire, especialmente em *Educação como prática da liberdade* (1967).

⁹ As orientações oficiais emanadas pelo MEC (Secad) para o trabalho com Geografia, por exemplo, pontuam que metodologicamente os professores devem:

- lançar mão de recursos visuais diversificados – gravuras, fotografias, mapas, vídeos de ficção e documentários – solicitando que os alunos se expressem sobre os temas abordados oralmente, por intermédio do desenho, da escrita ou por outros meios;
- selecionar textos objetivos e não muito longos que apresentem os conceitos e as análises geográficas apropriadas; utilizar textos que apresentem

compreender e analisar como, ao longo do tempo, os grupos humanos foram imprimindo suas marcas, através do trabalho e de produções culturais. Portanto, as paisagens são tramas da vida dos homens de todos os tempos que viveram nesse espaço e o marcaram, através de múltiplas relações. Assim, a leitura é o diálogo entre o dito e o não dito, entendido a partir de uma variedade de materiais didáticos disponíveis em sala de aula.

O professor de História e de Geografia pode associar-se aos colegas de outros componentes curriculares para a organização de propostas de vivências significativas.¹⁰ A circulação e utilização de diferentes gêneros textuais, bem como possibilitar o uso de diferentes linguagens (cinematográfica, artística, musical ou fotográfica...) se constituem em potências para tornar as aulas mais atrativas, auxiliar

clareza de argumentos e estejam bem-exemplificados; • evitar o uso de textos que simplifiquem a análise geográfica ou que empobrecam o significado dos conceitos e das categorias próprios da área; • sensibilizar os alunos, usando imagens ou outros recursos representativos, antes de discutir ou fazer leitura de textos que expressem ideias, conceitos e categorias mais específicos da Geografia; • polemizar sobre as imagens, fazendo um levantamento sobre os conhecimentos socioespaciais que os alunos possuem, para verificar o aproveitamento desses recursos; • usar textos ilustrados com imagens e mapas nítidos, em escala adequada, que permitam boa visualização para o melhor aproveitamento desses recursos; • selecionar imagens e mapas que tenham relação com o assunto tratado no texto; • propor atividades desafiadoras (problematizadoras) que visem a ir além da simples transcrição de trechos ou informações de textos, estimulando os alunos a comparar e a correlacionar informações, ordenar os acontecimentos, elaborar pequenas explicações, etc. (BRASIL, 2002, p. 215).

¹⁰ “Um projeto de ensino de Geografia que considera necessária a reflexão sobre diferentes leituras da realidade, [...], parte do princípio de que toda paisagem tem um contexto; sua análise e interpretação devem considerar também a forma como as pessoas vivem nela e o tipo de relação que elas estabelecem com a natureza, num processo permanente de construção do espaço. A leitura da paisagem é sempre uma representação possível de um espaço num determinado momento. Pode-se refletir sobre as características manifestas em uma paisagem em um momento determinado, usando diferentes escalas, reconhecendo as relações locais, regionais, nacionais e internacionais para entender sua importância e o significado delas para as pessoas que vivem naquele lugar. Dependendo de como a imagem do lugar é traduzida em paisagem, da diversidade de representações sobre esse espaço, pode-se desvendar como ele foi e está sendo construído pelas pessoas e pelos diferentes grupos sociais e culturais que dominam ou dominaram o lugar, a região, o território.” (BRASIL, 2002, p. 195).

na construção de conceitos e conhecimentos, bem como permitir experiências com múltiplas leituras e escrever em diferentes suportes. Destarte,

a leitura da espacialidade da sociedade inclui as percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e grupos sociais, uma vez que estas impulsionam a construção de projetos individuais e coletivos que transformam os diferentes espaços em diferentes épocas. Esta leitura incorpora o movimento e a velocidade, os ritmos e a simultaneidade, o objetivo e o subjetivo, o econômico e o social, o cultural e o individual, propiciando ao aluno condições de construir e reconstruir as noções e os conceitos de lugar, paisagem, região, território. (BRASIL, 2002, p. 184).

Saber ler e escrever em História e em Geografia significa compreender conceitos e, ao entendê-los, expressos em diferentes linguagens, com tecnologias diversas, sabendo “estar no mundo” como cidadão, ciente de seus deveres e direitos. Portanto, se quer que os alunos do EJA aprendam a “escrever” a sua vida, ‘ler’ a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos”. (FREIRE, 2011, p. 20). E que os alunos compreendam que

o mundo não é. O mundo está sendo. [...] Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. (FREIRE, 2000, p. 79).

Parece que essa compreensão só será possível se viabilizarmos situações significativas de aprendizagem. Não é preciso que o professor saiba tudo, mas que, apaixonado pelo que faz, proporcione situações-problema partindo do que o aluno sabe, para desafiá-lo a saber sempre mais, ou seja, no ensino de Geografia

os alunos de EJA devem participar ativamente dos procedimentos metodológicos necessários para a construção de conhecimentos geográficos, valendo-se: • da cartografia, como forma de representação e expressão dos fenômenos socioespaciais; • da construção, leitura e interpretação de gráficos e tabelas; • da produção de textos; • de recursos diversificados por meio dos quais possam registrar seu pensamento e seus conhecimentos geográficos. (BRASIL, 2002, p. 198).

E, em História, isso também pode ser feito. As relações e propostas podem convergir e ampliar as relações construídas a partir de eixos temáticos, por exemplo. O professor precisa

promover situações – em sala de aula, em atividades de estudo do meio, visitas a museus e espaços culturais – nas quais o aluno seja orientado a extrair informações de diferentes fontes: livros, jornais, revistas, filmes, fotografias, objetos, obras de arte, depoimentos, mapas, plantas urbanas, músicas, etc. Também é preciso ensinar como pesquisar em bibliotecas e na internet, consultar bibliografias, organizar e registrar informações, elaborar trabalhos escolares, resumos orais ou escritos, imagens, gráficos, linhas do tempo, murais e exposições. É importante que o professor conheça diferentes métodos de investigação histórica e saiba dominar procedimentos de análise de documentos. E também que, ao trabalhar com esse tipo de material em sala de aula, selecione o momento adequado, estabeleça as finalidades didáticas e oriente os alunos quanto aos questionamentos necessários. (BRASIL, 2002, p. 118).

É preciso que se superem, na EJA, práticas infantilizadas. Como preconizam Ronca e Terzi, que o planejamento permita experiências que conduzam a “ensiná-los a pensar, mais do que somente a memorizar, ensiná-los a questionar o mundo, mais do que aceitá-lo passivos; ensiná-los a criticar a ciência, mais do que sabê-la de cor; ensiná-los a fazer ciência, mais do que recebê-la pronta”. (1995, p. 51).

O mundo entra em sala de aula por meio da leitura e da escrita – dimensões básicas que compõem uma aula operatória. “Dinamiza-se a palavra, revigora-se o ato de ler e escrever”. (RONCA; TERZI, 1995, p. 95). Compreende-se o universo como cheio de alternativas, possibilidades e esperanças, que viabilizam a capacidade de inovação e renovação contínuas dos indivíduos e das sociedades. A criatividade é vista como expressão da potencialidade humana, e a educação, como diálogo aberto. São novos paradigmas, novas formas de pensar, de rever as práticas pedagógicas. Simultaneamente vivemos, aprendemos, convivemos... é um processo em rede. (MORAES, 1997). E, com essas referências, o planejamento da prática pedagógica precisa ser produzido pelo professor, de forma aberto, flexível, atento aos saberes prévios das pessoas da EJA; um planejamento mobilizador de múltiplas linguagens e gêneros textuais, adequadamente trabalhadas em sala de aula, com diferentes estratégias. Para a História e a Geografia, como materiais didáticos e/ou linguagens importantes para serem lidas/escritas, citam-se:

1. Para o trabalho com História e Geografia os mapas são centrais – compreender o espaço geográfico e o passado da humanidade não é possível se não forem acompanhados da percepção espacial representada cartograficamente. Nesse sentido, é importante que o professor utilize, em sala de aula, recursos cartográficos – elaboração de maquetes, utilização de mapas dos mais diferentes tipos,¹¹ com diferentes suportes como globo ou a exploração virtual. Para saber mais sobre as relações e possibilidades de uso de mapas, veja-se Schäffer et al., (2005) e Rego et al. (2007).

¹¹ Para o caso de mapas históricos, uma boa sugestão é o uso de Atlas Histórico – veja-se, por exemplo, (BRASIL, Fundação Nacional do Material Escolar. *Atlas histórico escolar por*) Manoel Maurício de Albuquerque, Arthur César Ferreira Reis [e] Carlos Delgado de Carvalho. 7. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Fename, 1977. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24652>.

2. Outra opção é o uso da literatura. O professor que deseja diversificar ou incentivar seus alunos a complementarem os conhecimentos históricos¹² e geográficos pode incentivar a leitura de romances, contos, poesias, crônicas e outras formas literárias. O ideal é que o trabalho seja desenvolvido em parceria com outros professores, de outros componentes curriculares. Assim, a leitura e a escrita produzidas a partir da literatura podem ser muito significativas para aprendizagens interdisciplinares.

3. A cultura material pode ser considerada outra importante linguagem para o ensino de História e Geografia. A ampliação da noção de documentos históricos e o aumento do interesse por parte dos historiadores/geógrafos, da compreensão do cotidiano, permitem pensar a cultura material como importante aliada no ensino de História. Afinal, “a cultura material reflete a capacidade que as pessoas têm de criar, produzir, manipular e utilizar o que a natureza lhes proporciona, em seu meio social, o legado deixado pela cultura material dos povos”. (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 111). Pensar em visitas, estudo do meio, conhecer virtual ou pessoalmente museus, patrimônios históricos, roteiros turísticos históricos – podem se constituir em significativas atividades para a compreensão histórica e geográfica. Pode ser uma experiência interdisciplinar enriquecedora. Veja-se Bittencourt (2004).

4. Para o ensino de História é importante a leitura e a produção escrita a partir da análise e da utilização didática de documentos escritos, como: cartas, relatórios, leis e todo o conjunto de possibilidades escritas pelo homem no tempo. Eles permitem ao professor produzir análises e reflexões sobre eventos históricos.

¹² O ensino de História pode utilizar a literatura para discutir com os alunos como os autores literários constroem as representações de um passado (i)memorial ou mesmo de um futuro ficcional para dialogar com seu presente. Além disso, é um meio para estudar os diferentes discursos apresentados num tempo, o erudito e o popular, o conservador e o progressista, o reacionário e o revolucionário. (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 46).

Tradicionais e marcando presença em livros didáticos, os documentos escritos continuam a ser uma opção importante para qualificar os estudos históricos, basta criar estratégias didáticas para a sua utilização. Vale situar a importância de trabalhar com a própria história de vida dos jovens/adultos a partir dos documentos escritos dos próprios alunos. Veja-se Schmidt e Cainelli (2004).

5. A linguagem musical, compreendida como linguagem artística que expressa referências culturais de um grupo humano, em determinado espaço e tempo, pode ser utilizada e enriquecer as aulas de Geografia e História. No entanto, é preciso estar alerta para articular texto e contexto, como destacam Abud, Silva e Alves (2010, p. 62), quando tratam do ensino de história: “Para que a análise histórica não seja reduzida, limitando, assim, a própria importância do objeto analisado. O grande desafio do pesquisador é mapear os sentidos embutidos numa obra musical, bem como suas formas de inserção na sociedade e na história.”

6. A leitura e a produção textual, a partir do uso de jornais, seja como documento histórico, seja para situar a análise geográfica, precisa considerá-lo em seu contexto de produção. Utilizá-lo para pensar os discursos do passado ou do presente nos faz pensar a circulação da mídia e de jornais e, como afirmam Abud, Silva e Alves,

não aceitar o texto jornalístico como verdade, algo comum, mas de percebê-lo como testemunho histórico, carregado de subjetividade, como tudo o que é humano; de compreender sua importância social [...]; de entendê-lo como resultado da visão de mundo, da interpretação da realidade de quem o produziu. (2010, p. 29-30).

Para compreender as possibilidades didáticas do uso do jornal na perspectiva da Geografia, é importante o estudo de Kaercher (2000).

7. A linguagem cinematográfica, através da utilização de documentários e filmes de ficção constitui um importante recurso para mobilizar interesses, despertar discussões e comparações entre o que foi visto e o que está sendo estudado. É importante que os alunos percebam “as diferenças de objetivos e métodos, bem como sobre a contraposição da ideia amplamente aceita de que as imagens trazem a verdade absoluta dos fatos, quando na prática, são produtos da subjetividade (interpretação) humana”. (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 166). Os recursos disponíveis hoje permitem ao professor selecionar cenas ou trechos de filmes para sua leitura em sala de aula, estabelecendo conexões com o que está sendo estudado. Para pensar a relação entre cinema e ensino de Geografia e de História, veja-se Pontuschka et al. (2007) e Bittencourt (2004).

8. As imagens e fotografias são outra possibilidade enriquecedora do ensino de História e de Geografia. Pinturas e fotografias são produções diferenciadas e se constituem em uma linguagem que precisa ser lida na sua especificidade. Sobre o uso de imagens em sala de aula, veja-se Mauad (2009).

Outros recursos e materiais didáticos podem ser potencializados no trabalho interdisciplinar em História e Geografia na EJA. O grande diferencial pode estar na construção e na tessitura de estratégias de uso, pensadas pelo professor,¹³ mas construídas em conjunto com seus educandos. É preciso, de todo modo, problematizar e se arriscar a ir além da descrição do *onde*; é preciso pensar *por quê? para quê? para quem? quando? e como?* as sociedades humanas têm sido assim e não de outro modo no espaço e no tempo e colocar-se como sujeito nesse mundo cidadão.

¹³ Nóvoa dá relevo e centralidade à atuação do professor. Concordo plenamente quando ele escreve: “Não haverá futuro melhor, sem a presença forte dos professores e da nossa proússão. Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons

Considerações finais

Retomando a metáfora inicial, é momento de pararmos de dançar. No entanto, a sensação é de que ainda há muito por dizer, escrever, “dançar”... Mas nos limites deste texto, desejo que tenham ficado claros alguns princípios epistemológicos e pedagógicos e sinalizadas possibilidades para práticas pedagógicas interdisciplinares significativas na EJA, especialmente no que se refere à História e à Geografia. Que a dança da leitura deste texto tenha permitido que os leitores pensem em possibilidades de fazer, na sala de aula da EJA, práticas diferenciadas e significativas, que ao menos tenham sentido desejo por tentar, por ousar querer mais. Se, como diz Larrosa:

a tarefa de formar um leitor é multiplicar suas perspectivas, abrir seus ouvidos, apurar seu olfato, educar seu gosto, sensibilizar seu tato, dar-lhe tempo, formar um caráter livre e intrépido... e fazer da leitura uma aventura. O essencial não é ter um método para ler bem, mas saber ler e isso é: saber rir, saber dançar e saber jogar, saber interiorizar-se jovialmente por territórios inexplorados, saber produzir sentidos novos e múltiplos. (LARROSA, 2002, p. 27).

Espero que a leitura tenha nos sensibilizado para termos o desejo de experimentar novos passos na dança da profissão docente, nos permitindo percorrer outras práticas, arriscando viver além do mesmo (desejo), junto com os educandos da EJA, aventuras pedagógicas mais enriquecedoras.

professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade. São esses professores que fazem a diferença. É necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e [de] mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades.” (NÓVOA, 2007, p. 18).

Referências

- ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- AISENBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia. *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª séries: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia*. 2002. v. 2.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Revista de Estudos Avançados*, n. 5, v. 11, jan./abr. 1991.
- DUBREUCQ, Francine. *Jean-Ovide Decroly*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Ed. Massangana, 2010.
- EJA. Educação de Jovens e Adultos. Proposta curricular – 1º segmento. Coordenação e texto final de Vera M. M. Ribeiro. São Paulo; Brasília: Ação Educativa; MEC, 2001.
- FERRO, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores: ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, p. 259-168, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 3. reimp.. São Paulo: Edunesp, 2000.
- GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique C. *Planejamento na sala de aula*. Porto Alegre: Terceira Edição, 1995.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte Ed. da UFMG, Brasília: Unesco, 2003.

- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KAERCHER, Nestor André. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES, Iara C. B. et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 7. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. p. 73-85.
- KAERCHER, Nestor A. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 135-169.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: dança, piroetas e mascaradas*. 4.ed., 1ª imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.
- MAUAD, Ana Maria. Ver e conhecer: o uso de imagens na produção do saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. *A escrita na história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 247-262.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus, 1997.
- NÓVOA, António. Nada substituiu o bom professor. In: SINPRO/SP. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sinpro/SP, 2007.
- POTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.
- REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio C.; KAERCHER, Nestor A. *Geografia*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- REICHWALD JÚNIOR, Guilherme. Leitura e escrita na geografia ontem e hoje. In: NEVES, Iara C. B. et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 7. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. p. 67-72.

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. *A aula operatória e a construção do conhecimento*. 13. ed. São Paulo: Instituto Esplan, 1995.

SANTOS, Milton. Entrevista à revista *Carta Capital*, São Paulo, out. 1998.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de História*. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SCHÄFFER, Neiva O. Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da Geografia. In: NEVES, Iara C. B. et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 7. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. p. 86-103.

SCHÄFFER, Neiva O. et. al. *Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005.

SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2006.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na História. In: NEVES, Iara C. B. et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 7. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. p. 107-120.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículos e diferenças. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.

PROBLEMATIZAÇÃO

Considerando as discussões apresentadas ao longo dos textos e a importância de colocar em cena os saberes para que sejam confrontados, estudados, analisados e repensados, propomos como questões de discussão coletiva:

- Você se sente responsável por fomentar a construção da competência da leitura e da escrita em suas aulas?
- Como, na sua prática pedagógica, a leitura tem sido fomentada?
- Quais estratégias você utiliza para mediar a leitura de múltiplas linguagens, em turmas de EJA?
- Que dificuldades você enfrenta na mediação da leitura, especialmente na EJA?
- Em que situações a escrita está presente em sua sala de aula?
- Como você procede, no cotidiano, para fomentar a escrita?
- Cite um exemplo de prática pedagógica vivenciada e que, na sua avaliação, desencadeou trabalho interdisciplinar com leitura e escrita e com boa perspectiva de aprendizagem.

Realização



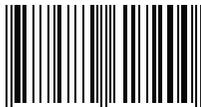
Apoio



“Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a docência e com a seriedade.”

Paulo Freire

ISBN 978-85-7061-720-0



9 788570 617200