

MIRADOR

9 A roça como tema gerador de conhecimento

Um olhar sobre a educação de jovens e adultos

El campo como tema generador de conocimiento

Una mirada en la educación de jóvenes y adultos

The field as my theme knowledge

A look on the education of young adults

► ARIANE BAFFA LOURENÇO Y PEDRO DONIZETE COLOMBO JUNIOR

A roça como tema
gerador de conhecimento
Um olhar sobre a educação
de jovens e adultos

Este é um relato de pesquisa desenvolvida com alunos da educação de jovens e adultos (EJA) do primeiro segmento de uma escola municipal do interior do Estado de São Paulo, Brasil. Neste trabalho utilizou-se a “roça” como tema gerador de conhecimentos para desenvolver a linguagem oral, a leitura e a escrita dos alunos, visando uma aprendizagem significativa. A metodologia pautou-se da criação de um ambiente colaborativo de aprendizagem, em que cada agente da pesquisa, incluindo a professora, participou do processo de construção do conhecimento, tornando-se ativos do processo de ensino e aprendizagem. Os resultados evidenciam que os alunos conseguem assimilar mais facilmente os temas trabalhados quando este faz parte de seu cotidiano direto. Mostram ainda que os alunos se sentem motivados a aprender quando conhecem e vivenciam o que está sendo trabalhado, facilitando assim o processo de construção do conhecimento.

PALAVRAS CHAVE: ensino fundamental, língua portuguesa, Paulo Freire.

El campo como tema
generador de conocimiento
Una mirada en la educación
de jóvenes y adultos

Este trabajo trata de una investigación desarrollada con estudiantes de la educación de jóvenes y adultos (EJA) del primer segmento de una escuela municipal del estado de São Paulo, Brasil. Este trabajo utiliza el “campo” como un generador de conocimiento para desarrollar el lenguaje oral, lectura y escritura de los estudiantes, buscando un aprendizaje significativo. La metodología se basó en la creación de un ambiente de aprendizaje colaborativo en el que cada agente de la investigación, incluyendo la profesora, participó en el proceso de construcción del conocimiento. Los resultados muestran que los estudiantes logran asimilar los problemas cuando estos forman parte de su vida cotidiana. También muestran que los estudiantes se sienten motivados para aprender cuando conocen lo que se está trabajando, lo cual facilita su proceso de construcción del conocimiento.

PALABRAS CLAVE: enseñanza primaria, lengua portuguesa, Paulo Freire.

*The field as my theme
knowledge
A look on the education of
young adults*

This research paper reports about students at a “youth and adults education” school in Sao Paulo, Brazil. In this study we used the “Field” as a generator of knowledge and developer of language and literacy processes and meaningful learning. The methodology was based on creating a collaborative learning environment where each agent of the research, including the teacher, participated in the process of knowledge construction. In this way all agents were active participants in the learning process, the results show that students assimilate better thought problem solving when they relate it to their lives. It also shows that students feel motivated to learn when they are being working on, thus facilitating the process of knowledge construction.

KEYWORDS: elementary school, portuguese, Paulo Freire

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Interunidades do Instituto de Física e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atua na área de Ensino de Ciências, Argumentação em sala de aula, e Formação Inicial de Professores. São Paulo, Brasil. CE: ariane@if.sc.usp.br

** Doutorando do Programa de Pós-Graduação Interunidades do Instituto de Física e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atua na área de Ensino de Ciências, Museus e Centros de Ciências e Educação Não-Formal, e Formação Inicial e Continuada de Professores. São Paulo, Brasil. CE: pedro.colombo@usp.br

A roça¹ como tema gerador de conhecimento

Um olhar sobre a educação de jovens e adultos

■ Ariane Baffa Lourenço y Pedro Donizete Colombo Junior

Considerações iniciais

A educação de jovens e adultos

Muito tem se discutido nos últimos anos sobre a educação de jovens e adultos (EJA), tanto no contexto educacional brasileiro (Haddad, 1993, 2009; Di Pierro, 1996, 2010; Beisiegel, 1997; Di Pierro *et al*, 2001; Pinto, 2003) como no contexto internacional (Toubes, *et al*, 2008; Canavire, 2011; Espinal, *et al*, 2011). Essa modalidade de ensino se insere dentro de um contexto social que tem como objetivo a efetivação ou continuação dos estudos de pessoas que não tiveram oportunidade e abandonaram ou ainda não concluíram os estudos de nível básico em idade regular (Freitas, 2011).

No Brasil desde sua primeira Constituição Federal (1824) se discute a respeito da educação de jovens e adultos. No entanto, apesar de não ter dados conclusivos, entendemos que este tipo de educação se constitui como um tema de política educacional em meados da década de 1940, a partir da chamada Campanha Nacional de Educação de Adultos, iniciada em 1947; e concretizou-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, garantindo maior acesso, permanência e inclusão àqueles que não terminaram os estudos em idade própria. Segundo a LDB (lei nº 9.394/1996):

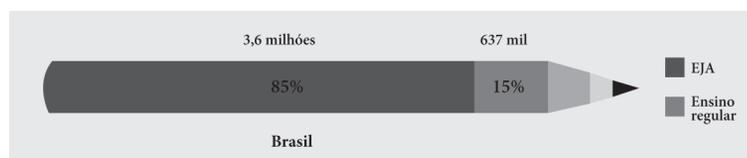
[Art. 37] A educação de jovens e adultos [é] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. [assim, no § 1º diz que] Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, Ministerio de Educação e Cultura, 1996).

No Brasil a população de alunos da EJA é apreciável, superando até mesmo a população de muitos países (Gráfico 1), o que naturalmente demanda extrema atenção do governo federal, por meio

1 No Brasil o termo roça tem como sinônimo campo ou zona rural.

de políticas públicas. Recentemente o Ministério da Educação instituiu diretrizes operacionais para a educação de jovens e adultos nos aspectos relativos à idade mínima para ingresso e duração dos cursos no âmbito nacional. Neste sentido, normalizou para o ingresso nos segmentos do Ensino Fundamental a idade mínima de 15 (quinze) anos completos e para matrícula nos cursos da EJA do Ensino Médio idade mínima de 18 (dezoito) anos completos (Brasil, Ministério da Educação e Cultura, 2010).

Gráfico 1: Matrícula de alunos com 18 anos ou mais estudando no Ensino Fundamental da EJA e do Ensino Regular



Fonte: *Revista Nova Escola*, 2010.

Quanto à estrutura curricular, visando subsidiar a elaboração de projetos e propostas curriculares a serem desenvolvidas por organizações governamentais e não governamentais mantenedoras da EJA, o Ministério da Educação elaborou propostas curriculares oficiais para os segmentos deste tipo de educação. Para o primeiro segmento do Ensino Fundamental (anos iniciais de escolarização), os conteúdos propostos estão organizados em três componentes curriculares: Matemática, Estudos da Sociedade e da Natureza e Língua Portuguesa. Particularmente para a última componente curricular, Língua Portuguesa, sugere-se que se atente para a realização de trabalhos que visem o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e escrita. A seguir dissertaremos com mais afinco a respeito desta componente, visto que esta representa o foco de nosso relato de pesquisa.

Em linhas gerais quando falamos em linguagem oral nos remetemos ao meio linguístico primordial dos seres humanos. A linguagem extrapola qualquer forma sistematizada de ensino. Por vezes é peculiar de cada sociedade, é por meio dela que nos desenvolvemos como participantes de uma cultura. Com vistas ao desenvolvimento da linguagem oral o professor deve criar situações comunicativas em que os alunos tenham a possibilidade de ampliar seus recursos linguísticos planejando seu discurso em diferentes situações. Recomenda-se que o professor

[...] [planeje] estratégias para que os alunos experimentem e ampliem suas formas de expressão, promover momentos em que os educando se expressem em pequenos grupos, em grupos maiores, em conversas com o professor [...] o papel do professor é mais desinibir, perguntar, comentar e sugerir do que propriamente corrigir (Ribeiro, *et al.*, 2001: 52).

No que tange ao desenvolvimento da leitura, esta se caracteriza como um fator preponderante para a inclusão do cidadão (aluno) em uma sociedade em transformação. É pretendido que o aluno (cidadão) tenha ferramentas para melhor discernir sobre a tomada de decisões que afeta a si e a todos, enquanto sociedade constituída, ou ao menos consiga ler e interpretar textos e informações.

Enfim, para a linguagem escrita, é extremamente importante que se trabalhe a compreensão e domínio de seus mecanismos e recursos básicos da língua, por exemplo, o sistema de represen-

tação alfabética, a ortografia e a pontuação. As diferentes funções sociais trazidas por cada texto também deve ser uma preocupação constante no trabalho do professor, quando da construção do conhecimento.

[...] Na escola, o professor deve criar situações em que os educandos exponham e reconheçam aquilo que já sabem sobre a escrita. Baseado no que os alunos já sabem é que o professor poderá decidir que novas informações fornecer, para quais aspectos chamar a atenção, de modo que o aluno vá elaborando seus conhecimentos até chegar a um domínio autônomo desse sistema de representação (Ribeiro, *et al.*, 2001: 55).

Aprendizagem significativa e temas geradores de conhecimento

É fato que alguns pilares são necessários para que conteúdos curriculares sejam aprendidos de forma significativa. Há alguns fatores que influenciam a ocorrência deste tipo de aprendizagem, os quais são divididos por Ausubel em duas categorias: a intrapessoal, em que estão os fatores intrínsecos ao aluno e a situacional, a qual inclui os fatores da situação de aprendizagem (Ausubel, 1980).

Os fatores intrapessoais referem-se às propriedades do conhecimento total adquirido num dado campo de estudo que influenciam a aprendizagem acadêmica geral e futura dentro desse mesmo campo, um destes fatores é o conhecimento prévio (Faria, 1995). Ausubel em sua teoria diz que se tivesse que reduzir toda a psicologia da educação em um só princípio, diria o seguinte: “o fator isolado, mas importante influenciando a aprendizagem é o que o aluno já sabe. Determine isso e ensine de acordo” (Ausubel, 1980). O conhecimento prévio é de suma importância na construção do conhecimento e no processo de elaboração das relações entre os conceitos, pois quando se apresenta um conteúdo novo ao aluno, este utiliza dos seus conceitos, concepções e representações adquiridas durante experiências anteriores, como instrumento de leitura e interpretação do novo material. Portanto o professor que busca um ensino que viabilize uma aprendizagem significativa é extremamente importante que faça um mapeamento da estrutura conceitual e proposicional do que pretende ensinar, e determine os conhecimentos prévios de seus alunos, para só depois iniciar o processo de ensino (Moreira, 2006).

De acordo com Miras (2006) além do mapeamento da estrutura conceitual e proposicional, o professor deve considerar os objetivos os quais almeja em relação aos conteúdos a ensinar e o tipo de aprendizagem que se pretende que o aluno tenha. Levando estes aspectos em consideração é possível selecionar de maneira mais precisa quais são os conhecimentos prévios realmente pertinentes e necessários para desenvolver um determinado processo de ensino e aprendizagem. Os conhecimentos prévios podem abranger informações sobre o próprio conteúdo, que possam estar de maneira direta ou indireta relacionada ao assunto. A determinação destes conhecimentos permite ao professor planejar de forma mais adequada o contato inicial dos alunos com o novo conteúdo e fundamentar melhor a construção dos novos significados (Miras, 2006). A aptidão intelectual, ou seja, a pré-disposição positiva em aprender significativamente, é outro fator intrapessoal fundamental, pois sem esse fator o aluno não relacionará o novo material com os conceitos já disponíveis em sua estrutura cognitiva, gerando assim uma aprendizagem mecânica (Faria, 1995; Aragão, 1976).

Os elementos da categoria situacional também são importantes para a ocorrência da aprendizagem significativa. O professor deve ter cuidado na escolha dos métodos, condições do ensino,

duração de cada etapa de aprendizagem, grau de dificuldade do aprendizado de acordo com a idade dos alunos, do clima da sala de aula, em si mesmo, pois o professor deve sempre estar atento ao seu conhecimento e trabalhar com materiais que apresentem significado lógico. O significado lógico de um material é somente potencialmente significativo, para transformar-se em significado psicológico tem de se produzir um encaixe particular, diferente em cada aluno, com seus conhecimentos prévios, transformando-se, ambos –o conhecimento prévio e o novo material– em processo de aprendizagem. O significado psicológico é como consequência, uma experiência idiossincrática do aluno, o que não impede que tenha elementos comuns com os significados de outras pessoas para permitir a comunicação. Durante o processo de ensino-aprendizagem é importante proporcionar ao aluno a possibilidade de aprender a fazer questionamentos, aprender com seus erros e não ser um receptor de respostas certas que devem ser memorizadas e reproduzidas (Moreira, 2007), promovendo assim um ambiente propício à aprendizagem significativa.

O educador brasileiro Paulo Freire, visando uma aprendizagem significativa dos alunos, em meados de 1960, destacou a importância de se trabalhar com temas significativos no processo de ensino e aprendizagem. Freire (1996) propôs o uso de temas geradores como ponto de partida do processo educativo de pós-alfabetização. Corazza (1992) explicita que um tema gerador deve ser entendido como o assunto que centraliza o processo da educação, sobre o qual acontecem os estudos, pesquisas, análises, reflexões, discussões e conclusões. Neste sentido, entendemos que a escolha de temas geradores deva ser fruto de uma mediação dialógica entre as responsabilidades dos professores e os interesses dos alunos.

Sobre este aspecto, o diálogo entre professor e aluno é entendido por Paulo Freire como o alicerce fundamental de seus métodos educacionais, ou seja, “sem o diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”. Nas ideias freireanas a dialogicidade ganha *status* de “essência da educação”, uma prática da liberdade, em que o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens (Freire, 1996). Assim, Freire defende o ensino dialético, no qual a escola deixa de ser um campo de meras reproduções, tornando-se um agente transformador de realidades, e o processo de construção do conhecimento fomenta uma ação de (re)criação de (re)significação da realidade vivencial do aluno. Como explicita Fiori,

[...] O método de Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder (re)existenciar criticamente *as palavras de seu mundo*, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (Fiori *apud* Freire, 1987: 7, grifo nosso).

É fundamental conhecer o aluno enquanto indivíduo inserido num contexto social particular, e este que, por ser particular, poderá fundamentar muito do conteúdo que se espera trabalhar. A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada “invasão cultural” ou “depósito de informações” porque não emerge do saber popular (Marques e Nunes, 2002: 19). Segundo Freire (2005 *apud* Furlanetti, 2009) o diálogo começa na busca do conteúdo programático e temas geradores, e esta busca necessita de uma ação colaborativa (professor-aluno), em que o conteúdo deixa de ser mera doação para tornar-se uma devolução organizada e sistematizada do que fora entregue de modo “desestruturado”.

[...] o educador é aquele que em primeira mão sabe ouvir seus educandos, resgata seu saber, organiza, sistematiza e lhe devolve como tema gerador de novas discussões, diálogos, estudos e sintetiza com textos elaborados e reelaborados [...] estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (Freire *apud* Furlanetti, 2009: 124-5).

Neste sentido, o tema gerador é que desencadeará toda a metodologia e os conteúdos que serão desenvolvidos durante os processos de ensino e aprendizagem com os alunos. A utilização de temas geradores possibilita ao professor trabalhar com aspectos da realidade, mantendo estreita ligação com o universo conhecido pelos alunos e impulsionando-os para novas descobertas (Freire, 1996). O trabalho com os temas geradores proporcionam ainda um ambiente favorável à aprendizagem significativa, pois se aprende mais e melhor aquilo que se tem interesse em aprender (Freire, 1987).

A “roça” como tema gerador de conhecimento

Parece-nos óbvio que o trabalho na EJA deva se distinguir da educação regular, haja visto o contexto e os personagens envolvidos neste processo. Tal postura se confirma no momento em que presenciamos um crescente número de pesquisas sobre este nicho, por exemplo, os trabalhos de Rivero, *et al.* (2007) em países Latino-americanos (Venezuela, Peru e Colômbia) relatando o estado atual da atuação da EJA e os trabalhos da pesquisadora Di Pierro, *et al.* (2001) no contexto nacional, além de documentos oficiais (Brasil, Ministério da Educação e Cultura, 2010).

A particularidade da EJA se insere em contextos de aprendizagem que perfaz tanto o contexto pessoal (intrínseco ao aluno), quanto o contexto sociocultural (relacionado a **vivência do aluno**). Neste sentido, a adoção de temas geradores (Freire, 1996) torna-se um chamariz propulsor de metodologia e conteúdos que farão parte de todo processo de ensino e aprendizagem da realidade em que o aluno está inserido. Constituem uma interessante forma de trabalho em que as questões, em geral, emergem da curiosidade dos educandos (Gadotti, Guimarães e Freire 1995). No presente caso o tema “roça” como gerador de conhecimento emerge da realidade dos sujeitos que participam da pesquisa.

Assim, os temas geradores são intimamente ligados a uma realidade específica e a percepção particular de mundo de cada grupo. Um conjunto de temáticas não se encontram pré-determinadas, são construídas e se constroem durante as relações humanas. Os temas geradores devem ser escolhidos de acordo com a realidade de cada turma, por exemplo, para um grupo de agricultores os aspectos ligados à vida rural são melhores, e mais coerentes para serem trabalhados, do que aqueles relacionados às dificuldades de trânsito enfrentadas pelos moradores de uma cidade grande (Brasil, Ministério da Educação e Cultura, 2008).

Visando propiciar uma aprendizagem significativa de conteúdos da área da Língua Portuguesa para alunos da educação de jovens e adultos (EJA), particularmente para desenvolverem as habilidades de linguagem oral, leitura e escrita, esta pesquisa pautou-se em trabalhar a “roça” como tema gerador de conhecimentos em uma sala de aula do primeiro segmento da EJA. A escolha do tema foi motivada, e é justificada, pelo fato de todos os alunos da sala já terem trabalhado ou trabalharem no campo (zona rural). Esta postura corrobora com o trabalho de Romano e Cunha (2006) de que não é possível o desenvolvimento pleno do indivíduo sem o domínio da leitura, e ainda de que a

metodologia adotada deve permitir ao aluno a leitura livre, criação e produção de frases e textos relacionados ao seu cotidiano.

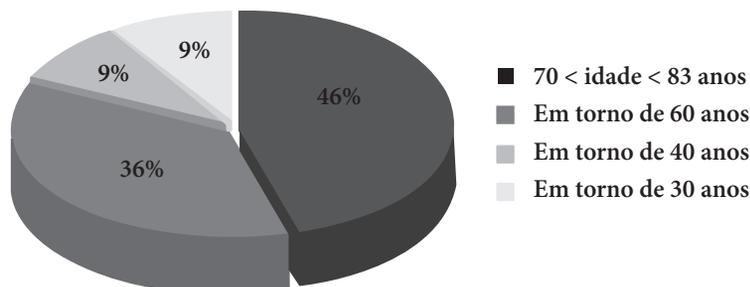
No Brasil o termo roça, tem como sinônimo campo ou zona rural, e significa tanto o próprio terreno de cultivo (normalmente familiar), a cultura plantada no local e o próprio ambiente rural em oposição ao ambiente urbano. A roça é responsável pelo setor agropecuário familiar e dentre suas funcionalidades destaca-se a absorção de emprego e a produção de alimentos, especialmente voltada para o autoconsumo. Neste âmbito este tipo de atividade focaliza-se, tanto nas funções de caráter social quanto nas de cunho econômico. Auxilia na redução do êxodo rural e ainda representa fontes de recursos para as famílias com menor renda. De acordo com Guilhoto, *et al.* (2012), o segmento familiar da agricultura brasileira, ainda que heterogêneo, é responsável por expressiva parcela da produção agropecuária e do produto gerado pelo agronegócio brasileiro.

Diversas pesquisas enfocam o uso de temas geradores no trabalho da EJA (Costa, 2009; Costa e Freitas, 2011; Gadotti, Guimarães e Freire, 1995). Costa e Freitas (2011), por exemplo, pesquisando o uso de temas geradores na EJA revelam que as temáticas ligadas ao cotidiano dos alunos influenciavam diretamente no envolvimento que tinham em aula, e por consequência, no êxito na aprendizagem. As autoras verificaram ainda que o uso de temas geradores, próximo do cotidiano do aluno, é um fator ressonante às necessidades da população da EJA, uma vez que proporciona a aquisição do conhecimento da leitura e da escrita e proporciona um conhecimento relacionado com suas vidas cotidianas. Por outro lado, Castro (2007) a partir de um trabalho com alunos da zona rural do estado do Ceará, Brasil, afirma que ainda falta uma revisão da literatura que representa o estado atual deste tema de pesquisa. Enfim, corroboramos com Gadotti, Guimarães e Freire (1995) de que os temas geradores são interessantes formas de trabalho, uma vez que trazem questões que emergem da curiosidade dos educandos.

Sujeitos da pesquisa

O trabalho foi realizado no período de seis aulas de 50 minutos cada uma, em uma sala de aula do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos. A turma era composta de onze alunos, sendo três do termo I (1º e 2º anos) e oito do termo II (3º e 4º anos) do Ensino Fundamental (equivalente a *Educación Primaria* (EP) na Espanha, e *Elementary e Middle School* nos EUA). Dos alunos participantes, nove são do sexo feminino e dois do sexo masculino e a faixa etária variava de 30 a 83 anos de idade (Gráfico 2).

Gráfico 2. Representação da faixa etária dos alunos da EJA.



Fonte. Elaboração própria.

Entendemos que alguns pontos referentes ao nosso relato de pesquisa devem ser destacados. O primeiro refere-se ao período das aulas, ou seja, período noturno. No Brasil, salvo raras exceções, a EJA é oferecida no período noturno, possibilitando o acesso à escola da uma gama maior da população. Somados a este fato, é muito comum à presença de idosos na EJA, na presente pesquisa, a maioria dos alunos tinham idades acima de 60 anos. Desta forma, neste tipo de educação não se deve usar das mesmas ferramentas metodológicas e materiais didáticos utilizados no ensino convencional, sendo o fator motivação essencial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Sendo o objetivo de esta pesquisa trabalhar o desenvolvimento das habilidades de linguagem oral, leitura e escrita, a partir do tema gerador roça, e tendo em vista as especificidades da sala de aula (faixa etária, período noturno, cansaço do trabalho e materiais didáticos), optamos por dividir as aulas em momentos.

Relato da experiência

No primeiro momento, o qual se intitulou de “Motivacional”, os alunos participaram de uma dinâmica de grupo, em que cada um relatou (linguagem oral) a sua experiência de vida na roça e descreveu as ferramentas e utensílios que utilizavam/utilizam no seu dia a dia. Esta etapa foi fundamental, pois foi possível que os alunos: fizessem uma leitura do seu mundo em relação à temática roça, identificando as ferramentas de trabalho e apresentassem aos seus colegas suas experiências, conhecimentos, alegrias, tristezas e lembranças do cotidiano, e se identificassem com alguns episódios da vida dos colegas. Esta leitura de acordo com Freire (1987) é a que fornece a base para a leitura da palavra, a qual serve para se dar continuidade à leitura do mundo.

No segundo momento, os alunos individualmente mencionaram por escrito (Figura 3), quais eram as ferramentas do trabalho na roça discutidas outrora, destacando as mais significativas para eles. Este momento entra em ressonância com o sugerido por Freire (2011: 30), em que “[...] as palavras com que organizar o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos [...]”.

Ficou evidente a alegria e a empolgação com que os alunos escreviam em seus cadernos as palavras que sempre fizeram parte de sua vida falada, porém que não conheciam sua escrita. Durante a escrita a professora orientava os alunos no sentido de não apenas escreverem, mas pensarem na linguagem oral de cada palavra e assim perceberem quais as sílabas as compunha.

No terceiro momento, os alunos, um de cada vez, transcreviam para a lousa as palavras escritas em seus cadernos. A cada palavra escrita, com o intuito de refletir sobre as questões ortográficas, a professora solicitava ao aluno que a lesse. No caso de haver erro ortográfico, e o aluno bem como os demais colegas não o percebendo, a professora solicitava ao aluno que lesse novamente a palavra. O objetivo era fazer com que este percebesse o erro e ao mesmo tempo auxiliasse a professora a escrever a palavra corretamente para que na sequência ela pudesse discutir com a sala os problemas de grafia identificados. Durante as aulas, os alunos também elaboraram frases sobre as ferramentas da roça e apresentaram aos colegas. O mesmo procedimento foi realizado com os alimentos da roça.

Além da grafia das palavras isoladas, ao elaborarem frases sobre a roça, foi possível trabalhar com os alunos a sequência de raciocínio, a ortografia e a pontuação, aspectos importantes no entendi-

mento da língua portuguesa. É importante destacar que a professora agiu como facilitadora da aprendizagem e não fornecia as respostas prontas aos estudantes. Compartilhamos com Freire de que

[...] o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda de o educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (Freire, 2011: 28-9).

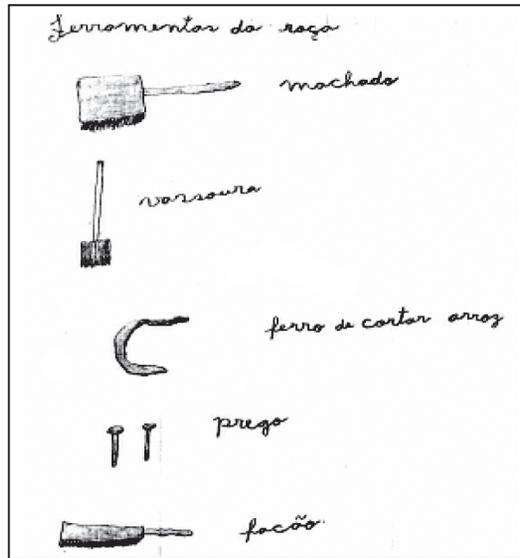
A seguir destacamos algumas frases elaboradas pelos alunos sobre as ferramentas utilizadas na roça. É interessante observar que em muitos casos os alunos ao explicitarem as ferramentas por escrito, levavam em conta sua função e o contexto em que eram usadas em seu cotidiano, por exemplo, “A *vanga* [ferramenta similar a uma pá] *era usada para fazer cova para plantar café*” (Dz, 67 anos). Tal situação foi evidenciada por diferentes alunos, e em diversas frases como:

- O martelo prega o prego no pau (Se, 61 anos).
- O serrote serra a madeira (Dz, 67 anos).
- Com a foice eu vou roçar o pasto que meu patrão me pediu para roçar (Cl, 80 anos).
- Foice é para roçar pasto e mini mato (Da, 75 anos).
- Eu hoje fui cortar cana com o facão (Cl, 80 anos).
- A vanga era usada para fazer cova para plantar café (Dz, 67 anos).
- Facão é uma ferramenta útil na lavoura (Lo, 83 anos).
- Usei muita enxada na roça (Se, 61 anos).

Durante as atividades, os alunos trabalharam com os tópicos: ferramentas usadas na roça, alimentos e seu plantio. Os itens relacionados a estes temas foram diversificados e com baixa frequência devido à natureza idiossincrática da estrutura cognitiva de cada aluno, o que neste caso em sua grande maioria veio da sua experiência na roça. Esta diversidade pode ser verificada nas imagens seguintes em que ilustram as ferramentas apresentadas pelos alunos *Lo* e *Se*.



Ferramentas utilizadas na roça (Lo, 83 anos).



Ferramentas utilizadas na roça (Se, 61 anos).

Nas atividades em que se trabalhou com os alimentos e seu plantio, os itens mencionados foram bem variados, porém alguns eram comuns, como: arroz, mandioca, cebola e abóbora. Outros alimentos, como: inhame do brejo, batata-doce, cará, fava, ervilha, pimenta, quiabo e amendoim foram mencionados apenas uma vez, o que reflete a cultura de subsistência, familiar e a experiência de vida de cada aluno.

Durante as aulas, ficou evidente a motivação, o interesse e o entusiasmo dos alunos em descobrir como se escreviam determinados termos e frases que sempre usaram, porém não faziam ideia de sua escrita. Certamente este foi um dos aspectos gratificantes do trabalho, em que, senhores, senhoras, pais, avôs, aposentados e aposentadas estavam todos motivados em vista de descobrir o “novo”. “Novo” este que significava não apenas aprender algo: a escrita, mas que era encarado como sinônimo de liberdade sociocultural e de entender melhor o mundo em que sempre viveram.

Utilizar a roça como tema gerador de conhecimento para trabalhar aspectos da língua portuguesa com a EJA facilitou em muito a aprendizagem dos alunos. Estes, além de se sentirem motivados a aprender as palavras que escreviam e as frases formadas estavam carregadas de experiências existenciais, afastando-se em muito do ensino tradicional, no qual comumente a experiência e interesse do professor é fator dominante.

É importante destacar que se trata de alunos dos anos iniciais da EJA, os quais chegaram à sala de aula sem o conhecimento mínimo da escrita, escrevendo na maioria das vezes em uma ‘linguagem coloquial’, a qual comumente afasta-se da ‘linguagem formal’. Neste sentido, entendemos que a partilha na produção coletiva do conhecimento foi um momento importante das atividades com os alunos. O fato de cada aluno apresentar, de forma oral e escrita aos colegas os elementos da roça, de seu cotidiano, proporcionou a oportunidade de ampliarem os recursos linguísticos no planejando dos discursos.

Desta maneira, a utilização do tema gerador “roça” além de proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem significativa dos conteúdos da área da língua portuguesa, também possibilitou a

discussão de aspectos de outras áreas, como: os diferentes tipos de plantio de um mesmo alimento, a época de colheita dos alimentos (ciências/biológicas), as diferenças culturais e as mudanças que ocorreram do trabalho rural nas últimas décadas (sociais/ tecnológicas), ou seja, aspectos históricos, culturais e geográficos também foram abordados.

Assim, em nosso relato de pesquisa a palavra roça como tema gerador emergiu do saber popular e da prática de vida dos educandos, e ganhou em sala de aula *status* curricular e metodológico, completando e/ou substituindo conteúdos tradicionalmente presentes nas salas de aula da EJA. Enfatizamos que o trabalho, o entendimento e a discussão do tema por parte dos educandos representou uma (re)leitura da leitura do mundo que outrora conheciam, antes do aprendizado. Parafrazeando Freire,

[...] a palavra tijolo, por exemplo, se inseriria numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa. Mas, antes da devolução, em forma escrita, da palavra oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizando com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou “leitura” resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura” da “leitura” anterior do mundo, antes da leitura da palavra (Freire, 1985: 23).

Considerações finais

No presente trabalho, a escolha de um tema que fizesse parte da vida dos alunos foi de fundamental importância. Observamos que utilizar a roça como tema gerador de conhecimento resultou em um grande envolvimento e interesse por parte dos alunos da EJA em aprender o que se propunha, ou seja, noções básicas da língua portuguesa, particularmente desenvolver as habilidades de linguagem oral, leitura e escrita.

A identificação dos alunos com o tema fez com que o processo de ensino e aprendizagem ficasse mais atrativo e significativo para eles, o que necessariamente culminou em uma aprendizagem significativa, em vistas do pretendido pela professora. Tal situação está em estreita harmonia com as ideias de Ausubel (1980) de que a aprendizagem se torna significativa se as ideias propostas simbolicamente são relacionadas ao conhecimento prévio do aluno.

Quanto à metodologia utilizada, momentos de ensino, esta possibilitou a criação de um ambiente colaborativo de aprendizagem, em que cada sujeito envolvido, incluindo a professora, participou do processo de construção do conhecimento, tornando-se agentes ativos do processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que a busca por temas que propiciem um ensino mais significativo, no qual o aluno possa vivenciar, aprender e discutir com a integração de diferentes pontos de vistas, possibilita a compreensão do tema trabalhado em seus diferentes aspectos, superando a visão solidificada dos livros textos, especialmente no contexto da EJA.

Neste relato de pesquisa enfatizamos a importância de conhecermos e trabalharmos com o mundo de nossos alunos. Na vivência de Paulo Freire (1985: 11, grifo nosso) “Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, *com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais* [...]”.

Referências bibliográficas

- Aragão, R. M. R. (1976), A teoria da aprendizagem Significativa de David P. Ausubel - Sistematização dos aspectos teóricos fundamentais, Tese (Doutorado em Ciências-Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Ausubel, D. P., J.D. Novak y H. Hanesian (1980), *Psicologia educacional*, Rio de Janeiro, Interamericana.
- Beisiegel, C. R. (1997), “Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos”, em *Revista Brasileira de Educação*, núm. 4, p. 26-34.
- Brasil, Ministério da Educação e Cultura (1996), “Lei de diretrizes e bases da educação nacional”, em Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 9.394/1996, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm (consultado em 19 de janeiro de 2012).
- Brasil, Ministério da Educação e Cultura (2006), “Trabalhando com a educação de jovens e adultos. A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem”, em Ministério da Educação e Cultura, em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno2.pdf (consultado em 01 de junho de 2008).
- Brasil, Ministério da Educação e Cultura (2010), “Educação de Jovens e Adultos”, em Resolução CNE/CEB 3/2010, Ministério da Educação e Cultura, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados (consultado em 19 de janeiro de 2012).
- Canavire, V. B. (2011), “Educación para adultos en América Latina: programa de alfabetización ‘Yo, sí puedo’”, em *Revista de Investigación Educativa*, núm. 13, julio-diciembre, pp. 1-16.
- Corazza, S. M. (1992), *Tema gerador: concepções e práticas*, Ijuí, Brasil, Unijuí.
- Castro, A. C. M. (2007), La política de educación de jóvenes y adultos en la zona rural del estado de Ceará, Brasil, em *Revista Interamericana de Educación Adultos*, Año 29, núm. 1, enero-diciembre.
- Costa, T. S. (2009), *O tema gerador e o processo de aprendizagem na EJA*. Congresso de extensão universitária, Águas de Lindóia, Brasil, Universidade Estadual Paulista.
- Costa, J. M.; Freitas, P. L. V. (2011), O trabalho com temas geradores na Educação de Jovens e Adultos, 3º Congresso Internacional de Educação. *Educação: Saberes para o século XXI*, Ponta grossa, Brasil. http://www.isapg.com.br/2011/ciepg/index.php?id_pagina=110&f= (consultado em 25 de janeiro de 2012).
- Di Pierro, M. C. (1996), Políticas municipais de educação básica de jovens adultos no Brasil: um estudo do caso de Porto Alegre-RS. Dissertação de mestrado, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Di Pierro, (2010), “A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas”, em *Educação & Sociedade*, núm. 112, vol. 31, julio-setembro, pp. 939-959.
- Di Pierro, M. C., O. Joia y V.M. Ribeiro (2001), Visões da educação de jovens e adultos no Brasil, em *Cadernos Cedes*, núm. 55, ano XXI, novembro, pp. 58-77.
- Espinal, J, H. A., J. M. A. Giraldo y B. E. G. Serna (2011), “Consideraciones para una práctica pedagógica desde la mediación virtual en la educación de jóvenes y adultos”, em *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 1, ano 33, enero-junio, pp. 64-79.
- Faria, W. (1995). “Mapas conceituais- aplicações ao ensino, currículo e avaliação”, São Paulo, Pedagógica e universitária.
- Freire, P. (1985), A importância do ato de ler: em três artigos que se completam, 23ª ed., São Paulo, Cortez / Autores Associados, em http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A_import%C3%A2ncia_do_Ato_de_Ler.pdf (consultado em 20 de janeiro 2012).

- Freire, P. (1987), *Pedagogia do oprimido*, 17ª Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, em http://paulofreirefinland.org/wp-content/uploads/2007/02/pedagogia_do_oprimido.pdf (consultado em 15 de janeiro 2012).
- Freire, P. (1996), *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, 25 ed., São Paulo, Paz e Terra, em http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Autonomia.pdf (consultado em 22 de janeiro de 2012).
- Freitas, E. (2011), “Um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos”, em <http://vitorianoweduca.blogspot.com/2011/06/um-olhar-sobre-educacao-de-jovens-e.html> (consultado em 19 de janeiro de 2012).
- Furlanetti, M. P. de F. R. (2009), “Avaliação e Projeto Pedagógico: uma relação amorosa na prática da educação de jovens e adultos”, em *Educação: Teoria e Prática*, num.33, vol. 19, julho-dezembro, pp.115-129.
- Gadotti, M.; P. Freire e S. Guimarães (1995), *Pedagogia: diálogo e conflito*, 4ed., São Paulo, Cortez.
- Guilhoto, et al. (2012), “A importância da agricultura familiar no Brasil e em seus estados”, em http://www.fea.usp.br/feaecon//media/livros/file_459.pdf. (consultado em 05 de janeiro de 2012).
- Haddad, S. (1993), Perfil do atendimento em alfabetização de jovens e adultos no estado de São Paulo: relatório de pesquisa, São Paulo, CEDEU.
- Haddad, S. (2009), “A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI”, em *Revista Brasileira Educação*, num. 41, vol. 14, Agosto, pp. 355-369.
- Marques, L. A. y N.A. Nunes (2002), “Alfabetização de jovens e adultos: Uma experiência inovadora na rede municipal de Belém-MOVA”, Belém, Universidade da Amazônia (UNAMA), em http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/alfabetizacao_de_jovens_e_adultos.pdf (consultado em 04 de janeiro de 2012).
- Miras, M. (2006), “Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios”, em Coll, C. (org.), *O construtivismo na sala de aula*, São Paulo, Ática.
- Moreira, M.A. (2006), *A teoria da aprendizagem significativa e a sua implementação em sala de aula*, Brasília, UnB.
- Moreira, M. A., (2007), “Aprendizagem significativa: da visão clássica à visão crítica”, em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/visaoclasicavisaocritica.pdf>. (consultado em 11 de dezembro de 2007).
- Pinto, A. V. (2003), *Sete lições sobre educação de adultos*, 13ª ed., São Paulo, Cortez/Autores Associados, 118 p. (Coleção educação contemporânea).
- Revista Nova Escola* (2010), Ed. 230, março de 2010, adaptado de Censo escolar 2010, em <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/politicas-publicas-oferta-vagas-para-eja-ainda-suficiente-educacao-jovens-adultos-539213.shtml> (consultado em 11 de janeiro de 2012).
- Ribeiro, V. M. M., et al. (2001), *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento*, São Paulo, Ação Educativa, MEC.
- Rivero, J., et al. (2007), “Reporte sobre el estado actual de la educación de personas jóvenes y adultas en Perú, Colombia y Venezuela”, em *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 29, enero-diciembre.
- Romano, R. L. e A. S. Cunha (2006), Educação rural: um desafio para o educador, uma perspectiva de inclusão para o educando. VII Semana da Alfabetização: Educação de Jovens e Adultos e a Sustentabilidade Local, São Paulo, em http://www.semana.org.br/frm_cerimonia.asp (consultado em 26 de janeiro de 2012).
- Toubes, A., et al. (2008), “Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos: aspectos sustantivos de un proyecto de investigación y avances preliminares”, em *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 2, año 30, julio-diciembre, pp. 73-94.