

As relações texto e imagem nas aulas de jovens e adultos: EJA E PROEJA

Vera Lúcia da Conceição*

Resumo

Na pós-modernidade, tudo que se sabe sobre o conhecimento chega pelos meios informatizados e comunicáveis, os quais organizam imagens do mundo. Discuti-se a necessidade de uma alfabetização visual, como codificações de imagens e compreensão crítica da cultura visual. Este trabalho busca tecer uma reflexão considerando o pressuposto que as práticas de leitura e escrita na EJA e PROEJA, desvinculadas da realidade, não atendem às reais necessidades do aluno. Partindo de textos verbo-visuais, salienta-se ser a escrita fenômeno social, com caráter sócio-histórico. Propõe-se a escrita e a leitura na perspectiva da inclusão social, fundadas numa prática pedagógica que valorize as relações da aprendizagem no contexto da contemporaneidade.

Palavras - chave: Textos verbo-visuais. Leitura. Escrita. EJA. PROEJA

Abstract

Everything that is known about knowledge in postmodernity comes through computerized and communication means, which organize the images of the world. It is discussed nowadays the need for a visual literacy such as images codifications and critical understanding of visual culture. This article states that the practices of reading and writing in adult education used in EJA and

* Professora de Língua Portuguesa da Escola Municipal Elza Ibrahim – Macaé/RJ. Pós-graduanda em Especialização em Língua Portuguesa: Aspectos Linguísticos e Literários. FAFIMA – MACAÉ/RJ. Pós-graduanda em Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no IFF – MACAÉ/RJ.

PROEJA, if apart from reality do not meet the real needs of the student. Starting from verb-visual texts, it highlights that the writing is a social phenomenon with socio-historical character. It is proposed in the article that the writing and the reading have a social inclusion perspective, based on a pedagogical practice that values the relationships of learning in the contemporary context.

Key - words: *Verbal-visual texts. Reading. Writing. EJA. PROEJA*

Histórico da Educação de Jovens e Adultos

No Período Colonial, a educação se destinava aos filhos e descendentes dos senhores de engenho, homens brancos, da classe dominante, sob orientação jesuítica. Era uma educação totalmente distante da realidade da vida da colônia. Direccionava-se a dar a cultura geral e opunha-se ao pensamento crítico. Educação para o dogmatismo e para a disciplina, baseada em exercícios intelectuais memorativos.

Os ideais e os métodos pedagógicos pouco mudaram, mas mudou a população e a demanda social de educação. Ao lado de uma classe imensa de excluídos do processo educacional, estava se formando uma burguesia economicamente bem situada (comerciantes, fazendeiros, usineiros e funcionários públicos), que aspirava pela educação livresca da elite tradicional.

Chegou-se à República Velha com imensa massa popular sem acesso à educação e à escola. Essa população de excluídos se tornava cada vez mais numerosa e mais visível nas cidades maiores pelo êxodo rural advindo da libertação dos escravos. Cria-se o sistema dual de ensino e os estados assumem a educação primária.

Na década de 1940/1950, cria-se um Fundo de Ensino do qual 25% deveria ser aplicado na educação de adultos; cria-se no Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Serviço de Educação de Adultos; lança-se a Campanha de Alfabetização de Adultos da *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização para a Educação, A Ciência e a Cultura das Nações Unidas), (UNESCO), liderada por Lourenço Filho. Em relação ao ensino profissionalizante, cabe destacar a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, (SENAC).

Apesar de todos esses esforços, apenas nos anos 1960, surgiu no Brasil uma concepção teórica metodológica que passou a orientar a educação de

adultos e jovens desescolarizados, respeitando o seu saber e o seu espaço de cidadania. Cenário em que o educador Paulo Freire foi a expressão maior, da concepção progressista da educação.

Em 1960/1980 vieram as mudanças com o Regime Militar, que tentou anular a visão político-social de Paulo Freire, no que se aplicava a educação de adultos. Entretanto, não se poderia deixar de atender aos adultos. Buscaram-se outras formas, baseadas nas teorias tecnicistas e neutras, tendo como aporte a filosofia liberal conformista.

Nessa mesma época, a escolarização básica para jovens e adultos conquistou estabelecimentos nas redes de ensino: a Lei nº 5.962 de 1971 reformou o ensino de 1º e 2º graus e regulamentou o ensino supletivo, “Art. 24: O ensino supletivo terá por finalidade suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria.”

Com o fim do regime militar e a retomada das eleições diretas nas capitais em meados dos anos de 1980, Di Pierro (2005), disserta que:

(...) criaram o ambiente político – cultural favorável para que os sistemas de ensino público começassem a romper com o paradigma compensatório do ensino supletivo e, recuperando o legado dos movimentos de educação e cultura popular, desenvolvessem experiências inovadoras de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

Os anos 1980/1990 registram um grande esforço de retomada de caminhos e um significativo empenho dos educadores em defesa da escola pública de qualidade e pela maior participação da sociedade nos destinos da educação do nosso povo.

Em 1985, o MOBRAF foi extinto e surgiu, em seu lugar, a Fundação EDUCAR, que abriu mão de executar diretamente os projetos e passou a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas existentes. A Década de 1980 foi marcada pela difusão das pesquisas sobre língua escrita com reflexos positivos na alfabetização de adultos. Em 1988, com a promulgação da nova Constituição, ampliou-se o dever do Estado para com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a nomenclatura Ensino Supletivo passa para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com o Parecer da Câmara da Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação 11/2000 que baseou a Resolução do CNE

de Diretrizes Curriculares Para a EJA, são enfatizadas as mudanças da nomenclatura de ensino supletivo para EJA, o direito público subjetivo dos cidadãos à educação, as funções: reparadora; equalizadora e qualificadora, assim como distingue a EJA da aceleração de estudos; é concebida a necessidade de contextualização do currículo e dos procedimentos pedagógicos e aconselha a formação específica dos educadores.

Em 1990, o governo se desobrigou de articular a política nacional de EJA, delegando aos municípios essa tarefa. Inúmeras iniciativas vão emergindo, ocorrendo parcerias entre municípios, ONGs e Universidades. Nesse contexto, surgem os Fóruns de EJA, como espaços de encontros e ações em parceria com os diversos segmentos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos, com o poder público (administrações públicas municipais, estadual e federal), com as universidades, sistemas S, (SENAI, SESI, SENAC, SEBRAE, etc.), ONGs, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos. Esses Fóruns têm como objetivo, dentre outros, a troca de experiências e o diálogo entre as instituições. De acordo com Soares (2004), os Fóruns são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área de EJA. Estes ocorrem num movimento nacional, com o objetivo de interlocução com organismos governamentais para intervir na elaboração de políticas públicas.

Em nível internacional, ocorreu um crescente reconhecimento da importância da EJA para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, devido à conferência organizada pela UNESCO, idealizada pela ONU e responsabilizada por realçar a educação nos países em desenvolvimento. Essa iniciativa internacional envolveu delegações de todo o país.

Com o surgimento dos Fóruns, a partir de 1997, a história da EJA passa a ser escrita em um Boletim da Ação Educativa, que socializa uma agenda de Fóruns e os relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, (ENEJAs). De 1999 a 2000, os Fóruns passam a marcar presenças nas audiências do Conselho Nacional de Educação para debater as diretrizes curriculares para a EJA.

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, são explicitadas as especificidades dessa demanda. A modalidade é incluída no Plano Nacional de Educação, reconhecendo-se suas necessidades em relação à formação continuada do seu corpo docente, à produção de material didático e às técnicas pedagógicas adequadas. Portanto, é muito recente

a conquista e definição desta modalidade de ensino, enquanto política pública de acesso e continuidade à escolarização do adulto, reconhecidos no âmbito da Constituição Federal.

A sociedade está passando por uma revolução informacional, fato que exige maior qualificação no mundo do trabalho, onde quem não consegue acompanhar fica excluído do processo.

Ramos (2005) discute:

A produção da existência humana, (...) em primeira ordem, pelo trabalho. Primeiramente, como característica inerente ao ser humano de agir sobre o real, apropriando-se de seus potenciais e transformando-o. Por isto o trabalho é uma categoria ontológica: é inerente à espécie humana e primeira mediação na produção de bens, conhecimentos e cultura. (...) as pessoas, para serem socialmente produtivas, tornam-se capazes de se inserir nos processos de produção, desenvolvendo atividades específicas que as permitam ser reconhecidas como trabalhadoras. Para isto, devem apropriar-se de conhecimentos necessários ao desempenho dessas atividades. (RAMOS, 2005, p. 107 e 108).

Entendemos que, para a qualificação dos trabalhadores, jovens e adultos, para a tarefa de diferentes ocupações contribuindo na valorização social se faz necessário que a Educação de Jovens e Adultos esteja vinculada ao mundo do trabalho.

Referentes aos aspectos legais em relação à Educação de Jovens e Adultos podemos citar como referências a Constituição Federal de 1988, LDBEN 9394/96, como já foi citado anteriormente. E ainda o Decreto n° 5.840/2006, que trata do “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos” – PROEJA.

Nesta perspectiva, o PROEJA está pautado no trabalho enquanto princípio educativo e em outros princípios apresentados no Decreto n° 5.840/2006, como: da aprendizagem de conhecimentos significativos, de respeito ao ser e aos saberes, de construção coletiva do conhecimento, da vinculação entre educação e trabalho, ou seja, a integração entre a Educação Básica e a Profissional e Tecnológica; princípio da interdisciplinaridade e de avaliação como processo.

Os fundamentos dessa política estão consolidados nos princípios

definidos a partir de teorias de educação em geral e de estudos específicos do campo da EJA, além de reflexões teóricas e práticas, desenvolvidas tanto na EJA quanto no Ensino Médio e nos cursos de formação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Muito mais que um desafio, pode ser a grande oportunidade de desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a integração, uma vez que o PROEJA apresenta um caráter multidimensional. Nesse sentido, Machado (2006) disserta,

(...) o desenvolvimento do PROEJA representa, então, uma grande oportunidade para sua exploração como espaço aberto à pesquisa, à experimentação pedagógica, à produção de materiais didáticos e à formação especializada de profissionais da educação. Além da mudança conceitual muito profunda que houve na forma de entender a EJA, que resultou da obsolescência do paradigma anterior que informava as práticas do Ensino Supletivo, há o desafio de inovar na Educação Profissional mediante essa combinação curricular. (MACHADO, 2006, p. 42).

O grande desafio dessa política é a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos. Em função das especificidades dos sujeitos da EJA (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, portadores de necessidades especiais, dentre outros).

O PROEJA, enquanto programa chegou ao fim. A Lei nº 11.741/2008, de 16/07/2008, altera dispositivos da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Observa-se que a afirmação do PROEJA aconteceu como política efetiva no âmbito Federal e como política facultativa no âmbito dos Estados e Municípios.

Hoje, no Brasil somam-se inúmeras iniciativas para se fortalecer e realizar tal objetivo. Merece destaque o curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens de Adultos, gerando um volume considerável de trabalhos acadêmicos que dá visibilidade, à luz de uma visão científica, à realidade e à dinâmica em curso nas turmas do PROEJA no Brasil.

A grafia e a leitura: cintilações que iluminam os indivíduos

A interação com o texto verbal é, em essência, uma ação repleta de vida. Está, ou deveria estar no dia a dia de todos, nos hábitos diários de comunicação e nas bases do conhecimento de toda a sociedade. Saber ler e escrever são para o sujeito uma garantia de existência política e cultural num país, que, por sua vez, se pretenda letrado e, assim desenvolvido.

Assim, fundamentada na variedade de situações de vida e na multiplicidade de requisitos comunicativos, em vários tipos de busca e em mais de um espaço social, a leitura e a escrita deixam de se juntar à mera aptidão de reconhecimento e de manipulação das letras do alfabeto. São ferramentas para se intercalar, com efeito, para compreendê-la e, também, para alterá-la, como instrumentos da compreensão. Ler e escrever não são apenas capacidades determinadas em torno da decodificação; é muito mais do que isso, saber ler e escrever denota apropriar-se das diversas capacidades relacionadas à cultura orientada pela palavra escrita, para atuar nessa cultura e, por decorrência, na sociedade como um todo.

No mundo contemporâneo, era da sociedade tecnológica, fazer com que nossos alunos tomem gosto pela leitura é uma verdadeira contenda. Até mesmo alguns educadores ignoram que a leitura seja um processo cognitivo por excelência. O ensino da leitura compete não a alguns, mas a todos nós: pais, responsáveis e professores.

Numa primeira instância, ensinar a ler é alfabetizar, levar o aluno ao domínio do código escrito, mais elaborados e mais especializados. Costuma-se atribuir tarefas desse tipo ao professor de Língua Portuguesa, mas qualquer docente, de alguma disciplina é, em princípio, um leitor da Língua Portuguesa e, como tal, pode fazer uma ponte entre o significado construído pelo aluno e a significação corrente da expressão. A sabedoria referente de cada um é o início mais saudável para administrar essa tarefa.

Kuenzer (2009), diz que, “a multi ou interdisciplinaridade implica a contribuição de diferentes disciplinas para a análise de um objeto que, no entanto, mantém seu ponto de vista, seus métodos, seus objetos, sua autonomia.” (2009, p. 86) É de fundamental importância que professores das diferentes áreas tomem consciência desse fato e procurem construir novas propostas de leitura e escrita para os alunos, em função dos compromissos assumidos como mediadores do ensino.

Até porque, as atividades de leitura e de escrita não são tarefas exclusivas da área de Língua Portuguesa, pois são atividades que se realizam no curso das interações que visam à promoção de sentidos, que ocorrem

não só em determinados momentos na escola e que se trata de atividades exclusivas de ambientes de escolarização.

A leitura é uma prática de vida, experimentada com maior ou menor intensidade do nascimento à morte. O ser humano interage com a leitura desde a sua existência e ao longo de sua vida concretiza o prazer ou a aversão pela leitura e produção textual. A leitura faz parte do nosso cotidiano, indo além da habilidade de decifração de sinais aprisionados em uma perspectiva técnica. Vai além, ela promove novos saberes no encontro entre o texto e o leitor.

Kleiman (2002), afirma que:

(...) a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e de motivações, isto é, abrange muitas das possíveis dimensões do ato de compreender, se pensamos que a compreensão verbal inclui desde a compreensão de uma charada até a compreensão de uma obra de arte. (KLEIMAN, 2002, p. 10).

As palavras têm um poder mágico, portanto, precisa-se ter consciência do alcance e da força que elas possuem para poder aproveitar a riqueza que existe nas entrelinhas, naquilo que está além do simples significado, para que haja entre o emissor e receptor um rico entendimento nas diversas formas de comunicação e de uso da linguagem.

Freire (1985), a esse respeito, assim se pronuncia:

(...) uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto. (FREIRE, 1985, p. 11e 12).

O desafio da leitura está na busca de significações que ultrapassam as superfícies do texto. O que queremos é muito mais e esse mais se encontra nas diversas possibilidades de contextualização com o real que um texto pode suscitar, uma série de reflexões pertinentes podem ser efetuadas para imprimir mudança de comportamento, o que a nosso ver, constitui a verdadeira aprendizagem.

O prazer da leitura está diretamente relacionado ao desejo de ler. Conforme Barthes (2004), o leitor apaixonado retira-se da realidade do mundo exterior e cuida da relação dual. Essa relação não existe na leitura realizada somente para cumprir uma exigência, para chegar a um fim específico e pré-determinado. As leituras conduzidas, que não dão margem para a participação da vontade do leitor, não produzem gosto, não produzem emoção e, por consequência, não são objetos de prazer.

De acordo com o crítico francês (2004), há três tipos de prazer: a relação fetichista, em que o leitor tira prazer das palavras e dos arranjos entre elas no texto; a força da ordem do suspense, que mantém o leitor conectado ao livro; e o prazer da escritura, em que a leitura transmite ao leitor o desejo de escrever. Diante dessa classificação proposta pelo autor, reconhecemos a possibilidade da contribuição da escola no desenvolvimento do prazer da leitura.

Através da leitura enriquecemos nosso vocabulário, além de ser uma atividade conscientizadora e prazerosa. A leitura está intimamente relacionada com o sucesso acadêmico do ser que aprende; sendo a escola a principal responsável pelo ensino de ler e escrever. Ela é a agência privilegiada do escrito em nossa cultura.

Se a escola é a principal responsável nesse contexto, então os professores precisam mudar suas práticas pedagógicas, reinventando, recriando formas de leituras e (re) escritas em que os alunos sintam prazer para praticar tarefas relacionadas com as mesmas.

Os PCN, (2002) de Língua Portuguesa do Ensino Médio focalizam a necessidade de dar ao aluno uma:

Educação (...) comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino. (BRASIL. PCN, 2002, p. 30).

É preciso que os estudantes sejam expostos a situações de leitura. É necessário também que os educandos ouçam e entendam a leitura que fizeram, os mesmos têm de comentar entre os colegas a respeito do que ouviram e leram. O debate reforça a leitura e passa a ter um sentido e não mera decodificação dos sinais.

Para que os alunos passem pela experiência da leitura, é preciso que os mesmos incorporem-na e esteja presente no seu dia a dia, o hábito de ler. Deve-se descartar totalmente a obrigação de leituras de textos que têm a intencionalidade exclusiva de se ensinar gramática e conceitos. E, ainda, não utilizar interpretações desordenadas.

Kuenzer, (2009) dialoga que:

O papel da escola e do professor, como responsáveis pela organização de situações que permitam ao aluno estabelecer uma relação proveitosa e prazerosa com o conhecimento, passa a ser vital, tanto na perspectiva do desenvolvimento individual quanto social. (...) o professor deverá ser um estimulador de motivações e desejos. (KUENZER, 2009, p. 81 e 83).

O contato com o conhecimento já produzido pela humanidade ocorre através da leitura, sempre atrelada à compreensão. Se o prazer é pré-requisito para o desenvolvimento da competência da leitura, a escola precisa dar espaço a ele. Uma medida importante pode ser a criação de espaços de leitura agradáveis e de momentos que permitam a manifestação da vontade do leitor na escolha do que vai ser lido.

Constantemente, estamos cercados de textos que não aceitam uma leitura ingênua. É importante que gêneros textuais do cotidiano também façam parte do ambiente escolar. Perceber como se constroem os sentidos dos textos que visualizamos (publicidade, músicas, quadros, charges), quais são os jogos de linguagem empregados pode ser mais uma fonte de prazer para o leitor, já que dará possibilidades de reconhecer outros sentidos possíveis. Essa competência, além de dar prazer, irá dar condições de uma leitura crítica dos textos que nos cercam.

Precisamos romper fronteiras, ampliar nossos horizontes, abarcar a diversidade dos gêneros textuais e não se limitar apenas às configurações tradicionais. O trabalho com letras de músicas abre caminhos para outras produções culturais que também têm sido abordados no processo de escolarização. É importante que os professores percebam que todo texto dialoga com a cultura de sua época e com a leitura. Compreender isto é ler antenado ao contexto histórico-social e cultural, sobre o qual o texto se inscreve.

A escolha por tal ou qual caminho cabe a nós, professores leitores. O mesmo procedimento vale para o nosso aluno. A ele deve ser dado o direito de leitura, com práticas de leituras e escrita que estimulem o aluno a

discernir e investigar. O aluno leitor, seja iniciante ou experiente, encontra no texto marcas que o orientam a uma leitura que se entrecruza com vários saberes: do autor, de outros textos, do conhecimento da língua, de mundo, de suas histórias de leitura e de suas experiências de vida.

A trajetória profissional do professor se tece com saberes e experiências. Isto confere uma relevância social e afetiva a cada gesto e olhar do instrutor sobre seu campo de trabalho. É a partir desse saber que o educador, vai, com múltiplos e vários olhares, “ressignificando” conceitos, reelaborando ou reorganizando suas práticas de leitura e escrita.

À medida que os mestres focam dinamismo e criatividade, inovando em favor da leitura e produção de texto, estarão interferindo na formação do indivíduo para o pleno exercício da cidadania, e, assim, enquanto instrutor resgatará seu papel social.

Experiência de uma aula dialógica no PROEJA

Como pós-graduandas do PROEJA resolvemos aplicar uma aula prática de leitura, interpretação e produção textual em uma turma, com 32 alunos matriculados - Eletromecânica – noturno de 2011 do Instituto Federal Fluminense (IFF) – *campus* – Macaé.

A professora de Língua Portuguesa desta turma já havia trabalhado o gênero textual (carta). Aproveitamos o fio condutor desta aula e preparamos outra. Com o propósito de motivar e dinamizar a produção textual dos alunos, a metodologia aplicada envolveu diferentes momentos.

No primeiro momento, fomos apresentados à turma, em seguida cumprimentamo-los, e colocamos na lousa a seguinte frase: “Quais são as suas expectativas para a aula, o que vocês esperam aprender?” Pedimos que respondessem em um pedaço de papel, e que, não precisaria identificar-se, se não quisessem. Em seguida juntamos as respostas e guardamos.

Frases recolhidas no início da aula. (Anexo 1).

No segundo momento, foi realizada uma série de atividades de leituras, interpretações, comentários e discussões. Apresentamos aos alunos a música, *Brasil* de Cazuza (anexo 2), convidando-os a cantar, e após o término desta, foi sugerido que fizessem uma leitura silenciosa.

Após isso, discutimos com os alunos que na música *Brasil* perpassa o marco de uma transição da ditadura para uma possível democracia. Democracia que não ocorre de imediato refletida na insatisfação do sujeito lírico da canção, que grita as desigualdades sociais do país em que vive.

Em seguida distribuimos folhas de exercícios para interpretação da letra da música, uma para cada aluno.

Com esta letra demos asas à imaginação e transpusemos as barreiras dos conteúdos de leitura e escrita. O desafio e a audácia da música de Cazuza trouxeram como resposta o envolvimento e a participação dos alunos do 1º ano de eletrotécnica do PROEJA no trabalho pedagógico com a Leitura (e por que não escrita?). Mas só isso não bastava para completar a leitura de alunos que exigem mais, apesar de uma intenção em introduzir a produção textual a partir da letra citada.

No terceiro momento, juntamente com a música, foram apresentadas, de forma intertextual, a obra de Arte: *Operários* de Tarsila do Amaral. Como recurso utilizamos o data show e distribuimos fotocópias coloridas para cada aluno convidando-os a passear os olhos livremente pelo objeto artístico.

Concordando com a escritora Buoro, (2002):

(...) o artista, ao construir seu objeto, torna visíveis seus pensamentos, emoções e sentimentos, organizando-os num texto visual preñado de significados. Assim, o objeto de arte como construção humana e como recorte do mundo do artista possibilita muitos modos de ver e tem a função de ampliar para outros olhares leitores possíveis visibilidades nele contidas. (BUORO, 2002, p. 54)



Figura 1 - *Operários* (1933) Tarsila do Amaral (1886-1973)

Fonte: <http://www.tarsiladoamaral.com.br/index.html>.

Ampliamos o conhecimento da produção artística e os levamos a investigar o contexto de produção da pintura e as relações atuais, citando a artista, a obra e o ano em que ela, obra foi produzida – 1933. Realizamos um pequeno debate para explorar a interpretação do quadro. Nessa fase, entraram em cena emoções, referenciais pessoais e visões de mundo. Favorecemos a conversa lançando algumas questões: Que sentimentos o quadro expressou? Que aspectos de sua vida se relacionaram com a obra de arte? O que vocês sentiram ao observá-lo? Em sua opinião, qual foi a intenção de Tarsila ao pintar *Operários*? Analisaram as cores utilizadas por Tarsila.

Ainda no terceiro momento, procuramos avaliar de que forma a leitura da letra da música e do quadro influenciaram nas novas criações; pedimos aos escritores (alunos), um texto (carta). Fizemos uma revisão sobre o gênero textual carta. Em seguida pedimos aos discentes que escrevessem uma carta para o Brasil.

Propiciamos aqui um entrelaçamento de linguagens em aulas de leitura e escrita. Parece pertinente olhar para as práticas de aulas de Língua Portuguesa de forma intertextual, criativa e relacional.

Conforme os PCN (2002), de Língua Portuguesa do Ensino Médio sugerem:

O caráter dialógico das linguagens impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato. Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano. No mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada. (PCN, 2002, p.126).

Barthes (2003), afirma:

O escritor não tem absolutamente de arrancar um verbo ao silêncio, (...) mas ao inverso, (...) tem de destacar uma fala segunda do visgo das falas primeiras que lhe fornecem o mundo, a história, sua existência, (...) pois ele vem ao mundo cheio de linguagem (...) (BARTHES, 2003, p. 22).

No processo de criação proposto, predominou o gênero textual (carta). Com essa atividade, foi encerrado o trabalho planejado. No momento em que os alunos foram desenvolvendo a sua carta, fomos percorrendo a sala, tirando algumas dúvidas individuais. Reforçando a escrita naqueles que percebemos mais dificuldades de produção. Notamos um grande progresso na escrita, por parte da maioria dos alunos. Mesmo aqueles que ainda apresentavam dificuldade mostraram-se capazes de escrever com maior segurança. Analisamos as produções de duas alunas.

Observando o que produziram, é possível inferir, portanto, das leituras realizadas e do trabalho desenvolvido, que surgiram várias vozes que fazem parte da historicidade dos discentes. Estes relacionaram os gêneros textuais apresentados, aos aspectos políticos e sociais da atualidade. Somos educadores comprometidos, devemos trazer a arte à escola e à educação. Talvez essa seja uma grande chave para criar uma educação com significado e com vida que possibilite, a cada um, ler e escrever verdadeiramente com sentido: letras, palavras, música, imagem e olhares são recursos importantes na comunicação e mais que isso, na constituição de sujeitos letrados.

No último e quarto momento, fizemos uma avaliação oral, colocamos na lousa três tópicos, a seguir: “*Gostei muito de/ Não gostei de/ Sugiro que,*” (sugestões de atividades). Pedimos que, completassem a frase e escrevessem em uma folha e nos entregassem.

Observamos que, através das respostas dos alunos, estes querem e desejam uma metodologia adequada ao seu universo cognitivo, de modo a ampliar a sua capacidade para o desenvolvimento da leitura crítica e escrita com sentido e significado.

Em conformidade com o educador Freire, (2008):

A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. (...) a teoria e a prática críticas tomam como ponto de partida a historicidade do homem. (FREIRE, 2008, p.94).

A educação crítica corresponde à natureza histórica do homem. Ela afirma que os homens são seres que se superam, que vão para frente e olham para o futuro a fim de construir a vida com mais sabedoria.

Considerações finais

Observamos que houve um grande avanço na Educação de Jovens e Adultos, que é a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Como educadores de Língua Portuguesa e como seres humanos que somos, temos objetivos com a Educação em geral, principalmente, na EJA e PROEJA, de modo a ampliar as possibilidades de o sujeito compreender-se um “ser de sentidos”, ao fazer uso e refletir sobre as diferentes linguagens, inter-relacionando-as. O domínio das linguagens permeia todas as demais competências fundamentais para o exercício da cidadania, tais como a construção de conceitos, de argumentos e da elaboração de propostas como forma de responder às adversidades sociais.

Nesse sentido faz-se necessário, que o profissional atuante na EJA conheça a grande variedade de práticas da linguagem, tanto as já consagradas, como as novas formas de expressão presentes no dia a dia, desenvolva, na sua interação com os alunos, um trabalho adaptado às necessidades da turma, enfatizando, de início, os gêneros com os quais o grupo tem afinidade maior, apresentando também diferentes gêneros textuais (verbais e não-verbais), usados em diferentes situações e com objetivos diversos, de modo a ampliar a competência comunicativa do aprendiz e seu papel social.

A prática de diferentes gêneros textuais proporcionará a especificidade do processo de construção e de apropriação do conhecimento pelo indivíduo adulto a partir de suas características, de seus interesses, de suas motivações, de suas aspirações e de suas condições reais de vida.

A experiência adquirida com esta aula contribuiu para reforçar concepções importantes sobre práticas, ao mesmo tempo, eficazes e prazerosas que estimulam o nosso fazer pedagógico. Atividades de leitura e escrita devem refletir uma preocupação da linguagem como elemento integrador da comunicação para que os docentes possam construir uma consciência crítica sobre os usos que dela fazem.

Esta proposta nos possibilitou reflexões objetivas e mais críticas sobre práticas pedagógicas em relação aos alunos, ampliando assim, nossa habilidade em elaborarmos atividades cada vez mais construtivas e questionadoras. Este artigo aumentou o nosso embasamento teórico em relação às atividades pedagógicas em PROEJA. A partir disso, é possível a busca da melhoria da prática pedagógica entre educandos e educadores para os fins sociais que sonhamos, queremos e acreditamos. Através da

Educação voltada para a melhoria das práticas sociais, os resultados se voltarão aos cidadãos que desempenharam seus efetivos papéis sociais em busca da realização plena e comunitária.

Que os nossos pensamentos e ideais sejam verdadeiros, floresçam cotidianamente e que cada educador se encante e re (encante) na construção, (re) construção de suas aulas, pois ser conquistado pela humildade presente nos alunos da EJA e PROEJA é fácil e contagiante.

Referências

AMARAL, Tarsila do. *Operários – 1933*. Disponível em: <<http://www.tarsiladoamaral.com.br/index.html>>. Acesso em: 4 mar. 11.

BARTHES, Roland. *Crítica e Verdade*. São Paulo. 3 ed. 1 reimpr. São Paulo: Perspectiva. 2003.

_____. *O rumor da língua*. 2 edição. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL: *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, 2002

_____. *Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2006.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 5.692/71. Brasília, 1971.

_____. *Lei nº 9.394, de 20/12/1996*. Brasília.

_____. *Lei nº 11.741, de 16/07/2008*. Brasília.

BUORO, Anamelia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ / Fapesp / Cortez, 2002.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. – 2ª. reimpr. São Paulo: Centauro, 2008.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 8 ed.

Campinas: SP: Pontes, 2002.

KUENZER, Acacia. (Org.) *Ensino Médio Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Lucília S. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: BRASIL. MEC. SEED. TV ESCOLA. Um salto para o futuro. EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio. Boletim 16. Brasília, setembro, 2006.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, Leônicio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. *Revista Presença Pedagógica*, v.2, n.11, Dimensão, set./out. 1996.

_____. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. *RAAAB, Alfabetização e Cidadania – Políticas Públicas e EJA. Revista de EJA*, n.17, maio 2004.

TRIBUTO a Cazuzu. 1999. Som Livre. MPB.

