



Ensaio Pesquisa em Educação em

Ciências

ISSN: 1415-2150

ensaio@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais

Brasil

Araújo Jr., Antônio; Avanzi, Maria Rita; Gastal, Maria Luiza
UMA EXPERIÊNCIA DE ENCONTRO ENTRE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E
NARRATIVAS CIENTÍFICAS NO EN-SINO DE BIOLOGIA PARA JOVENS E ADULTOS
Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, vol. 19, 2017, pp. 1-19
Universidade Federal de Minas Gerais
Minas Gerais, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129550846008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

ARTIGO

UMA EXPERIÊNCIA DE ENCONTRO ENTRE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E NARRATIVAS CIENTÍFICAS NO EN-SINO DE BIOLOGIA PARA JOVENS E ADULTOS

Antônio Araújo Jr.*

Maria Rita Avanzi**

Maria Luiza Gastal***

RESUMO: Trata-se de pesquisa-ação desenvolvida com jovens e adultos de uma escola pública do Distrito Federal, Brasil. A articulação entre saberes escolares e saberes da experiência se deu numa oficina em que conteúdos de zoologia foram trabalhados a partir da relação entre os estudantes e animais não humanos. As histórias foram compartilhadas em roda e os textos produzidos foram expostos em varal literário no pátio da escola. A proposta baseia-se nas premissas freireanas e nas relações delas com outros autores, segundo os quais todo professor é um professor de leitura e produção de textos; a escola é instância legítima de construção de conhecimento; todo aprendizado é um exercício de releitura de sua experiência. Decorre desta pesquisa que é possível organizar atividades que valorizem as trajetórias de vida particulares dos sujeitos sem deixar de ensinar ciências, com o benefício de favorecer a construção de memória pessoal e coletiva.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. História de vida. Varal Literário.

*Mestre e estudante de doutorado em Educação em Ciências Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF- Brasil.
Professor do Departamento de Educação e Cultura do Exército Brasileiro (DECEEx).
E-mail: <antonio@cmb.ensino.eb.br>.

**Doutora em Educação;
Professora Adjunta do Núcleo de Educação Científica do IB/ Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF- Brasil.
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências(UnB).
E-mail: <maririta@unb.br>.

***Doutora em Ecologia;
Professora Associada do Núcleo de Educação Científica do IB/ Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF- Brasil.
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências(UnB).
E-mail: <gastal@unb.br>.

AN EXPERIENCE OF CONFLUENCE BETWEEN SCIENTIFIC AND AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES IN BIOLOGY TEACHING FOR YOUNG AND ADULT STUDENTS

ABSTRACT: This is an action-research developed among young and adult students of a public school in Dis-trito Federal, Brazil. The articulation between school-knowledge and experience-knowledge occurred during a workshop in which zoology contents were addressed from the standpoint of the relationship between students and other animals. Stories were shared in a circle and the texts produced were exhib-ited on a literary string at the school yard. Our proposal is based on Paulo Freire's assumptions and on their links to other authors, according to which every teacher is a reading and writing teacher; the school is a legitimate instance for the construction of knowledge; every learning process is an exercise of re-reading one's own experience. This research shows that it is possible to organize activities that value the personal life paths of subjects without failing to teach natural sciences, with the benefit of helping the construction of a personal and collective memory.

Keywords: Young and adult education. Life histories. Literary string.
**UNA EXPERIENCIA DE ENCUENTRO ENTRE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS
Y NARRATIVAS CIENTÍFICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA PARA
JÓVENES Y ADULTOS**

RESUMEN: Esta es una investigación-acción desarrollada entre estudiantes jóvenes y adultos de una escuela pública del Distrito Federal, Brasil. La articulación entre conocimiento escolar y conocimiento a partir de la experiencia ocurrió durante un taller en el cual contenidos de zoología fueron abordados a partir de la relación entre estudiantes y otros animales. Historias fueron compartidas en un círculo y los textos producidos fueron exhibidos en un tendedero literario en el patio de la escuela. Nuestra propuesta está basada en las premisas de Paulo Freire y en sus conexiones con otros autores, segundo los cuales todo profesor es un profesor de lectura y escrita; la escuela es una instancia legítima para la construcción del conocimiento; todo proceso de aprendizaje es un ejercicio de relectura de nuestras propias experiencias. Esta investigación muestra que es posible organizar actividades que valoran la trayectoria de vida de cada uno de los sujetos sin fallar en la enseñanza de las Ciencias Naturales, con el beneficio de ayudar en la construcción de una memoria personal y colectiva.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Historias de Vida.++
Tendedero Literario.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica brasileira destinada a quem interrompeu seus estudos ou não teve acesso a eles na idade regular. Essa modalidade possui, portanto, uma evidente heterogeneidade. Enquanto alguns estudantes estão na EJA por terem sido sucessivas vezes reprovados no ensino regular, sem interromper os estudos, outros evadiram e se mantiveram afastados do ensino formal por décadas. Existem ainda aqueles que não tiveram anteriormente nenhuma passagem pelo ensino formal. Alguns foram até mesmo alfabetizados muito recentemente. A diversidade característica da EJA está também destacada nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC, 2006):

Nas cidades, as escolas para jovens e adultos recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados. A cada realidade corresponde um tipo de aluno (...), são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos. (p. 4)

De fato, o público da EJA é constituído principalmente de trabalhadores, ainda que em situação de desemprego ou subemprego (GADOTTI; ROMÃO, 2010a). Embora os estudantes tragam muitos conhecimentos do ambiente e da atividade laboral, não é raro que esse conhecimento seja tratado de forma dissociada do conhecimento escolar.

A diferença nos traços de vida talvez seja uma das causas da divergência de objetivos educacionais desses estudantes. Existem aqueles que veem a escola como parte de sua preparação para entrar no ensino superior, e como tal deve ser desafiadora, exigente. Ao mesmo tempo, e no mesmo espaço, existem aqueles que desejam simplesmente recuperar o tempo perdido, superar as dificuldades intelectuais ou emocionais que os fizeram desistir de estudar em idade regular, e assim, consideram que a escola deve ser compreensiva, acolhedora.

A leitura de mundo (Freire, 2009) dos estudantes da EJA lhes proporciona possibilidades e potencialidades diferenciadas em relação aos estudantes do ensino regular. Gadotti e Romão (2010b) defendem que não seria correto, portanto, considerar que a EJA é uma versão simplificada do ensino regular:

Criticamos as concepções que conferem à educação de adultos um caráter compensatório, mera reposição da escolaridade regular perdida, ignorando-a como educação para trabalhadores. Essas visões, que inspiram a criação do ensino supletivo, cometem um equívoco de princípio: tomam a escola regular como modelo de referência para a educação de jovens e adultos. (p. 114)

A falta de conhecimento sobre o público da EJA é ainda um dos desafios para a elaboração de práticas de ensino e aprendizagem voltadas especificamente para esses estudantes. O encontro de narrativas apresentado neste trabalho chama a atenção para o enorme potencial pedagógico contido na riqueza de vivências dos

alunos jovens e adultos e reflete sobre a mesma questão que motivou FREIRE (1996) a se perguntar “Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (p. 30)

FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

Este trabalho é fruto da experiência de um dos autores como professor da EJA no Distrito Federal (Brasil) e da experiência dos sujeitos da pesquisa relatada na voz dos autores. Um bom começo de conversa pressupõe que se esclareça o sentido ou os vários sentidos que se atribui a essa palavra neste trabalho. “Experiência” aqui se aproxima do que define LARROSA (2015): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (p. 18). Não se pode, portanto, confundir experiência com um simples amontoado de acontecimentos ou de informações. Para que a experiência ocorra, é necessário que o sujeito dê significado próprio ao que lhe acontece, e que, de alguma forma, esse sujeito seja transformado pelo que lhe acontece.

Embora “experiência” seja uma palavra recorrente neste trabalho, ela não está sozinha no arcabouço conceitual em que ela se insere. Outras duas expressões se juntam à palavra experiência em uma espécie de tripé conceitual: mediação e linguagem.

A noção de experiência trazida por Larrosa abre espaço para o conceito de mediação didática, elaborado por LOPES (1997), para quem “o conhecimento escolar é uma instância de conhecimento própria, processo de (re)construção do conhecimento científico” (p. 563). Para a autora, a construção desse conhecimento se dá por um processo, dialético por natureza, que envolve a constituição de uma realidade por mediações contraditórias, de relações complexas entre saberes advindos de diversas práticas sociais.

O saber da experiência, como construção única, não replicável e indissociável do sujeito, tanto quanto os conhecimentos advindos de práticas sociais, reivindicam seu espaço na construção da cultura escolar. Outra prática social que deve ser considerada na construção do conhecimento compartilhado na escola é a linguagem, prática social que vai além dos conteúdos fragmentados. Silva (1998) elabora três teses sobre o ensino da leitura nas escolas brasileiras. A primeira seria de que todo professor, independente da disciplina que leciona, é um professor de leitura. A segunda seria a de que imaginação criadora e fantasia não são exclusividade das aulas de literatura. A terceira defende que as sequências integradas de textos são pré-requisitos básicos à formação do leitor e vinculam-se às duas primeiras porque exigem a integração do corpo docente como condição de implementação de um programa de leitura previamente estruturado.

Existe, portanto, um diálogo entre as ideias de experiência, mediação didática e linguagem. Existe também um encontro entre esse diálogo e a ideia de leitura do mundo, reflexão central de boa parte da obra do educador Paulo Freire. Ele propõe que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” (FREIRE, 2009); dito de outra forma, o esforço de compreensão da realidade é

anterior, na formação do indivíduo, ao esforço de compreensão dos signos textuais. No processo de aprendizagem, o contato com o contexto, na forma de saber da experiência, viria antes do contato com o texto, propriamente dito. Essa visão justifica a adoção de palavras do universo vocabular dos alunos nos programas de alfabetização elaborados por Freire.

Da mesma forma que na alfabetização, no ensino de ciências, os conceitos e processos científicos vêm precedidos de mundo, fluem a partir das experiências e explicações que os próprios alunos fazem de sua realidade. É possível organizar atividades que levem em conta a linguagem, os anseios, as inquietações, as reivindicações, os sonhos dos sujeitos sem deixar de ensinar ciências. Para Freire (1996), o reconhecimento da pessoalidade e da historicidade do saber aproxima o ensino de uma postura verdadeiramente científica.

Assim, experiência, mediação didática e linguagem se entrelaçam e se encontram com a reflexão de Paulo Freire. Sabe-se que é imprescindível na construção de sua práxis que o educador mergulhe no esforço de leitura das leituras de mundo dos educandos. À medida que todo o aprendizado é um exercício de releitura, este artigo objetiva examinar os elementos que emergem do encontro entre narrativas autobiográficas e narrativas científicas sobre o tema “animais”. Partimos do pressuposto da necessidade de oferecer ao aluno a oportunidade de reler sua experiência e consequentemente reescrevê-la, nela incluindo conceitos e explicações científicas. Entendemos por narrativas científicas textos que fazem uso de uma linguagem com código próprio, que, portanto, exigem algum domínio daquele conhecimento. Sobre narrativas pessoais ou autobiográficas, apoiamos-nos em Ferrarotti (2010), para quem interessa, sobretudo, “sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal, complexa e recíproca entre o narrador e o observador” (p. 42). Portanto, tais narrativas são aqui compreendidas como relatos de momentos da história pessoal dos sujeitos, comunicadas a um ou mais interlocutores.

DESENHO METODOLÓGICO

A experiência refletida neste trabalho, que resultou em dissertação de mestrado (Araújo Jr., 2011), ocorreu em uma instituição de ensino da região administrativa de São Sebastião (distante cerca de 30 km do centro de Brasília), onde um dos autores trabalhava como professor da EJA pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Tal instituição promove oficinas interdisciplinares anuais. Tradicionalmente em quatro ou cinco encontros, os professores oferecem, em dupla, um minicurso com tema escolhido de forma livre (culinária, reciclagem de material, música, jornalismo são exemplos de oficinas já realizadas). Para os dias dedicados aos encontros, os estudantes escolhem a proposta de seu interesse, independentemente da turma em que estejam matriculados. Assim, uma oficina pode ter a participação de estudantes de diferentes séries, unidos pelo interesse na proposta oferecida.

Idealizamos uma proposta que, ao mesmo tempo em que explorasse histórias de vida e usasse o confronto entre textos de naturezas diferentes, se

propusesse ao ensino de temas que compunham o currículo de biologia/ciências naturais. Optamos assim pela zoologia. O resultado foi a oficina “Nós e os Animais: Histórias de Vida Penduradas em Cordel”, dirigida pelos professores Antônio Araújo Jr. e Marina Soares. A intenção com a expressão “Nós e os Animais” não foi criar uma dicotomia entre os termos “Humano” e “Animal”, mas, pelo contrário, enfatizar a ideia de relação entre humanos e não humanos como foco de trabalho. O pronome “Nós” vem da necessidade de nos colocarmos à disposição da autorreflexão e nos situarmos como sujeitos na experiência. O subtítulo “Histórias de Vida Penduradas em Cordel” faz referência ao produto esperado dos encontros: o relato de forma pessoal e simbólica, um convite à produção textual. A palavra “Cordel” aqui aparece com significado duplo: por um lado, os alunos produziriam textos que seriam pendurados numa corda, um varal literário, cordel em sentido amplo; por outro, o ambiente da oficina e os textos motivadores seriam inspirados na literatura tradicional de cordel nordestino, muito familiar ao contexto cultural de boa parte dos alunos.

Em uma pesquisa que se assume experiência e objetiva dar sentido a essa experiência, encontramos acolhimento na metodologia qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), mais especificamente na pesquisa-ação. Existem, nesse cenário, divergências quanto às submodalidades de investigação, de forma que, para situar o presente trabalho como um exemplo de pesquisa-ação é preciso, antes, que se esclareça em que sentido esse termo é utilizado aqui. Segundo Avanzi (2005), Kurt Lewin foi um dos primeiros a utilizar o termo pesquisa-ação e o utilizava para descrever o processo de investigação em que as ações eram acompanhadas de reflexão autocrítica e avaliação dos resultados. Com o passar do tempo, outros autores se apropriaram do termo, a exemplo do movimento *teacher as researcher*, que o utilizava como possibilidade de aperfeiçoamento da prática de professores, se esses exercessem o papel de pesquisadores em sua própria sala de aula (Costa, 1991). Com a influência dos movimentos sociais populares na pesquisa científica, a pesquisa-ação passou a ser considerada uma modalidade mais preocupada em estimular estudantes e docentes a se aprofundarem na reflexão de sua própria prática, visando à emancipação. Tal modalidade se posiciona como uma alternativa crítica ao modelo que separa os “que sabem” dos “que não sabem”, e geralmente tem participação ativa dos sujeitos na elaboração da pesquisa (Avanzi, 2005).

Assim, defendemos este trabalho como pesquisa-ação por três critérios. Primeiro, porque o processo de tomada de decisão ocorreu à medida que as ações eram acompanhadas de reflexões, em um contínuo ciclo entre ação e avaliação. Em segundo lugar, porque os alunos participantes influenciaram o processo de desenvolvimento tanto das ações, quanto das decisões decorrentes delas. Finalmente, pela ação política emancipatória, uma vez que este trabalho é permeado pela intencionalidade de que os sujeitos se posicionem criticamente em relação aos temas científicos e transformem seu olhar sobre seu papel como estudantes.

A observação participante foi o principal instrumento de investigação, uma vez que a fonte direta para a construção de dados foi o contato de um dos autores como professor da escola e da oficina. Os dados foram tomados, em sua maioria, por meio de notas escritas, algumas feitas na hora em que os eventos ocorreram,

outras, tomadas *a posteriori*, como resultado de uma reflexão. Os encontros do projeto, que descrevemos a seguir, foram gravados em áudio. A utilização do material produzido pelos alunos durante os encontros foi autorizada por meio da assinatura de dois termos de consentimento: o primeiro referente à gravação dos encontros, o segundo para vinculação do material ao nome dos estudantes.

Nossa oficina, com dezoito participantes, incluindo os dois professores, foi constituída por quatro encontros de aproximadamente quatro horas, o último dedicado apenas à exposição da produção. Quatro estudantes só compareceram ao primeiro encontro, que começou com uma dinâmica de apresentação. Os participantes escreveram seu nome em uma tarjeta de papel e o aderiram ao mapa do Brasil colado na parede. Um pedaço de barbante ligava o nome do participante ao estado de origem. Isso, além de ser um elemento de identificação, que já associava elementos da origem dos estudantes, promovia a integração pelo reconhecimento do outro como conterrâneo, em maior ou menor grau, dependendo se coincidiam a cidade, o estado ou região. Em seguida, pedimos que escrevessem, em uma tarjeta de cor diferente, o nome popular de um animal que tivesse marcado sua trajetória de vida. O previsto era que eles apenas colassem esta tarjeta ao lado daquela com seu nome, de forma que sua identificação fosse associada ao animal e ao estado de origem.

O decorrer da dinâmica foi além do preestabelecido. O que seria apenas parte da apresentação tomou conta do encontro inteiro quando a primeira pessoa que colou a tarjeta ao painel resolveu contar, oralmente, ao resto dos participantes a história que teve com o animal. O encontro se tornou algo parecido com uma roda de contadores de histórias. Pedimos que trouxessem por escrito esses relatos, por prazer de reler e para registro. Esses relatos escritos, a que passamos a nos referir como “narrativas pessoais”, ganharam uma posição de destaque neste trabalho.

No segundo encontro, cada aluno recebeu um apanhado de informações enciclopédicas sobre o animal escolhido. No resumo, havia a foto, o nome científico, classificação, características morfológicas, hábitos de vida e dieta. Esses textos foram elaborados pelos professores da oficina, a partir de um apanhado de informações advindas de referências técnicas. No momento em que essa coletânea foi escrita, já tínhamos ouvido o relato oral dos alunos, mas ainda não havíamos lido seus relatos escritos. Da mesma forma, os alunos entregaram seu relato escrito antes de ter acesso a essa coletânea técnica. Pedimos que os estudantes lessem o resumo e destacassem trechos que julgassem interessantes.

No terceiro encontro, convidamos os alunos a redigir um “texto-síntese”, em que estivessem presentes elementos de sua experiência com o animal e informações técnicas. Esse texto foi acrescido de uma ilustração feita pelo aluno e pendurado em um varal literário, no último encontro, em que todos os projetos da escola apresentaram sua produção. Nesse ponto, não imaginávamos ainda o potencial que esses textos teriam de enriquecer a discussão sobre práticas voltadas especificamente para o ensino de temas científicos na EJA.

Assim, tínhamos elaborado apenas um termo de consentimento para participação e gravação dos encontros da oficina, que foi distribuído já no primeiro encontro e teve a adesão de todos os alunos participantes. Esse termo garantia que

seus nomes e quaisquer informações que pudessem de alguma forma identificá-los seriam mantidos em sigilo. Porém, como dissemos, o resultado dessa oficina foi surpreendentemente rico, e a produção textual refletiu essa riqueza. Surgiu disso um conflito: a produção dos alunos é propriedade intelectual deles, não nossa. A partir do momento em que trouxemos o que foi produzido por eles a este texto, os estudantes se tornaram também autores desta narrativa. O ocorrido na oficina nos fez acreditar que a exposição de parte da trajetória de vida seria motivo de orgulho para muitos deles e que poderiam, sim, querer que seus nomes fossem revelados.

Essa reflexão nos fez elaborar um novo convite, um termo de consentimento para reconhecimento da autoria no material produzido, que autoriza a vinculação do nome dos alunos à sua produção. A intenção era desenvolver formalmente uma relação horizontal com os estudantes. Assim, passamos a nos referir a eles como sujeitos-autores. Esse segundo termo foi elaborado meses depois de terminada a oficina, quando alguns dos participantes já haviam deixado a escola.

Jessuy, Rosirene, Juliette, Jelson, Isabela, Leila, Cleusa e José Aparecido são nomes originais dos alunos que consentiram, alguns, como Jessuy, até mesmo solicitaram que seu nome fosse vinculado à sua história. Alguns alunos não foram encontrados. Permanecia para esses, portanto, o acordado no primeiro termo: sigilo nas informações que pudessem levar à sua identificação. A eles, nos referimos por meio de nomes fictícios: Vicente, Válter, Anderson, Gustavo, Bernardo, Valquíria, Ronaldo e Valdirene.

A análise da produção dos sujeitos-autores, descrita na próxima sessão, foi um esforço para interpretar a leitura que eles faziam de sua própria experiência a partir da ciência e da ciência a partir da experiência. Uma vez que na abordagem metodológica escolhida a reflexão sobre a investigação estrutura seu próprio desenvolvimento, esse encontro de narrativas acrescenta perguntas interessantes: se confrontarmos textos de naturezas diferentes, mas que tratam do mesmo assunto, é possível que a elaboração do texto de natureza autobiográfica (narrativa pessoal) ajude no entendimento do texto técnico-científico (coletânea de informações científicas) e vice-versa? Que aspectos emergem no (ou do) texto-síntese?

LEITURA DA CIÊNCIA PELA EXPERIÊNCIA E A LEITURA DA EXPERIÊNCIA PELA CIÊNCIA

As narrativas, materializadas na produção dos alunos, trazem muitas potencialidades para a discussão do ensino de biologia à luz do tripé conceitual que fundamenta esta pesquisa: experiência, mediação e linguagem. Ao redor, ou no centro, das ideias desse tripé, está a noção de leitura de mundo de Freire (2009). Apresentamos aqui uma leitura das leituras de mundo de uma das alunas, Jessuy (pronuncia-se como no francês *je suis*, eu sou), que escolheu relatar sua experiência com o tatu. A produção de Jessuy é usada como eixo de onde partem os aspectos analisados. É como se Jessuy convidasse, por meio de sua produção, seus colegas ao diálogo.

A escolha dessa aluna como linha de frente na análise emergiu em função da densidade da história vivida e da forma em que ela narrou sua experiência. Ela vivencia, de forma diferenciada, o processo de escrita e se entrega à experiência de reler o conhecimento científico a partir de trechos de sua história de vida, ao

mesmo tempo em que relê sua história de vida a partir do conhecimento científico que se confronta à sua própria história.

Como dissemos, Jessuy fez questão de que sua produção aparecesse assinada. A vontade de Jessuy vinha ao encontro da nossa. Seu relato de vida era ainda mais forte, mais encantador, quando associado a seu nome. Nenhum nome fictício estaria à altura de se referir a alguém que se chama “Eu Sou”.

A análise segue a ordem dos encontros da oficina. Primeiro, os aspectos presentes no relato pessoal são discutidos, depois, os aspectos trazidos pela leitura da coletânea de informações científicas e, por último, as releituras contidas no texto-síntese.

NARRATIVA PESSOAL

O texto a seguir é a transcrição do relato pessoal, entregue por Jessuy.

A vida na roça e sua sobrevivência

Apresento aqui minha história. Quando eu era pequena, ainda morando com minha família, meu pai junto com minha mãe e meus sete irmãos. João meu pai era um peregrino, não permanecia muito tempo em nossa casa. A vida dele era viajar o mundo a fora, deixando para trás minha mãe, Maria, e meus demais irmãos.

Mediante toda esta circunstância, pude presenciar a vida cruel que minha família enfrentou para sobreviver na roça. De forma que até aqui o Senhor Nossa Deus tem nos ajudado.

Acompanhei de perto a vida sofrida de uma mulher, guerreira, minha mãe. Com a ausência do meu pai, tinha que se virar como podia, recaindo sobre ela a responsabilidade de nos alimentar.

Minha mãe não deixou o desânimo lhe abater, tratou de usar suas ferramentas e suas habilidades, que era a exploração de caças noturnas. Como só comíamos carne no final da semana e por não ter como comprar carne, ela saiu em busca de algum animal para nos alimentar. Em uma noite de sexta-feira nos deixou dormindo e partiu para uma mata mais próxima de nossa casa. Com ajuda de um cão foi em busca de caças.

Tão logo conseguiu pegar o tatu, após positiva caçada, tratou de voltar o mais rápido possível para casa, pois nós tínhamos ficado dormindo e ela precisava chegar antes de acordarmos.

Só que uma surpresa lhe aguardava, mamãe e seu cão não conseguiam acertar o caminho de volta, com muita insistência ela conseguiu encontrar o caminho. Feliz ela voltou para casa trazendo o tatu.

Quando chegou, mesmo cansada, tratou de cuidar da refeição, pois sábado seria um dia especial, afinal de contas, o almoço iria ter carne de tatu. Estávamos todos alegres, era dia de festa para nós, era como ganhar presentes. Quando chegava sábado já falávamos “vamos comer carne hoje”, e foi aquele banquete.

Jessuy relata com orgulho e prazer a história em que sua mãe vai à caça e traz um tatu para a refeição da família. Ela utiliza como pressuposto orientador de seu texto a difícil sobrevivência no ambiente rural. Com base nesse aspecto, ela aborda suas relações familiares e as condições socioeconômicas em que vivia, sua fé, e a determinação de sua mãe, a quem se refere como guerreira.

Na noção de saber da experiência de Larrosa (2002), é importante a forma como o sujeito dá sentido ao que lhe acontece. Ao receber os relatos dos alunos, o primeiro objetivo foi procurar, nesses relatos, o sentido que foi dado ao que lhes acontecia. Encontram-se nessas histórias pessoais alguns aspectos que ajudam a compreender melhor as perspectivas dos sujeitos: afeto, infância e trabalho.

Animais e afeto

Percebe-se, em diversos relatos, que a escolha pelo animal foi guiada afetivamente. Vários alunos escolheram, para os relatos, seus animais de estimação. Embora Gustavo e Bernardo ainda tenham seus cachorros vivos, na maioria dos casos, a escolha é marcada pela saudade desses animais que morreram e são invocados por seu nome próprio. Juliette, por exemplo, apresenta um relato bem emotivo da ocasião em que Nike, seu cachorro, morreu defendendo sua casa de bandidos. Ela relatou oralmente, no terceiro encontro, que sua ilustração traz a foto de Nike rasgada pela irmã, que não aguentava mais “remoer saudade” do cachorro. Anderson também contou sobre Bidu, seu cachorro tristemente atropelado por um caminhão, enquanto brincava na rua. Xandy, o gato da família de Leila, desapareceu, e Chico, o papagaio da madrasta de José Aparecido, “foi pego por um bicho quando subiu em uma árvore”.

Jessuy também poderia, para o mesmo relato, ter escolhido como animal afetivo o cão. Foi ele quem serviu de companhia à sua mãe em todo aquele período em que ficou longe dos filhos. Foi o cachorro quem compartilhou com ela os riscos de perseguir animais à noite e de se perder na volta para casa. Outros alunos escolheram o cachorro por esse motivo. Jelson, que saía à noite com o cachorro para procurar rastros de veados no campo, citou o cão, não o veado, para contar sua história. No caso de Jessuy, o motivo pelo qual o alvo de seu afeto foi o tatu e não o cachorro será retomado mais à frente, na análise de seu texto-síntese.

De uma maneira geral, os animais escolhidos pelo estudantes parecem refletir o que Descola (1998) diz ser a visão antropocentrista da natureza, em que o “ápice é ocupado pelas espécies percebidas como as mais próximas do homem em função de seu comportamento, fisiologia, faculdades cognitivas ou da capacidade que lhes é atribuída de sentir emoções” (pág. 23). Segundo Razera et al. (2007), as abordagens antropocêntricas são reforçadas por uma mídia que, em sua programação sobre a natureza, “empresta aos animais atitudes, raciocínios, atributos, angústias e preocupações tipicamente humanos” (p. 1). Como consequência, esse olhar estaria consolidado nos conteúdos de zoologia e abandoná-lo seria uma tarefa difícil. As “angústias e preocupações tipicamente humanas”, para usar as palavras de Razera e seus colaboradores, são elementos que nos afetam e contaminam nosso olhar sobre o mundo natural. Nossa trabalho, entretanto, acrescenta uma nova perspectiva a essa discussão. Dar centralidade ao humano, à sua trajetória de vida, a suas memórias no ensino de zoologia não significa obrigatoriamente reforçar uma relação de domínio sobre o mundo natural. O que a leitura da produção dos sujeitos-autores desta pesquisa mostra é que não precisamos abandonar o que nos afeta para construir um olhar científico sobre os animais. Podemos nos servir dessa afetação, desse afeto, no ensino de biologia. O que é defendido aqui é

a valorização do afeto contra seu silenciamento, e a concepção de que o valor de existência das outras espécies vai além de servir às necessidades humanas.

Animais, família e infância

Contar sobre si e sua relação com o animal implica contar sobre sua família. Anderson ganhou do pai seu cachorro. O papagaio de José Aparecido pertencia à madrasta. O gato de Leila foi trazido pela irmã. Mesmo Jessuy, que não escolheu um animal de estimação, traz um texto marcado de relações familiares. É evidente, no relato dela, sua admiração pela mãe, que administrava as responsabilidades da família na ausência do pai.

As relações familiares também parecem ter sido o tema motivador dos relatos de Rosirene e Cleusa. Como Jessuy, elas dizem ter vivido sua infância em um ambiente rural. Os animais que escolheram, vaca e cavalo, respectivamente, são animais da fazenda em que moravam e, apesar de também serem domésticos, apresentam aspectos de estima diferentes. Não são, por exemplo, chamados pelo nome próprio. Em Cleusa, o cavalo remete às brincadeiras da infância, à união dos irmãos: *A gente montava todos ao mesmo tempo em um cavalo e ficávamos nos divertindo com a queda uns dos outros.* No caso de Rosirene, como em Jessuy, a relação com o animal remete à situação socioeconómica da família, com a diferença de que para ela a lembrança é de um tempo “das vacas gordas”: *A minha família tinha muitos bois, a gente vivia muito bem. Nós não comprávamos comida porque tínhamos tudo farto.*

A proposta direcionada aos alunos, importante lembrar, não fazia menção à infância. Pedimos que eles falassem de algum animal que tivesse marcado sua trajetória de vida, o que não a restringia aos tempos de criança. Porém, de alguma forma, todos invocaram memórias infantis para escolher o animal na atividade proposta. Kohan (2007) defende que existe uma relação entre infância, experiência, linguagem e história, e essa relação nos permite pensar outros espaços para a infância neste trabalho. Kohan lembra que a etimologia de “infância” vem do latim *in - fans*, “ausência de fala”, que se refere tanto aos que ainda não possuem a capacidade de falar quanto àqueles cujas palavras não podem ser usadas para testemunhar em tribunais. Para Kohan, a infância não é questão de idade, mas uma condição de experiência relacionada com a intensificação dos nossos laços com a linguagem, já que, se tirarmos os casos excepcionais, são as crianças que aprendem a falar.

Assim, uma vez que recuperamos a infância, envolvemos-nos em um momento criativo de invenção. Inventamos um sentido novo ao que nos acontece, por meio de relações inusitadas entre a experiência e a palavra. O ser humano, na medida em que nunca completa sua experiência na linguagem, é sempre um infante.

A incompletude e o inacabamento humano,¹ ideias tão caras a Freire, estão ligadas a uma condição infantil com a experiência e com a linguagem. A condição infantil é o que permite a aprendizagem da linguagem, inclusive da linguagem dita científica. Quando nos dirigimos a alunos adultos, dirigimos-nos à sua dimensão “criança”, às relações infantis que eles possuem com a linguagem, com o que são, com o que sabem.

Na leitura dos relatos pessoais dos alunos, está presente a relação entre infância, na perspectiva apresentada, e animais. Essa relação também pode ser

vista sob uma perspectiva mais ampla. Albuquerque (2007), quando discute o uso constante de animais na literatura infantil, sugere que essa escolha vai além do simples aspecto motivacional:

Poder-se ia pensar que nesses livros se fala de animais porque as crianças gostam deles e com isso se atrai melhor a atenção delas, e isso não é falso. O equívoco é ver nessa atração algo infantil. Algo a ser superado pelo mundo sério dos adultos. (...) As crianças não têm uma relação infantil com os animais, elas têm relações animais com eles, e é essa a riqueza de se viver com animais, eles nos possibilitam essa relação, tenhamos que idade for. (p. 233).

Parte do prazer que os alunos tiveram em contar sua história se deve ao resgate da infância e, consequentemente, de sua relação animal com os outros animais. O relato de Cleusa, por exemplo, parece ter uma gargalhada gostosa nas entrelinhas: *Era muito divertido tantas crianças em cima do cavalo levando tombos o tempo todo. Ficávamos horas e horas andando em volta do terreno baldio, era muito bom, ficar brincando com meus irmãos e andando a cavalo.* Havíamos concebido uma oficina em que fosse trabalhada a relação entre humanos e não-humanos. Os sujeitos-autores, com seus relatos, acrescentaram a isso a relação entre animal e animal. Boa parte da beleza deste trabalho deve-se a isso.

Animais, trabalho e sobrevivência

As ferramentas e habilidades que a mãe de Jessuy usa para a exploração de caças noturnas chamam a atenção para as relações de trabalho. É evidente, nas salas de aula da EJA, uma quase unanimidade na valorização do trabalho pelos estudantes. Dizer que uma pessoa é trabalhadora é um dos maiores elogios que se pode fazer a alguém.

Soares (2005), em sua dissertação sobre a vida e o trabalho de estudantes da EJA em Porto Alegre, pergunta a alguns estudantes sobre o significado de trabalho para eles. Alguns consideram trabalho como sinônimo de emprego: *Olha, nos dias de hoje, onde muitas pessoas estão desempregadas...falar do Trabalho é como se tivesse um tesouro.* (p. 182). Outros associam fortemente trabalho à sobrevivência: *É a minha sobrevivência, porque sem trabalho a gente nem come...não vive... Trabalho pra mim traz tudo...não, sem trabalho a gente não sobrevive...a gente precisa trabalhar para desenvolver.* (p. 181). Outros, ainda, têm uma visão de trabalho menos ligada ao emprego ou à atividade laboral, mais ligada a uma dimensão ética, constitutiva do sujeito: *Vida e trabalho pra mim é sinônimo... Ah o meu trabalho...é minha vida...tudo que sou e tenho é graças ao trabalho.* (p. 182). Trabalhar, nessa concepção, passa a ser condição de dignidade, muito além da sobrevivência. Nessa perspectiva, o sujeito digno trabalha, mesmo que sua sobrevivência não dependa disso.

Vicente, em seu relato sobre o jumento, toma partido do animal, “muito trabalhador”: *Na hora de carregar peso, o que seria para nossas costas, quem carrega é o jumento.* E relatou que quando alguém se refere a outra pessoa como jumento, o animal seria o alvo da ofensa.

A sobrevivência, principal orientador do texto de Jessuy, abre espaço para uma discussão mais aprofundada das relações entre humanos e não-humanos.

Principalmente no que se refere ao conflito de interesses que, às vezes, existe ao se optar pela sobrevivência do humano em detrimento da sobrevivência do não humano. O texto de Jessuy expõe o conflito. A sobrevivência da família de Jessuy pressupôs a não sobrevivência do tatu. No caso particular de Jessuy, a coletânea de informações enciclopédicas continha uma observação sobre a caça do tatu, o que acrescentou novos elementos a esse conflito que serão discutidos nas duas próximas seções.

COLETÂNEA DE INFORMAÇÕES CIENTÍFICAS

O tatu é um mamífero da ordem Xenarthra, família Dasypodidae, caracterizado pela armadura que cobre o corpo. Nativos do continente americano, os tatus habitam savanas, cerrados, matas ciliares e florestas secas. Têm importância para a medicina, uma vez que são os únicos animais, além do homem capazes de contrair lepra, sendo usados no estudo dessa enfermidade.

Os tatus também são de grande importância ecológica, pois são capazes de alimentar-se de insetos (insetívoros), contribuindo para o equilíbrio de populações de formigas e cupins.

Quando esses animais são caçados pelo seu valor de caça, acaba-se por desequilibrar o ecossistema, pois se extermina um controlador natural de insetos, favorecendo o aumento destes invertebrados o que pode resultar em problemas econômicos para a região.

Quando se protege de outros predadores, o tatu enrola-se, formando uma bola de armadura quase indestrutível. Às vezes, nem um atropelamento consegue perfurar a armadura que o cobre.

*O tatu-peba ou tatu-peludo (*Euphractus sexcinctus*) é encontrado do Suriname ao norte da Argentina. Tal espécie possui coloração amarronzada, carcaça provida de pelos esparsos, com seis ou oito cintas de placas móveis e cabeça cônica e achatada. É um animal notívago, solitário e onívoro, alimentando-se de uma vasta gama de plantas e animais, inclusive carcaças, o que lhe confere a possibilidade de transmitir o botulismo, uma doença importante na bovinocultura, sendo também uma zoonose.*

Na transcrição, os trechos sublinhados foram marcados pela própria aluna e representam pontos que ela julgava pessoalmente interessantes e que teriam potencial para integrar o texto sintético. Aqui, o sentido da leitura se inverte. No relato pessoal, os professores liam um texto escrito pelos estudantes e ressaltavam alguns pontos. Nessa coletânea enciclopédica, é a estudante - Jessuy - quem lê um texto escrito pelos professores e destaca alguns aspectos.

Na elaboração da coletânea, optamos por colocar a maior quantidade possível de elementos à disposição do olhar do aluno, tais como classificação, morfologia, ecologia, relações com humanos e biogeografia.

Encontramos espaço na oficina para traçar conexões, tanto filogenéticas quanto ecológicas, entre as espécies. Na leitura da coletânea, os alunos apontaram dúvidas sobre termos como artiodáctilos, felídeos, perissodáctilos, carnívoros, canídeos. Para responder às dúvidas, apontávamos o mesmo termo no texto do colega. Por exemplo, quando Valter leu a coletânea sobre a onça, animal escolhido por ele, perguntou o que era um felídeo. Apontamos o mesmo termo na coletânea sobre o gato, fornecido a Leila. Traçamos conexão entre o gato e a onça para construir um conceito de felídeo.

O texto oferecido a Jessuy começa com a classificação e o habitat das espécies de tatu. Jessuy marcou a informação de que se trata de um mamífero. Discutimos que mamífero se refere ao grupo de animais cujas fêmeas possuem glândulas mamárias e, como tal, alimentam suas crias. Discutimos que nós humanos somos mamíferos e criamos nossas crias. É compreensível uma relação entre esse dado e o descrito no relato pessoal de Jessuy, cuja mãe trabalhava, e muito, para trazer alimento aos seus filhos. Essa informação não era uma mera informação sobre um dado grupo animal, mas nascia relacionada à sua história de vida.

Outra característica marcada pela aluna era o fato de que o tatu possui armadura que cobre o corpo. A palavra “armadura” foi usada nessa coletânea sem o conhecimento de que Jessuy se referia à sua mãe como uma guerreira em seu relato. Que sentidos possui a palavra “armadura” para quem se refere à mãe como guerreira? Não seria um sentido bem diferente daquele empregado por um taxonomista? Outro aspecto destacado era que, assim como sua mãe, o tatu de Jessuy sai da toca sozinho pela noite. Jessuy grifou ainda aspectos relacionados aos benefícios científicos e ecológicos proporcionados pelas espécies de tatu.

O terceiro parágrafo Jessuy destacou-o por inteiro. Era a parte do texto que fazia menção aos desequilíbrios ecológicos que a caça do tatu pode acarretar. Esse trecho não foi escrito como tentativa de impor uma visão moral sobre caça. O conceito de mediação didática, um dos fundamentos conceituais deste trabalho, refuta a concepção tradicionalmente difundida de que o aluno traz ideias ultrapassadas a ser substituídas pelas “modernas” concepções escolares (Lopes, 1997). Assim, a intenção do trecho era promover um conflito saudável e ter o prazer de observar e registrar a maneira que Jessuy encontraria de superá-lo.

A resposta de Jessuy para esse conflito está presente em seu texto síntese, escrito após a leitura da coletânea de informações científicas, e transscrito a seguir.

TEXTO SÍNTSE

“O Subsolo é meu lugar

O guerreiro engraçado é um mamífero encouraçado. É cauteloso, trabalho cotidiano, grande cavador. Nenhum atropelador consegue perfurar a espessa armadura que cobre seu corpo. Ele enrola-se, formando uma bola de armadura. Enfia-se pela terra adentro. Beleza antiga, bicho medroso tem o hábito de jogar terra para trás. Seu abrigo é um túnel, o protege do dia. Aparece na boca da noite na savana, cerrado, matas ciliares e florestas secas. Bolinha cascuda de mão amarela, quando mata a fome de um ser humano acaba por desequilibrar o ecossistema, pois se extermina um controlador natural de insetos.”

O texto-síntese é a principal parte da produção dos alunos. É nele que estão contidas as relações traçadas entre as duas leituras, a de sua experiência e a de informações científicas. Essas duas leituras se encontram aqui relacionadas: os alunos leem a ciência a partir de sua experiência e relem sua experiência a partir da ciência. É nesse constante exercício de releitura e reescrita do mundo, na perspectiva freireana, que encontramos, na fala dos alunos, elementos que legitimam o olhar sobre a proposta e os pressupostos que orientaram sua concepção.

Na leitura do primeiro texto de Jessuy, ficava a dúvida sobre o motivo da escolha do tatu para o seu relato. Esse texto deixava margem para que pensássemos que o tatu não pudesse ter um sentido além do alimento. Poderíamos até pensar que, para Jessuy, tatu bom é tatu no prato. Porém a leitura do texto síntese nos afasta dessa interpretação. A relação de Jessuy com o tatu agrega outra ordem de afetividade.

Algumas expressões, que antes ela usava na descrição de sua mãe, aparecem, agora, na descrição do tatu. No trecho “*Trabalho cotidiano, grande cavador*”, Jessuy exalta as ferramentas e habilidades do tatu. No primeiro texto, exaltava as ferramentas e habilidades da mãe. A admiração que o ser trabalhador causava entre Jessuy e a mãe também aproxima Jessuy e o tatu.

Outro exemplo é o uso em duplicidade da expressão guerreiro: “*Acompanhei de perto a vida sofrida de uma mulher guerreira, minha mãe.*”. “*O guerreiro engracado é um mamífero encorajado...*”. A palavra guerreiro parece ser usada em ambos os textos para se referir à coragem, à disposição para o trabalho tanto da mãe como do tatu.

Com armadura, no entanto, Jessuy parece transitar entre os vários sentidos que a palavra assume: a ferramenta do guerreiro e o revestimento dérmico que caracteriza os dasipodídeos: “*Nenhum atropelador consegue perfurar a espessa armadura que cobre seu corpo, ele enrola-se formando uma bola de armadura, enfa-se pela terra a dentro*”.

A palavra guerreiro também aparece na coletânea fornecida a Valter sobre a onça: “*Na mitologia maia (...), era caçada em cerimônias de iniciação de homens em guerreiros*”. A leitura que Valter fez de sua coletânea não levou em consideração esse fator. Talvez o rapaz que fugiu da onça não se identificasse tanto com os matadores maias.

Valter, com a onça, produziu um texto sintético interessante. Ele enriquece de informação científica o mesmo plano narrativo do primeiro relato:

Estava eu de férias em janeiro de 2008 no Piauí (relato pessoal).

Esse animal é encontrado nas regiões quentes. Estava eu de férias no Piauí (texto-síntese).

Quando olhei, vi a onça (relato pessoal).

Quando olhei, vi aquele animal preto de cabeça grande em relação ao corpo (texto-síntese).

Saí correndo e me infiltrei no meio do gado (relato pessoal).

Ela necessita pelo menos de dois quilos de alimentos por dia, e eu estava em seu território. Saí correndo e me infiltrei no meio do gado” (texto-síntese).

Assim, no texto-síntese, Valter conta a mesma história, mas recheada de informações técnicas das quais ele se apropriou. Valter se mostra duplamente entendido: manipula, no texto, a experiência que vivenciou em suas férias no Piauí e a leitura que vivenciou no segundo encontro da oficina em sala de aula. Ele cria a narrativa em um momento, pelo que lhe é prático, experimental, e o aprofunda em outro momento, teórico.

Jessuy desenvolve uma fusão parecida entre os textos quando aborda o conflito da caça. Nesse aspecto, além de enriquecer sua narrativa com elementos da coletânea, enriqueceu a coletânea com elementos de sua narrativa. No texto

que lhe foi oferecido, a referência ao desequilíbrio era impessoal, distante: *Quando esses animais são caçados pelo seu valor de caça, acaba por se desequilibrar o ecossistema pois se extermina um controlador natural de insetos.* A versão de Jessuy parece muito mais completa: *Bolinha cascuda de mão amarela, quando mata a fome de um ser humano, acaba por desequilibrar o ecossistema, pois se extermina um controlador natural de insetos.* Essa é a resposta de Jessuy para o conflito: ela reconhece que o desequilíbrio ecológico causado pela caça tem dimensões sociais. A sensibilidade às inter-relações entre o meio social e o meio ambiental é apontada por Carvalho (2004) como pressuposto para a transformação de valores e de atitudes que resultam na formação dos sujeitos ecológicos, que podem ser tanto indivíduos ou grupos sociais sensíveis para identificar, problematizar e agir nas questões socioambientais.

Essa dimensão sociocultural das questões ambientais é um aspecto complexo de ser trabalhado nas aulas de ciências, tanto na EJA quanto no ensino regular, pois demanda, entre outros elementos, maturidade para traçar relações entre problemáticas de diferentes esferas disciplinares. A leitura, a escrita e o resgate da sua experiência pessoal foi, para Jessuy, a ponte para uma visão integrada e integradora de textos e de perspectivas, uma alternativa de superação de um currículo engessado.

CONTRIBUIÇÕES DA EXPERIÊNCIA PARA A EJA

O trabalho com a leitura, elemento orientador da oficina, abriu novas possibilidades de ampliação da relação dos alunos com a linguagem. Na manipulação da linguagem no texto-síntese dos alunos, chamam a atenção aspectos lúdicos da leitura e produção textual. Uma das dificuldades da avaliação da leitura dos estudantes da EJA é definir os critérios segundo os quais a leitura pode ser considerada plena. Depois de refletir sobre a produção dos alunos, pode-se pensar que um dos critérios é a capacidade de brincar com a linguagem. Brincamos com a linguagem, por exemplo, quando percebemos a multiplicidade de sentidos que as palavras têm e começamos a transitar entre as várias interpretações possíveis. Essa concepção de que ler bem é captar e brincar com as possibilidades de interpretação e com as sensações que o texto nos causa se relaciona com a infância de Kohan (2007), já discutida aqui. A leitura é uma das formas de encontro das pessoas com a linguagem, e como tal é também ligada ao que há de infantil, de brincante, em nós.

As alegorias textuais presentes no texto de muitos alunos mostram que eles experimentaram o prazer de criar novas interpretações para as palavras, que eles leram e escreveram com o prazer de quem brinca e que conheciam e proporcionaram a nós todos uma experiência de transe e beleza da língua.

O uso de rima é um exemplo de recurso estético e lúdico no texto dos alunos, como em Leila sobre o gato: *Com sua formosura, não tem medo de altura.* O texto de Isabela sobre o papagaio possui quase todos os trechos rimados: *É inteligente, mas é diferente da gente. Fala muitas coisas engraçadas, que às vezes é palhaçada. (...) Imita sons e até a fala humana. Ele também come banana.*

Outro recurso estético e lúdico no texto dos alunos é o uso de imagens comparativas. José Aparecido faz isso pelo menos duas vezes ao falar do papagaio:

Suas muitas penas coloridas parecem até um carro alegórico na Marquês de Sapucaí e Possui várias espécies de várias cores, mas suas cores principais têm a cor da bandeira do nosso país. Vicente também usa uma comparação para reforçar seu argumento sobre o jumento: *Acabou a escravidão do humano e acabou sobrando para ele.*

Pela retomada das teses de Silva (1998) e por suas relações com a experiência vivida na oficina, tem-se que a responsabilidade com a formação de alunos leitores é algo a ser compartilhado entre as diversas disciplinas. A imaginação criadora e a fantasia facilitaram e foram facilitadas pelo confronto com textos técnicos científicos, pelos processos integradores entre os dois tipos de texto. De fato, qualquer professor pode participar do processo coletivo de formação de leitores pelas atividades que desenvolve em sua disciplina específica.

Além disso, as atividades da oficina foram concebidas a partir de princípios que podem também orientar a elaboração das aulas regulares: a) todo professor é um professor de leitura e produção de textos; b) a escola é uma instância legítima de construção de conhecimento; c) todo aprendizado é um exercício de releitura de sua própria experiência; d) o ensino de ciências pode se beneficiar das singularidades observadas no contexto, da riqueza de conhecimentos vividos e do confronto entre diferentes tipos de texto.

As ações educativas que, de alguma forma, recorrem às narrativas autobiográficas têm se consolidado como abordagens que vão além da contextualização e se constituem, cada vez mais, como ferramentas à formação e à autonomia dos sujeitos. Catani (1994) afirma que “o prazer por narrar-se favorece a constituição de memória pessoal e coletiva inserindo o indivíduo nas histórias e permitindo-lhe, a partir destas tentativas, compreender e atuar” (pág. 54). Existe, portanto, uma relação entre memórias e capacidade de compreensão-ação. O presente estudo revela a riqueza desse material e teve como importante desdobramento a constituição de um grupo de investigação² que tem se dedicado a um adensamento teórico e metodológico sobre pesquisa-narrativa. O grupo tem desenvolvido projetos de investigação e formação nessa perspectiva e no âmbito da formação de professores da EJA.

As produções orais e textuais resultantes da oficina revelam riqueza em histórias de vida entre alunos da EJA. Se o decorrente potencial para a compreensão e ação que essa riqueza de vivências contém for manifesto, estaremos mais próximos de uma alternativa para o que Ribeiro (2008) aponta como questão central: “a necessidade de ampliar o conceito de alfabetização e firmar uma concepção de educação para jovens e adultos que não seja uma versão empobrecida do ensino regular e seus conteúdos mínimos.” (p. 10)

Assim, os saberes de experiência e as práticas cognoscitivas não são vinculados a conhecimentos e verdades universais únicas, mas passam a ser compreendidos como algo em constante transformação. São conceitos que contêm a noção de que a experiência não pode ser separada do indivíduo que a viveu, e que esse se apropria dela e dá sentido pessoal ao que foi vivido. Além disso, é o saber que decorre da experiência, o que torna possível que os sujeitos tenham uma vida pessoal, própria.

Um dos desafios de um professor da EJA, portanto, seria permitir que as aulas fossem oportunidades de experiência, contribuindo para que seus alunos não sejam mais seus alunos, mas alunos de outros, professores formais ou não. Sabendo que todo mundo é, afinal, aluno de sua própria experiência.

NOTAS

¹ Incompletude e inacabamaneto têm sentidos diferentes em Paulo Freire. “A incompletude denota o caráter relacional de nos-sa existência: somos incompletos porque “sem o outro não existimos” (Antunes, 2003. p. 66); “O inacabamento, nossa in-serção num processo histórico que está em construção, põe-nos em “permanente processo social de busca” (Freire, 1998: p. 61).

² Narrativas Autobiográficas e Formação de Professores de Ciências, Instituto de Ciências Biológicas, Universidade de Brasília.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO JR. A. C. **Histórias de Vida penduradas em Cordel**: uma experiência de troca de saberes no ensino de Biologia para a EJA. 131 p.. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2011.
- ALBUQUERQUE, P. G.. Sobre Animais, Literatura e Crianças. In: D. LINS (org.) **Nietzsche/Deleuze**: imagem, literatura e educação. Simpósio Internacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. p. 228 - 243.
- ANTUNES, A. **Leitura do Mundo no contexto da planetarização**: por uma pedagogia da sustentabilidade. 268 p., Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2003.
- AVANZI, M. R.. **Tecido a muitas mãos**: experienciando diálogos na pesquisa em educação ambiental. 313 p., Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2005.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. 1994. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 336 p.
- CARVALHO, I. C. 2004. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: P. P. LAYRARGUES (coord.), **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 303-322.
- CATANI, D. A. **Ensaios sobre a produção e a circulação dos saberes pedagógicos**. 322 p. São Paulo, SP. Tese de Livre-docência. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1994.
- COSTA, M. V. A caminho de uma pesquisa-ação crítica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 16(2) jul/dez: 47-52, 1991.
- DESCOLA, P. Estrutura ou sentimento: a relação com o animal na Amazônia. **Mana**, Rio de Janeiro, 4(1): 23-45, 1998.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M.(Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 19-57.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 68 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários às práticas educativas. 41 reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 82 p.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E.. Diretrizes Nacionais. In: _____ (orgs.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 119 - 131.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. O papel dos Municípios. In: _____ (orgs.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 11^a ed. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 113 - 119.

- KOHAN, W. O. *Imagens da infância*. In: D. LINS (org) *Nietzsche/Deleuze: imagem, literatura e educação*. Simpósio Internacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 324 – 327, 2007.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 175 p.
- LOPES, A. C. *Conhecimento Escolar em Química - Processo de Mediação Didática da Ciência. Química Nova*, 20(5): 234–242, 1997.
- MEC. 2006. Alunos e Alunas de EJA (Coleção Trabalhando com alunos de EJA) Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf Acesso em 20/01/2015
- SILVA, E. T. *Ciência, Leitura e Escola*. In: ALMEIDA e SILVA (orgs.) *Linguagens, leituras e ensino de ciência*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 105 - 113.
- SOARES, R. S. *As contradições na vida e no trabalho dos alunos da EJA de Porto Alegre: Um estudo de caso*. Porto Alegre, RS. 208 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS, Porto Alegre, 2005.
- RAZERA, J. C.; BOCCARDO, L.; SILVA, P. S. *Nós, a escola e o planeta dos animais úteis e nocivos. Ciência & Ensino*, 2(1): 223-229, 2007.
- RIBEIRO, V. M. *Educação de Jovens e Adultos: Novos leitores, novas leituras*. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras. 224 p.

Submetido em 30/05/16

Aprovado em 28/10/16

Contato:

Antônio Araújo Jr

Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Biológicas, Núcleo de Educação Científica.

Campus Universitário Darcy Ribeiro - Asa Norte

70910-900 - Brasília, DF - Brasil