UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

A didática no processo de alfabetização de jovens e adultos:

Uma leitura do cotidiano a partir da geografia e de textos literários

Vivian Christine Martins

Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Pós-Graduação em Geografia Humana da FFLCH da Universidade de São Paulo como exigência para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Maria V. Castellar

São Paulo
2006

Agradecimentos:

Com uma poesia, agradeço a todas as pessoas que diretamente ou indiretamente colaboraram para a realização desta pesquisa de mestrado.

Contudo, faço um agradecimento muitíssimo especial às pessoas abaixo:

Minha orientadora: Profª Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar

Professores que ministraram aulas no curso de mestrado:

Prof. Dr. Carles Carreras Verdaguer

Profª Glória da Anunciação Alves

Profª Dra Maria do Carmo Santos Domite

Profª Dra Nídia Nacib Pontuschka

Profª Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar

Secretárias do curso de pós-graduação do Deptº de Geografia (FFLCH)

Aos amigos:

Denise Castanho

Greta Marchetti

Lia Armelin

Maria Laura Florence

Tânia Gonçalves

Aos meus familiares e, principalmente, a minha mãe: Alda Martins.

Última Página

Mais uma vez o tempo me assusta.
Passa afobado pelo meu dia,
atropela minha hora,
despreza minha agenda.
Corre prepotente
a disputar lugar com a ventania.
O tempo envelhece e não se emenda.

Deveria haver algum decreto
que obrigasse o tempo a desacelerar
e a respeitar meu projeto.
Só assim, eu daria conta
dos livros que vão se empilhando,
das melodias que estão me aguardando,
das saudades que venho sentindo,
das verdades que eu ando mentindo,
das promessas que venho esquecendo,
dos impulsos que sigo contendo,
dos prazeres que chegam partindo,
dos receios que partem, voltando.

Agora, que redijo a página final,
percebo o tanto de caminho percorrido
ao impulso da hora que vai me acelerando.
Apesar do tempo e sua pressa desleal,
agradeço a Vida por ter vivido,
amanhecer e continuar teimando.

(Flora Figueiredo)

Resumo

Este trabalho traz o relato e a análise de uma experiência e uma reflexão sobre alfabetização de jovens e adultos.

Buscamos, por meio da nossa vivência, discutir sobre estratégias didáticas e a contribuição do conhecimento geográfico e da literatura, visando evitar um ensino mecânico e sem sentido para o aluno no processo de alfabetização e que resulte numa aprendizagem significativa.

Na nossa concepção sobre alfabetização, devemos promover o desenvolvimento de habilidades que garantam, não apenas, a aquisição do sistema de escrita e de leitura, mas também, ofereça novos conhecimentos aos alunos.

Palavras-chave: aprendizagem significativa, cotidiano, alfabetização, letramento, leitura.

Abstract

The present work brings the report and analysis of an experience, and a reflection upon the instruction in reading and writing of young and adult students.

By using our practical experience, we seek to discuss didactic strategies and the contribution of geographic and literary knowledge, aiming to avoid a mechanical and meaningless teaching for the student in the process of literacy acquirement, which will result in significant learning

In our concept of literacy acquirement, we should promote the development of skills that not only guarantee the acquisition of the writing and reading systems, but that can also offer students new knowledge.

Key words: meaningful learning, everyday, instruction in reading and writing, Literacy, reading.

Sumário

Apresentação 1

Introdução 3

Capítulo 1 - Alfabetizar para um olhar crítico e consciente. 14

1.1 - O Pensamento de Paulo Freire. 14

1.2 - O ato de alfabetizar e o processo de letramento. 28

Capítulo 2 - Uma abordagem geográfica e literária. 39

2.1 - Breve reflexão: a influência das concepções geográficas no ensino de geografia. 39

2.2 - A eficácia do conhecimento geográfico no processo de alfabetização. 46

2.2.1 - A arte literária no processo de ensino-aprendizagem da geografia escolar. 52

Capítulo 3 - Um processo de ensino-aprendizagem contextualizado. 63

3.1 - O conceito abstrato de vida cotidiana. 63

3.2 - A subjetividade em Agnes Heller. 79

3.3 - O entendimento de cotidiano na Geografia. 81

Capítulo 4 - A prática no Programa Alfabetização Solidária (PAS). 93

4.1 - Comentários da capacitação. 94

4.1.1 - Atividades desenvolvidas na capacitação. 94

4.2 - A prática pedagógica no município de Batalha. 100

4.2.1 - Caracterização dos educadores e educandos. 101

4.3 - A obra literária como recurso didático. 102

4.3.1 - Uma abordagem geográfica e o texto literário. 112

4.4 - A prática da leitura: os resultados do livro Vidas Secas. 134

4.4.1 - A mudança na postura dos educadores. 136

4.4.2 - A mudança na postura dos educandos. 147

Considerações Finais 159

Bibliografia 165

Apresentação

Esta apresentação foi redigida na primeira pessoa do plural, pois consideramos esta dissertação de mestrado uma compilação de diferentes experiências adquiridas no decorrer de trabalhos e reflexões coletivas, que contribuíram para os resultados aqui apresentados.

No segundo ano da faculdade de Geografia, 1997, iniciamos um estágio no NEA (Núcleo de Estudos sobre Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores), na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, lecionando Geografia para adultos nas séries iniciais.

No final do ano de 1999 fomos convidados, pela direção do NEA, para participar do Programa Alfabetização Solidária (PAS)[1], onde permanecemos até o final do primeiro semestre de 2002, como coordenador pedagógico em diferentes municípios de três estados da região Nordeste (Ceará, Pernambuco e Alagoas).

Esta experiência possibilitou que conhecêssemos de perto as dificuldades pedagógicas dos professores que iriam atuar no Programa Alfabetização Solidária (PAS), como também, um pouco da realidade dos alunos, ou seja, do sertanejo nordestino.

Destacamos, que estes conhecimentos influenciaram as nossas escolhas e estratégias de trabalho e nos fez refletir sobre a possibilidade de trazer esta vivência, no Programa Alfabetização Solidária (PAS) para uma pesquisa de mestrado.

---

[1]Programa Alfabetização Solidária: uma organização não-governamental , sem fins lucrativos e de utilidade pública, está baseada na mobilização de toda a sociedade para a redução das altas taxas de analfabetismo que ainda vigoram no Brasil. É por meio de parcerias com empresas, pessoas físicas, universidades, prefeituras e o Ministério da Educação (MEC) que divide os custos e as responsabilidades desde a sua criação no primerio semestre de 1997ara combater.

Sendo assim, os resultados obtidos nos motivaram a ampliar a discussão sobre a contribuição do conhecimento geográfico no processo de alfabetização de jovens e adultos e, conseqüentemente, sobre procedimentos didáticos voltados para a geografia escolar, visando o desenvolvimento de habilidades que garantissem a compreensão do código da escrita e da leitura, e ainda, trouxessem novos conhecimentos aos alunos e novas possibilidades de ensino aos professores.

Introdução

Definição dos objetivos da pesquisa

Este estudo está voltado para a alfabetização de jovens e adultos. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o analfabetismo no Brasil atinge 16 milhões de pessoas acima de 15 anos. Além disso, aproximadamente, 60% da população de jovens e adultos não têm o ensino fundamental completo, o que representa um enorme obstáculo para o exercício da cidadania para muitas pessoas.

Para Haddad[2], a educação de jovens e adultos (EJA) é um campo complexo porque envolve questões além do educacional, ou seja, relacionadas à situação de desigualdade sócio-econômica em que se encontra grande parte da população de nosso país. São milhões de brasileiros que não estudaram, ou estudaram muito pouco, impedidos de participarem no mundo letrato de maneira competente e excluídos de processos mais amplos de participação social.

Por isso, trazer a nossa experiência no Programa de Alfabetização Solidária (PAS) para esta pesquisa é uma forma de valorizar este campo da educação, como também, colaborar na formação de educadores e de adultos conscientes e autônomos.

Esclarecemos que, a educação de jovens e adultos (EJA), como foi muito bem colocado por Oliveira[3], não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de

[2] Haddad, Sérgio. Prefácio do livro: Alfabetização de Adultos – leitura e produção de textos. Durante, Marta. Porto alegre: Artmed, 1998.
[3] Oliveira, Marta Kohl – Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem – Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999. p.59.

pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário tampouco a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos. Ele é, geralmente, o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

A constatação desta realidade aliada à nossa participação no PAS nos levou a refletir de que forma poderíamos contribuir, a partir da nossa formação acadêmica, no processo de alfabetização e na educação de jovens e adultos (EJA).

Neste sentido, definimos como objetivos:

Objetivo Geral:

✓ Analisar a contribuição da arte literária no processo de ensino-aprendizagem da geografia escolar.

Objetivos Específicos:

✓ Investigar a eficácia da articulação entre o conhecimento geográfico e a utilização de diferentes tipos de textos como recurso didático.

✓ Identificar junto a nossa prática como uma proposta didática diferenciada da prática tradicional de ensino contribui para o desenvolvimento de atividades contextualizadas, proporcionando uma aprendizagem significativa.

✓ Verificar, a partir desta prática de ensino, as possibilidades de compreensão e reflexão de diferentes aspectos presentes no cotidiano do aluno, como também, a apropriação do sistema de escrita e leitura.

✓ Verificar as transformações ocorridas na postura dos educadores e dos educandos.

Visamos atingir estes objetivos a partir da análise de atividades desenvolvidas pelos alfabetizadores, durante o primeiro semestre de 2002, no município de Batalha em Alagoas. Destacamos que exemplos de atividades desenvolvidas em outros municípios poderão ser utilizados como material de apoio de nossa análise.

Portanto, neste trabalho há o relato e a análise de uma experiência, mas também, o registro de uma reflexão sobre alfabetização e sobre estratégias didáticas que sugerimos para evitar um ensino mecânico e sem sentido para o aluno no processo de alfabetização.

A importância e a justificativa da pesquisa

A nossa prática no Programa Alfabetização Solidária (PAS) nos mostrou que muitos alfabetizadores não possuíam o hábito da leitura e a maioria tendia a reproduzir em suas aulas as mesmas experiências escolares que tiveram, ou seja, um ensino mecânico, embasado no uso de frases e palavras soltas, em muitos casos, distantes da realidade daquele aluno.

Verificamos, nos municípios que atuamos, que esta visão tradicional de ensino é muito comum, não apenas nos cursos de alfabetização, mas também, em outros níveis escolares e em muitas disciplinas. No caso da geografia escolar, muitos procedimentos adotados promovem, ainda, a descrição e a memorização de informações sobrepostas do clima, da vegetação, do relevo etc, de forma dissociada da vida cotidiana do educando.

Dessa forma, buscamos trazer a nossa vivência no intuito de oferecer subsídios para os educadores que trabalham com alfabetização e para os profissionais que se dedicam ao ensino de Geografia, para que possam planejar atividades e desenvolver procedimentos que evitem um ensino mecânico, em muitos casos, sem significado para o aluno.

E, ainda, ampliar os nossos conhecimentos teóricos sobre alfabetização, didática em Geografia, o conceito de cotidiano e o entendimento deste conceito na Geografia.

Para Freire (1985, p.36) não há assunto encerrado. Ou seja, refletir sobre experiências anteriores é importante para o aprimoramento profissional, pessoal e para a transformação do saber e aquisição de novos conhecimentos.

Para Chauí (1995, p.14):

"A reflexão significa o movimento de retorno a si mesmo. A reflexão é o movimento pelo qual o pensamento volta-se para si mesmo, interrogando a si mesmo".

Para a reflexão da nossa prática e realização desta pesquisa, adotamos como referencial teórico o pensamento de Paulo Freire. Mundialmente conhecido como educador, desenvolveu uma metodologia que considera o papel ativo dos educandos

e educadores e reconhece o universo cultural e as experiências do aluno em processos educativos, bem como, o sentido social e político da educação.

Por isso, defendemos uma proposta pedagógica que explore as práticas sociais de leitura e escrita e o uso de textos, os quais proporcionam discussões sobre temas que conduzam a um processo de reflexão e questionamento sobre o cotidiano e o sistema de escrita. Um recurso que visa um processo educativo diferenciado, que incentive o hábito da leitura e contribua para o desenvolvimento cognitivo. Cabe ressaltar, que compreendemos o hábito da leitura como sendo um ato saudável, prazeroso, consciente e que estimule o senso crítico, em oposição um ato mecânico e desprovido de reflexão.

No caso específico da alfabetização, sustentamos uma seleção de textos que tornem o processo de construção do sistema de escrita e de leitura um ato significativo. E, ainda, possibilite a abordagem de diferentes conteúdos. Neste caso, priorizamos os conhecimentos da geografia escolar na convicção de oferecer aos educandos noções sobre diferentes assuntos como: questões ambientais, sociais, históricas, culturais etc. Uma prática pedagógica que faz com que o ato de alfabetizar seja contextualizado, contribuindo para maior participação deste aluno na sociedade e para o desenvolvimento de um “olhar” crítico sobre os aspectos da vida cotidiana.

Assim, defendemos uma proposta de educação de adultos que considera os textos de uso social, que retratem o cotidiano e as experiências vividas deste aluno adulto. Um procedimento didático facilitador para o trabalho pedagógico daquele professor leigo, sem conhecimentos teóricos sobre educação e sem

experiência na sala de aula, que ultrapassa a aquisição do sistema de leitura e escrita

O nosso trabalho também utilizará o vasto campo de investigações que vem ocorrendo para a educação regular. Com base na Psicologia, recorremos ao pensamento de David Ausubel para discutirmos a importância do ensino significativo. Para Ausubel a aprendizagem significativa somente ocorrerá se houver um relacionamento entre o conteúdo a ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe, especificamente, com algum aspecto essencial da sua estrutura cognitiva, como por exemplo: uma imagem, um conceito etc. Em outras palavras, numa sociedade tão massificante como a nossa, reveste-se de muita importância uma proposição de aprendizagem que tenha como ponto de partida aquilo que o aluno já sabe.

Para investigarmos sobre o conceito de cotidiano recorremos ao pensamento de Agnes Heller que procura avançar o pensamento marxista para dar conta das questões políticas, econômicas e sociais do século XX.

Heller trará para o centro do processo histórico a questão da individualidade de cada pessoa, ou seja, a subjetividade que foi deixada de lado pelo pensamento materialista histórico. Portanto, uma de suas principais colaborações ao marxismo contemporâneo é a colocação da temática do indivíduo no centro das reflexões.

Patto (1993, p.124) nos esclarece, que o indivíduo a que Heller se refere não é um indivíduo abstrato, mas sim o indivíduo da vida cotidiana, voltado para as atividades necessárias à sua sobrevivência.

De acordo com Heller, na formação dos indivíduos em sua vida cotidiana, estruturam-se as formas de pensamento, de sentimento e de ação necessárias para a própria reprodução da existência do indivíduo. Ou seja, o indivíduo apropria-se da

linguagem, dos objetos, dos instrumentos culturais, dos usos e costumes de sua sociedade. Sem a apropriação dessas objetivações seria impossível a sua convivência em qualquer sociedade humana, independentemente do seu grau de desenvolvimento. No entanto, é necessário que o indivíduo ultrapasse a esfera dos elementos cotidianos.

Por meio dessas fundamentações teóricas, buscamos responder as questões: Por que utilizar como estratégia didática textos literários em cursos de alfabetização, quando os alunos estão num processo de aquisição da leitura e da escrita? De que forma os aspectos da vida cotidiana podem contribuir para um processo de ensino-aprendizagem significativo? Que contribuições os textos literários e a geografia escolar podem acrescentar para a compreensão do cotidiano do aluno?

De acordo com a proposta político-pedagógica de Paulo Freire, devemos partir da realidade do aluno, avançando à realidade maior do Estado, do país e do mundo, por meio das práticas de leitura e escrita (produção de textos) para a construção do saber.

Acrescentamos, que se tomarmos como verdade que a arte, em geral, é uma expressão do cotidiano e, neste caso específico, a obra literária, levantamos como hipótese que a partir da sua utilização o aluno poderá compreender e refletir melhor sobre o seu cotidiano e o de outras sociedades em diferentes momentos históricos.

Em outras palavras, consideramos, que por meio da literatura podemos alfabetizar num sentido mais amplo: não apenas ensinar a ler escrever, mas trazer para as salas de alfabetização diferentes temas que despertem o senso crítico e, uma ação reflexiva e participativa destes alunos. Cabe salientar, que não é qualquer texto literário que possibilita uma abordagem da cotidianidade. Por isso, devemos

selecionar textos que se aproximem, inicialmente, dos aspectos da realidade onde iremos atuar e, posteriormente, textos mais complexos, que abordem a vida cotidiana de outros lugares.

Ou ainda, textos que possibilitem, de acordo com Freire (1985, p.49):

"(...) que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão".

No que diz respeito à contribuição da geografia escolar no processo de alfabetização, julgamos que esta disciplina pode transformar-se em um instrumento a mais para a compreensão da realidade do aluno e para uma perspectiva de ensino-aprendizagem significativa. Nas palavras de Pereira (1995, p.65):

"O espaço geográfico[4] *pode transformar-se em uma janela a mais para possibilitar o desvendamento da realidade do aluno"*.

Essas colocações reforçam a intenção desta pesquisa de analisar a contribuição da arte literária no processo de ensino-aprendizagem da geografia escolar, visando criar condições de interação entre o aluno e o seu cotidiano.

Portanto, uma preocupação voltada para a qualidade do ato de ensinar, pois desta ação depende uma aprendizagem numa perspectiva ausubeliana.

A educação de um modo geral, neste caso, a educação de jovens e adultos, precisa ser compreendida como um processo que permita ao aluno se posicionar perante os fatos presentes em sua vida cotidiana e se reconhecer como sujeito da história. O ato de ensinar deve fazer com que o educando acredite na sua

[4] Espaço geográfico: espaço social, produto da ação humana sobre a natureza.

capacidade de aprender, criticar, transformar e enfrentar a sua realidade. Para que isso aconteça, precisamos reconsiderar, constantemente, as nossas estratégias didáticas, visando alternativas para tornar o ensino mais dinâmico e qualitativo.

Desse modo, pensamos ser possível inserir noções geográficas desde os ciclos iniciais, mesmo na alfabetização, mediante a leitura de autores brasileiros como, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosas e outros, cujas obras retratem diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais. Desse modo, a partir do ponto de vista de diferentes autores, podemos trazer para a sala de aula as suas percepções de cotidiano e do espaço geográfico.

Na nossa proposta pedagógica privilegiamos a leitura do texto literário, Vidas Secas, de Graciliano Ramos, porque o seu conteúdo está muito próximo da realidade e do universo vocabular de nossos alunos. Contudo, outras manifestações artísticas podem ser utilizadas como estratégias didáticas, como por exemplo, a fotografia, a reprodução de obras de arte, filmes etc, como também, textos que não sejam literários.

Utilizar diferentes formas de linguagem, como recurso didático, além de propiciar ao educando o acesso a diferentes fontes de informação, estimula o seu interesse por abordagens alternativas sobre a realidade e auxilia no desenvolvimento de diferentes habilidades como: comparar, interpretar, observar, relacionar, problematizar, refletir etc.

A organização dos capítulos da pesquisa

Para refletirmos sobre o que colocamos até o momento, organizamos esta pesquisa em quatro capítulos. Assim elaborados:

No primeiro capítulo, discutimos a proposta pedagógica de Paulo Freire, o qual criticou a chamada educação bancária, que julga o analfabeto uma espécie de gaveta vazia onde o educador deveria depositar conhecimento.

Nesse mesmo capítulo, buscamos a compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento. O que significa estar alfabetizado? Estar alfabetizado é o mesmo que ser letrado? Para compreender estas questões recorremos aos pensamentos de Magda Soares e de Ângela Kleiman que abordam estes conceitos.

No capítulo dois, refletimos sobre a contribuição da geografia escolar no processo de alfabetização. Iniciamos com uma breve exposição sobre a influência das concepções geográficas no ensino de Geografia, visando mostrar os objetivos e a prática pedagógica desta disciplina. Em seguida, abordamos sobre a integração entre o conhecimento geográfico e a literatura como estratégia didática para o desenvolvimento de atividades contextualizadas que possam garantir uma aprendizagem significativa.

De acordo com David Ausubel, representante da psicologia cognitivista, o principal no processo de ensino é que a aprendizagem seja significativa. Para que isto ocorra, é imprescindível considerar o mundo onde o aluno está inserido. Este é o ponto de partida para uma aprendizagem significativa.

Sendo assim, mantemos a hipótese, de que a arte e, neste caso específico, por meio de textos literários condizentes com a realidade na qual iremos atuar,

possamos explorar temas e conteúdos geográficos concernentes ao cotidiano do aluno, contribuindo para a sua reflexão e, além disso, impedir um processo de alfabetização mecânico e distante do contexto dos educandos.

No terceiro capítulo, buscamos um entendimento sobre o conceito de cotidiano. Acreditamos, que uma possibilidade para que o aluno compreenda e se posicione melhor diante dos novos significados e das mudanças que ocorrem atualmente no lugar em que vive, é considerarmos o cotidiano como uma possibilidade de análise da realidade e do mundo que nos cerca.

Como nos ensina Santos (1999, 257):

'Através do entendimento desse conteúdo geográfico do cotidiano poderemos, talvez, contribuir para o necessário entendimento (e, talvez, teorização) dessa relação entre espaço e movimentos sociais, enxergando na materialidade, esse componente imprescindível do espaço geográfico, que é, ao mesmo tempo, uma condição para a ação; uma estrutura de controle, um limite à ação; um convite à ação. Nada fazemos hoje que não seja a partir dos objetos que nos cercam".

No quarto e último capítulo, apresentamos o relato e análise da nossa experiência no município de Batalha, localizado no estado de Alagoas, durante o primeiro semestre de 2002.

Como já mencionamos, a nossa prática pedagógica está embasada na leitura da obra literária, Vidas Secas. Esclarecemos, que não se trata de um estudo analítico deste livro, mas utilizá-lo como recurso didático que ofereça ao alfabetizador "leigo" melhores condições para planejar as suas aulas e atividades, garantindo um ato de alfabetizar contextualizado, uma aprendizagem significativa e, portanto, um processo educativo com mais qualidade.

Cap. 1

Alfabetizar para um olhar crítico e consciente

1.1 O Pensamento de Paulo Freire

No Brasil, muitos esforços foram feitos para aprimorar a educação no século passado. No que diz respeito à educação de adultos, podemos afirmar que a sua história começa a ser traçada na década de 30, quando a sociedade brasileira passava por mudanças, associadas ao processo de industrialização. A oferta de ensino básico gratuito crescia, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos.

Em 1947, surge uma Campanha de Educação de Adultos que pretendia numa primeira fase criar cursos de alfabetização com duração de três meses e condensar o curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa voltada à capacitação profissional. Nos primeiros anos, a campanha conseguiu resultados significativos, ampliando os serviços às diversas regiões do país. Num curto período de tempo, surgiram várias escolas com cursos de suplência.

A Campanha de Educação de Adultos possibilitou, ainda, a discussão teórico-pedagógica sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nesse momento, o analfabetismo era compreendido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como sendo incapaz.

No campo da psicologia havia uma tendência a estabelecer que os processos de desenvolvimento psicológico ocorriam apenas nas fases da infância e adolescência. A fase adulta seria uma fase de estabilidade psicológica, com ausência de mudanças. No entanto, teorias mais modernas da psicologia iriam desmentir estes postulados. No final dos anos 70, do século XX, os estudiosos ampliaram a compreensão do processo de desenvolvimento para além da adolescência, considerando a fase adulta e a velhice como fases que comportam mudanças, processos de adaptações e de continuidade de desenvolvimento psicológico[5]. Assim, o adulto analfabeto passa a ser reconhecido como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver os seus problemas.

De acordo com Durante (1998, p.19) as experiências e circunstâncias culturais, históricas e sociais propiciam situações de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento psicológico. Por isso, para ela, é preciso considerar a idade adulta não como fase estável e sem transformações psicológicas, mas de continuidade de desenvolvimento.

Não podemos deixar de considerar que este aluno adulto que retornou ou ingressou no processo educativo construiu conhecimentos ao longo da sua vida. Portanto, o sistema educacional precisa valorizar esse contexto histórico-social-cultural, no qual está inserido esse aluno, relacioná-los com novos conteúdos, transformá-los e ampliá-los. A valorização do conhecimento prévio e das vivências do aluno proporcionará situações de aprendizagem significativa.

Salientamos, por meio de Piconez (2002, p.51), uma preocupação levantada por Oliveira na organização do trabalho pedagógico com adultos:

---

[5] Palácios, Jesus; Coll, César; Marchesi, Álvaro (orgs.). Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia Evolutiva. In: Educação de Jovens e Adultos – Centro de Estudos da Escola da Vila e Fundação Kellog-Coordenação Marta Durante, 1995. p.5

"Importa trazer para a sala de aula as vivências do aluno, colhidas em seu meio ambiente e que estão relacionadas com os conteúdos escolares. Poder-se-ia, dessa forma, enriquecer os meios didáticos usualmente empregados, além de atingir a tão almejada valorização e priorização do aluno. Isso tem mostrado que a qualidade do ensino pode trazer no seu bojo a melhoria da auto-estima do aluno, que é mais uma condição para sua efetiva autonomia no processo de aprendizagem".

No que diz respeito à linguagem escrita, Ratto (apud KLEIMAN, 1995, p.267) nos coloca que este indivíduo adulto não escolarizado nem alfabetizado interage, no seu meio de trabalho, com diferentes tipos de discursos produzidos em diversas situações de linguagem. Desta forma, mesmo não tendo o domínio do código da escrita, este adulto possui noções sobre o sistema lingüístico decorrente da mediação com o seu contexto social.

Esta concepção educacional vem ao encontro das críticas à Campanha de Educação de Adultos, que denunciavam um ensino superficial e um método inadequado para a população adulta e para as diferentes regiões do Brasil. Estas críticas direcionavam para uma nova visão de alfabetização e para o surgimento de um paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência seria o trabalho do educador Paulo Freire.

Dessa forma, o pensamento pedagógico de Freire ganha importância nos anos 60, trazendo novidades como o uso do recurso audiovisual para a projeção de imagens. Naquela época, este recurso começava a ser utilizado na educação como forma de influenciar positivamente no processo de aprendizagem. Para Freire, a contribuição positiva do uso de imagens era reforçada ao ver a rapidez com que seu

filho pequeno guardava e reconhecia a escrita de nomes e marcas veiculados pela publicidade.

Nas experiências pioneiras de Freire, o trabalho de alfabetização era iniciado com as fichas de cultura que traziam desenhos, cuja finalidade era introduzir os conceitos fundamentais, como por exemplo: trabalho, mundo, natureza, sociedade etc, que seriam discutidos e refletidos durante todo o trabalho de alfabetização.

Estimular o debate, a partir das imagens representadas e, posteriormente, das palavras geradoras, promovendo o ato de pensar nos educadores e nos educandos sobre si e sobre o mundo de forma consciente e ativa foi o fundamento do método de Freire. Em nossa prática pedagógica corroboramos essa idéia: o trabalho de alfabetizar implica um convite à reflexão crítica e consciente.

Acrescentamos, que tudo no trabalho de Paulo Freire sempre implicou criação e mudanças, por isso, os desenhos das fichas de cultura foram substituídos por fotografias, pois estas representam imagens mais concretas da vida das pessoas da comunidade.

Outra novidade da proposta de Freire estava no estímulo à participação dos educandos. Em suas experiências com alfabetização, percebeu que o ato de aprender a ler e a escrever era o mais importante, superando a idéia do diálogo, por meio do qual todos aprendem também. Por isso, desenvolveu uma metodologia que privilegia o papel ativo dos educandos e a troca entre educador e educando por meio do diálogo no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, na alfabetização defendida por Freire, o educador precisa deixar de lado o saber pronto e, juntamente com o educando e por meio de uma relação dialógica construir novos conhecimentos. De acordo com ele, é preciso que quem sabe saiba, sobretudo, que ninguém sabe tudo e que ninguém ignora tudo. Os

analfabetos devem ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuem uma cultura. É indubitável que, agir sobre a natureza produzindo cultura e conhecimento é uma característica importantíssima dos seres humanos.

Em nossa prática, constatamos que muitos alfabetizandos adultos possuem a idéia de que não têm cultura. Para eles, somente as pessoas que estudam são capazes de produzir cultura. É muito comum o aluno analfabeto pensar que não sabe nada porque não sabe ler e escrever. Por isso, torna-se extremamente essencial que o educador crie oportunidades para que os educandos emitam as suas opiniões e idéias. Desta forma, valorizamos e transformamos as suas vivências em novos conhecimentos.

Na concepção de Freire (2003, p. 27), temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão é aceitar soluções autoritárias. Nesta perspectiva, criticou o modelo tradicional de educação, ou, nas suas palavras, a “educação bancária” que considerava o analfabeto uma espécie de gaveta vazia onde o educador deveria depositar o conhecimento.

A proposta pedagógica freiriana determina, também, uma etapa preparatória, quando o alfabetizador realiza uma pesquisa sobre a realidade do grupo junto ao qual irá atuar. Concomitantemente, faz um levantamento de seu universo vocabular, ou seja, das palavras utilizadas pelo grupo para expressar a sua realidade. Freire definiu estas palavras, como palavras geradoras, convertidas na primeira escrita do método, devem emergir das falas cotidianas das pessoas do lugar e codificarem as situações mais significativas da vida coletiva de quem lhes fala.

Igualmente, é necessário selecionar um conjunto de palavras que contenha os padrões silábicos da língua e organizá-lo segundo o grau de complexidade. As

palavras geradoras devem incluir todas as dificuldades de pronúncia e escrita (s, lh, ss, x, ç e outros).

Segundo Freire, devemos iniciar com as palavras presentes no dia-a-dia e de menor dificuldade de pronúncia e escrita. O grau de dificuldade de leitura e escrita precisa ser crescente. Além disso, estas palavras devem conter sentidos explícitos e carregar uma certa carga de afetividade e de memória.

Isto significa, que cada palavra geradora pode criar uma história, ou uma seqüência de “causos”, que retratem as pessoas e o modo de vida do lugar. Desta forma, é possível superar a etapa de alfabetização, ou seja, desenvolver habilidades como: interpretar, comparar, criar, observar, inferir, confrontar idéias etc, incentivando o diálogo e a participação.

Sem dúvida, as discussões propiciam aos alunos refletir sobre sua capacidade de pensar, sobre os conhecimentos adquiridos, sobre o seu papel na sociedade, sobre os acontecimentos do seu cotidiano e, sobre o próprio processo de alfabetização. A expressão oral é a primeira etapa para organizar o pensamento e as idéias quando ainda não se conhece o sistema de escrita. Portanto, a discussão abre o caminho para a comunicação escrita.

Entendemos, que o objetivo da pesquisa do universo vocabular é mostrar a maneira como a realidade social existe na vida, no pensamento e no imaginário das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem; portanto, registrar as falas e as frases dos alfabetizandos é, também, uma forma de recontar a vida da comunidade local. A partir destes registros saem as palavras geradoras, as quais são apresentadas em cartazes contendo imagens referentes às situações existenciais a elas relacionadas. Porém, antes de trabalhar cada palavra, o educador trabalha a questão que a palavra geradora sugere, criando oportunidades para que o educando

emita a sua opinião**.** Como vimos, é muito comum, para o aluno analfabeto, pensar que não sabe nada porque não sabe ler e escrever.

Em seguida, a palavra é analisada em suas partes componentes: as sílabas. Por exemplo, a palavra tijolo utilizada com trabalhadores em Brasília, nos anos 60; escolhida para facilitar a compreensão daqueles alunos que trabalhavam na construção da cidade. O primeiro passo foi apresentar a palavra geradora "tijolo" inserida na representação de uma situação concreta. Depois, foram apresentadas as "famílias fonêmicas" da palavra que estava sendo decodificada. O conjunto destas "famílias fonêmicas", denominado de "ficha de descoberta", propicia ao alfabetizando formar combinações fonêmicas que derivam outras palavras. Ou seja, no trabalho de formação de novas palavras, utiliza-se os fonemas das palavras anteriores ou aqueles fonemas já conhecidos dos alunos.

Contudo, Freire nos alerta para que o trabalho de alfabetização não acabe nas palavras geradoras, as quais são a essência do seu método.

Numa etapa pós-alfabetização, as palavras geradoras são substituídas por temas geradores, a partir dos quais os alfabetizandos aprofundam a análise sobre um determinado conceito ou assunto. Estes temas nascem da curiosidade e interesse dos educandos sobre fatos presentes na sua realidade, o que não significa dizer, que o processo de ensino deva se limitar a esta realidade. Pelo contrário, devemos estimular o interesse dos alunos para saber o que está ocorrendo além do seu cotidiano.

Freire acreditava que com um elenco de dez a vinte palavras geradoras, era possível alfabetizar em três meses, ainda que num nível silábico. Aproveitamos para um breve esclarecimento da psicogênese da alfabetização que significa a forma como uma criança ou um adulto constrói o seu saber sobre o que é ler e escrever.

De acordo com Ferreiro (1988, p.9), psicopedagoga argentina, há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem, são eles: modos alheios a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora e a escrita (fase pré-silábica); modos de representação silábica (com ou sem valor sonoro convencional) e modos de representação silábico-alfabético que precedem a aparição da escrita sob os princípios alfabéticos.

Retomando o pensamento de Freire, para facilitar o diálogo entre os educandos e educadores, ele propôs o "círculo de cultura". Círculo devido à disposição das carteiras. "De cultura", porque o que o "círculo" produz são novas idéias e modos coletivos de pensar. Os educandos, por meio de uma relação dialógica sobre o objeto a ser conhecido e sobre a representação da realidade a ser decodificada, respondem às questões colocadas pelo alfabetizador ou coordenador do grupo, como era chamado por Freire: Quê; Para quê?; Por quê?; Contra quem? etc. De palavra em palavra, os educandos vão construindo novos conhecimentos, novas formas de fazer a cultura e aprofundando suas leituras do mundo.

Freire (2003, P.44) nos esclarece que na etapa de alfabetização, o que se pretende não é ainda uma compreensão profunda da realidade que se está analisando, mas desenvolver uma posição curiosa e estimular a capacidade crítica dos alfabetizandos enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. Freire chama a atenção sobre a importância de se utilizar, ou elaborar materiais desafiadores e não domesticadores. Como exemplo, citamos as cartilhas utilizadas nos cursos de alfabetização que não consideram a lógica do desenvolvimento cognitivo dos educandos, apoiando-se apenas na lógica do sistema de escrita.

Fazemos referência também, às orientações metodológicas e os materiais do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), durante os anos 60 e 70, extinto em 1985, que deixavam de lado a criticidade e a problematização. Este modelo de ensino tornou-se amplamente conhecido pelo esforço de ensinar a ler e a escrever como quem tenta corrigir uma deficiência grave daqueles que não conseguiram desenvolver as suas habilidades intelectuais no tempo devido.

Todavia, as pesquisas de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da linguagem, evidenciam que no processo de alfabetização o aluno analfabeto constrói sistemas interpretativos, raciocina, levanta hipóteses, na tentativa de compreender esse objeto socialmente construído: o sistema de escrita. Ou seja, por meio da psicogênese da linguagem compreendemos o desenvolvimento da leitura e da escrita do ponto de vista dos processos de apropriação de um objeto socialmente construído e não do ponto de vista da aquisição de uma técnica de transcrição.

Os trabalhos de Ferreiro[6] trazem indicações de como ultrapassar as limitações dos métodos baseados na silabação. Pesquisando concepções sobre a escrita de criança pré-escolar, Ferreiro mostra que, convivendo num ambiente letrado, elas procuram compreender o funcionamento desse sistema de representação, chegando à escola com hipóteses e informações prévias sobre a escrita que era desprezada pelas propostas de ensino. Ferreiro realizou, ainda, um estudo junto a adultos analfabetos e verificou que eles tinham uma série de informações sobre a escrita e elaboravam hipóteses semelhantes às crianças.

Portanto, os adultos não alfabetizados, da nossa sociedade letrada, não desconhecem totalmente o sistema da escrita, pois apresentam os critérios de

[6] Informações extraídas do texto: "Reflexões pedagógicas sobre psicogênese da representação escrita na educação de jovens e adultos – uma releitura fundamentada nos estudos de E.Ferreiro", autora: Profª Dra Stela C.B. Piconez.

quantidade mínima e de variedade de letras. Porém, ao escrever resistem mais do que as crianças para usar suas hipóteses sobre o sistema da escrita. Eles conseguem diferenciar a grafia das letras da grafia dos números e já demonstram alguma compreensão sobre as funções sociais da língua. Além disso, suas produções de escrita correspondem às das crianças não alfabetizadas, ou seja, escrita pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Contudo, diferentemente das crianças, os adultos não utilizam desenhos para produzir a escrita nem criam novas letras.

Paralelamente ao Mobral, existiram grupos dedicados à educação popular que continuaram a realizar experiências isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas, desenvolvendo os princípios de Paulo Freire.

É interessante destacar, que a partir de meados de 1980, início da abertura política, os movimentos sociais e as pequenas experiências com educação de adultos cresceram, criando possibilidades para a troca de conhecimentos e reflexão. Projetos de alfabetização se desdobravam em turmas de continuidade, avançava os estudos e pesquisas sobre o aprendizado da língua escrita, os quais lançavam novas idéias sobre as práticas de alfabetização. Estes estudos enfatizavam que a escrita e a leitura são mais do que a simples transcrição e decifração de letras e sons.Tratava-se de atividades inteligentes, em que a percepção era orientada pela busca de significados. Reforçavam as críticas às cartilhas de alfabetização que continham palavras e frases fora de contextos significativos. Contudo, mesmo nas propostas pedagógicas preocupadas com a linguagem significativa, havia ainda uma ênfase muito grande nos procedimentos do método silábico, de montagem e desmontagem de palavras.

Porém, as propostas pedagógicas para a alfabetização começavam a incorporar a idéia de que os adultos analfabetos podiam escrever enunciados significativos baseados em seus conhecimentos da língua, ainda, que no início não reproduzissem uma escrita convencional.

Com relação à leitura, procurava-se ampliar o universo lingüístico do educando, utilizando textos, que iam de jornais e enciclopédias a receitas e embalagens. A formação de um bom leitor não depende apenas da memorização das correspondências entre letras e sons, mas também, do conhecimento das funções, estruturas e dos diferentes tipos de textos que estão presentes em nossa cultura. Como já mencionamos, os alunos adultos da nossa sociedade letrada possuem noções do sistema de escrita, pois a vivenciam em seu cotidiano.

Essas reorientações do trabalho com a língua escrita começaram a se fazer presentes nas propostas pedagógicas para adultos. Surgiam assim materiais didáticos com maior diversidade de textos e propostas de escrita.

Na década de 90, alguns estados e municípios assumiram os programas de educação de adultos, como também, algumas organizações da sociedade civil. Mas, a oferta está longe de atender a demanda. Em todo o país, em 2000, o analfabetismo absoluto atingia 16 milhões de pessoas com mais de 15 anos (13% deste grupo etário).[7]

De acordo com dados publicados no jornal O Estado de São Paulo[8], o censo 2000 mostra que a proporção de pessoas que não concluíram nem a primeira parte do ensino fundamental corresponde a quase um terço da população com mais de 10 anos: 31% dos brasileiros têm até três anos de estudo e não sabem ler e escrever

[7] Fonte: IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)
[8] O Estado de São Paulo. 09/05/2002. C7

um bilhete simples. Em alguns estados, os analfabetos funcionais[9] são a maioria da população. Os recordistas são Piauí (56,6%) e Maranhão (53,2%). De acordo com a avaliação dos técnicos do IBGE, houve evolução na escolaridade do país de 1991 para 2000, mas ainda há deficiências no sistema educacional, principalmente, no que se refere à educação de jovens e adultos.

Em outro artigo, cujo título é: a maioria dos analfabetos desconhece governante[10], uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), com 120 mil pessoas em 38 mil domicílios, nas cidades de: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador, Recife e Porto Alegre, mostrou que apenas um em cada três analfabetos sabia dizer o nome do presidente do País, do governador de seu Estado e do prefeito de seu município. Na avaliação do coordenador da pesquisa, Marcelo Néri, as diferenças encontradas refletem o grau de educação da população. Segundo ele, a escolaridade é o principal determinante para as diferenças de cultura política que encontramos entre as pessoas entrevistadas. Para Néri, está claro que não se aprende apenas português ou matemática na escola.

O nosso intuito ao apresentar os artigos e índices acima é mostrar o nível de escolaridade de jovens e adultos brasileiros. Constatamos que a falta de conhecimento do sistema alfabético é um problema que ainda atinge grande parte da população brasileira que não teve a oportunidade de freqüentar a escola regular. Estes resultados evidenciam que o analfabetismo ainda é um dos desafios pendentes no campo educacional, com também, confirma a desigualdade social existente no Brasil.

---

[9] Analfabeto funcional: aquela pessoa que sabe ler e escrever, mas não compreende o que lê.
[10] O Estado de São Paulo. 16/08/2000 – A7

Sem dúvida, a educação de jovens e adultos precisa ser mais bem analisada, avaliada e discutida. É de extrema relevância que o governo e a sociedade passem a valorizar o ensino em todas as instâncias. A educação é fundamental para que as pessoas tenham acesso à informação, adquiram maior conscientização, consigam se impor perante as dificuldades presentes em seu cotidiano e exerçam a sua cidadania para obter melhor qualidade de vida.

Há a hipótese de que se tornar letrado é também se tornar cognitivamente diferente. De acordo com Soares (2001, p.37), socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, pois sua relação com os outros e com o seu contexto torna-se diferente. A autora comenta alguns estudos que revelam que após aprender a ler e a escrever, os adultos passam a falar de modo diferente, ou seja, o convívio com a língua escrita trouxe mudanças no uso da língua oral, na estrutura lingüística e no vocabulário.

Em nossa prática observamos que alguns alunos adultos apresentaram mudanças qualitativas, como foi mencionado acima, estes adultos passaram a se expressar melhor, aumentaram o seu universo vocabular, perderam o medo de falar em público, até a postura e o modo de se vestir tiveram mudanças significativas. Percebemos o aumento da auto-estima destes alunos.

Essas colocações corroboram a nossa concepção sobre o ato de alfabetizar, o qual não deve se limitar à codificação e decodificação do sistema de escrita e, tampouco, centrar-se na idéia da alfabetização mecânica. Mas, um ensino pautado na conscientização e aquisição de conhecimentos que extrapolem a alfabetização no sentido estrito senso da palavra.

Mencionamos, as palavras da esposa de Paulo Freire, Ana Maria Araújo Freire[11], sobre o "Método Paulo Freire", na tentativa de reforçar a nossa posição sobre alfabetização:

"*O convite de Freire ao alfabetizando adulto é, inicialmente, para que ele se veja enquanto homem e mulher vivendo e produzindo em determinada sociedade. Convida o analfabeto a sair da apatia e do conformismo de "demitido da vida" em que quase sempre se encontra e desafia-o a compreender que ele próprio é também um fazedor de cultura, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura. O "ser-menos" das camadas populares é trabalhado para não ser entendido como desígnio divino ou sina, mas como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem".*

Percebemos, por meio dessas palavras, que para Paulo Freire o processo de alfabetização não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas ligadas somente à aprendizagem da leitura e da escrita, mas um processo em que o ato de ler a palavra represente também o ato de ler o mundo. O seu "Método" nega a mera repetição alienada e alienante de frases, palavras e sílabas ao propor que os alfabetizandos devam "ler o mundo" e "ler a palavra", fatos que para Freire não podem se dissociar. Por isso, o "método" de Freire significa muito mais que apenas alfabetizar, pois visa acabar com a passividade e a submissão daquelas pessoas que ainda não conhecem o sistema de escrita. Por meio de seu "método", Freire acreditava ser possível uma sociedade onde não houvesse a exclusão e a interdição da leitura do mundo aos segmentos não privilegiados desta sociedade.

Neste sentido, acreditamos na contribuição do conhecimento da geografia escolar para a educação de jovens e adultos. Uma disciplina que possibilita a discussão de temas relacionados à compreensão de mundo e às relações humanas,

[11] Freire, Ana Maria Araújo Freire. A voz da esposa. A trajetória de Paulo Freire. In: www.ppbr.com/ipf/bio/esposa.html.

visando maior conscientização e participação dos sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Esta idéia será discutida no próximo capítulo.

A seguir trazemos uma reflexão sobre o ato de alfabetizar e sobre letramento, no intuito de esclarecermos a nossa visão sobre o processo de alfabetização, como também, a definição de letramento defendida em nossa prática.

1.2 - O Ato de Alfabetizar e o Processo de Letramento

De acordo com Paulo Freire, é a família, entendida enquanto instituição social, que inicia o processo de socialização e educação que irá moldar, em grande parte, o futuro adulto. Ele

Freire (2003, p.15) nos relata, que foi durante a sua infância com seus pais, em certo momento da rica experiência de compreender o seu mundo imediato, que ele começou a ser introduzido na leitura da palavra. Ele nos conta que foi alfabetizado no chão do quintal de sua casa, à sombra das mangueiras, com palavras do seu mundo e não do mundo maior dos seus pais. O chão foi o seu quadro-negro e os gravetos, o seu giz. Quando chegou à escola, Freire já estava alfabetizado. A sua professora aprofundou o trabalho de seus pais, o que não significou uma ruptura com a “leitura” de mundo.

Da família à escola, outros níveis de desenvolvimento e aprendizado vão sendo atingidos, sendo o primeiro passo desse aprendizado, a alfabetização.

Mas o que significa estar alfabetizado? Uma pessoa alfabetizada compreende tudo o que lê? Há diferença entre alfabetização e letramento?

Segundo Soares (1998, p.13), os conceitos: analfabeto-alfabetizado sofreram variações de acordo com as condições sociais e históricas.

Como exemplo, Soares cita a variação do conceito de alfabetizado. Até a década de 40, o formulário do Censo definia o indivíduo como analfabeto ou alfabetizado perguntando-lhe se sabia assinar o nome. Até aquele momento, as condições culturais, sociais e políticas do país não exigiam muito mais que isso de grande parte da população. As pessoas aprendiam a desenhar o nome, apenas para votar ou assinar um contrato de trabalho.

A partir dos anos 40, o Censo passou a usar outra pergunta: sabe ler e escrever um bilhete simples? Este critério já avança em relação ao anterior, indicando uma preocupação com os usos sociais da escrita, aproximando-se do conceito de letramento.

Contudo, num idioma não ocorrem apenas variações dos conceitos. Novas palavras podem ser incorporadas na língua quando um novo fato ocorre, ou quando novas idéias surgem. Conhecemos bem o termo analfabeto, ou seja, indivíduo que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever. Para esse estado de analfabeto foi estipulado o termo analfabetismo. Já para definir o estado de alfabetizado (aquele que sabe ler) há a palavra alfabetismo que está dicionarizada, no entanto, é o termo letramento que vem sendo mais utilizado nos estudos sobre escrita e leitura.

Desta forma, à medida que a sociedade tornou-se mais centrada na escrita, uma nova realidade surgiu: não basta apenas saber ler e escrever, mas é preciso saber fazer uso do sistema alfabético, saber responder às exigências de leitura e de escrita presentes na sociedade letrada. Por isso o recente surgimento da

palavra letramento, em detrimento da palavra alfabetismo, a qual não é muito comum e usada com freqüência.

Iniciamos a reflexão sobre letramento com a transcrição de um poema, presente no livro de Magda Soares, escrito por uma estudante norte-americana, de origem asiática, Kate M.Chong, ao escrever sua história pessoal de letramento, define-o em um poema intitulado: O que é Letramento?

Letramento não é um gancho
Em que se pendura cada som enunciado,
Não é treinamento repetitivo
De uma banalidade,
Nem um martelo
Quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
É leitura à luz de vela
Ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente
O tempo, os artistas da TV
E mesmo Mônica e Cebolinha
Nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
Uma lista de compras, recados colados na geladeira,
Um bilhete de amor,
Telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
Sem deixar sua cama,
É rir e chorar
Com personagens, heróis e grandes amigos.

É um Atlas do mundo,
Sinais de trânsito, caças ao tesouro,
Manuais, instruções, guias e orientações em bulas de remédios,
Para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
Um mapa do coração do homem,
Um mapa de que você é,
E de tudo que você pode ser.

De acordo com Soares (1998, p.7):

"O poema mostra que letramento é muito mais que alfabetização. Ele expressa muito bem como o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos e leitura e de escrita, com diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita".

Percebemos a partir da interpretação de Soares, que letramento vai além do processo de codificar e decodificar o sistema de escrita. Para ela, letramento significa informar-se por meio da leitura, interagir com diferentes tipos de textos e saber selecionar o que interessa. Letramento é, também, prazer; é ler em diferentes situações.

Enfim, para Soares (1998, p.39):

"Letramento é usar a escrita para se orientar no mundo, nas ruas, é usar a escrita para não ficar perdido".

Ela nos esclarece, ainda, que o termo letramento surgiu no Brasil pela primeira vez, em 1986, no livro: "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística", de Mary Kato. Entretanto, a palavra não é definida pela autora que a utiliza diversas vezes em seu livro. Em 1988, a palavra letramento apareceu no livro de Leda V. Tfouni: "Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso". O livro discute o modo de falar e de pensar de adultos analfabetos.

No dicionário Aurélio, a palavra letrado quer dizer versado em letras, erudito. Já a palavra letramento, ainda, não está dicionarizada porque foi introduzida muito recentemente na língua portuguesa.

O termo letramento, explica Soares (1998, P.4), é uma tradução para o Português da palavra inglesa *literacy*, cuja definição é “a condição de ser *literate*”, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita.

Portanto, *literacy* designa o estado daquele que é *literate*, dando à palavra “letrado”, em inglês, sentido diferente daquele que vem tendo em português.

Apenas para conhecimento, não visamos uma discussão mais complexa desse conceito, chamamos à atenção para o fato de que há controvérsias sobre uma definição única de letramento. Destacamos algumas idéias sobre este conceito.

Para Kleiman (1995, p.21) há duas concepções de letramento: o modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico de letramento. No primeiro modelo, a escrita é compreendida como um produto completo em si mesmo, não exigindo relacionamento com o seu contexto para ser interpretada. Este modelo é regido pela lógica com ênfase na relação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo.

Já o segundo modelo, considera que as várias práticas de letramento são socialmente e culturalmente determinadas. Os significados da escrita para um grupo social são determinados pelo contexto e pela instituição em que foi adquirida. Em outras palavras, os significados estão relacionados à função e uso da escrita num determinado contexto.

Soares (1998, p.74) afirma, que a maior parte das dúvidas em torno de pesquisas sobre níveis de letramento têm sua origem na dificuldade de formular uma definição precisa e universal desse fenômeno. Numa interpretação liberal progressista, letramento é definido como o conjunto de habilidades necessárias para

“funcionar” adequadamente em práticas sociais, assumindo assim um valor mais pragmático e de sobrevivência. Cabe mencionar que vem desta idéia o termo alfabetização funcional.

Numa interpretação mais radical e revolucionária, letramento não é meramente um instrumento neutro a ser utilizado quando necessário, mas envolve um conjunto de práticas socialmente construídas que abarca a leitura e a escrita, geradas por processos sociais diversos e responsáveis por questionar valores e formas de poder presentes nos diferentes contextos sociais.

Apesar da diferença entre estas visões de letramento, observamos que ambas demonstram que o significado do conceito que envolve as práticas de leitura e escrita depende da estrutura da sociedade, ou seja, não podemos deixar de considerar o momento sócio-histórico.

Portanto, seria difícil formular um conceito de letramento que fosse adequado a todos os grupos sociais. Desta forma, há diferentes conceitos de letramento que variam de acordo com as necessidades e condições sociais de cada momento histórico e do estágio de desenvolvimento da sociedade.

Contudo para Soares (1998, p.15), apesar das controvérsias e das variações do conceito de letramento, o fato de estarmos introduzindo a palavra letramento ao vocabulário educacional, significa que já compreendemos que o nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever; mas, sobretudo, levar os indivíduos - crianças e adultos - a fazer uso e dedicar-se às práticas de leitura e de escrita.

Como esclarecemos acima, não pretendemos discutir sobre as possíveis visões de letramento, mas esclarecer a nossa posição em relação ao processo de alfabetização e sobre o conceito de letramento defendida em nossa prática.

Acreditamos numa forma de ensino que tenha como ponto de partida o conhecimento prévio e o contexto social do aluno, uma estratégia que torna o processo ensino-aprendizagem significativo, possibilitando maior desenvolvimento cognitivo do aluno. Porém, não pretendemos apenas alfabetizar no sentido estrito senso da palavra, mas propor estratégias que possibilitem a compreensão e o uso do sistema alfabético e, conseqüentemente, condições de reflexão e de uma ação crítica frente aos aspectos inseridos no cotidiano do aluno.

Numa perspectiva mais radical, compreendemos que o termo oposto a analfabetismo significa mais do que ser capaz de escrever o nome, conhecer as letras do alfabeto, ler ou escrever um bilhete simples, ou, ainda, conhecer algumas regras gramaticais da língua culta.

Pretendemos que os nossos alunos adultos desenvolvam as competências necessárias para usar a leitura e a escrita de forma crítica e reconhecer os diferentes tipos de textos. E, ainda, sejam capazes de se posicionar, opinar e refletir sobre um determinado assunto ou problema.

Desta forma, pensamos ser possível fazer com que o ato de alfabetizar, a primeira etapa do letramento, não se limite a um modelo tradicional de educação, centrado na idéia da alfabetização mecânica, embasada em palavras e frases descontextualizadas que pouco contribuem para um ensino de qualidade.

Segundo Fuck (2000, p.24), é preciso desmistificar a idéia de aprendizagem sem lógica, sem prazer ou sem que esta se apresente como um valor para quem aprende.

Na nossa perspectiva de ensino, a alfabetização deve ser um ato criador e não um trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu. Prescindindo, assim, do uso de cartilhas que “depositem” as palavras nas cabeças supostamente

“vazias” dos alfabetizandos. Ressaltamos, que qualquer material didático não deve anular a criatividade do educando na construção da linguagem escrita e na leitura dessa linguagem.

O modelo de educação e alfabetização que almejamos visa a transformação do indivíduo e de seu mundo por meio de uma prática consciente.

Na visão de Freire (2003, p.21), o sistema de ensino precisa possibilitar a leitura crítica da realidade podendo constituir-se para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica.

Principalmente no momento hodierno, no qual é preciso saber acessar as informações que possibilitem a tomada de decisão para uma escolha consciente sobre as questões presentes em nosso cotidiano. A participação, enquanto cidadão, depende da compreensão do mundo atual onde o conhecimento e a leitura são instrumentos fundamentais. Por isso para Durante (1998, p.27):

“O processo de letramento tem de considerar a sua dimensão social, o significado que a escrita tem para determinado grupo social e em que tipo de instituição foi adquirido. As mudanças pretendidas através do processo de letramento visam à formação de um indivíduo consciente, crítico e transformador, que participe do poder da língua escrita na sociedade letrada”.

Recordamos, a proposta de Paulo Freire, a qual já defendia que as palavras com que são organizados os programas de alfabetização devem vir do universo do educando, expressando a sua real linguagem, os seus sonhos e as suas inquietações. As palavras devem carregar as experiências dos educandos e não dos educadores.

Em nosso trabalho de alfabetização de jovens e adultos priorizamos a utilização de textos e de temas que fossem pertinentes à realidade dos alfabetizadores e alfabetizandos. Consideramos que os processos de alfabetização e de letramento devem caminhar juntos ou simultaneamente.

Como Soares, defendemos a idéia de que precisaríamos de um verbo "letrar" para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento. Portanto, existiriam duas ações distintas e inseparáveis: alfabetizar e letrar. Isto significa, ensinar a ler e a escrever, no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, tornando o indivíduo alfabetizado e letrado, ao mesmo tempo.

Esclarecemos, que o letramento envolve dois fenômenos distintos: a leitura e a escrita, os quais necessitam do desenvolvimento de um conjunto de habilidades. No campo da leitura, essas habilidades devem permitir que o indivíduo consiga decodificar sílabas ou palavras e ler desde um simples bilhete até um romance ou editorial de um jornal etc. No que diz respeito à escrita, o desenvolvimento destas habilidades devem possibilitar que o indivíduo escreva não apenas o próprio nome, mas uma carta, ou ainda, um texto defendendo um ponto de vista ou argumentando sobre um determinado tema etc.

Salientamos ainda, que ler e compreender um texto implica operações mentais complexas e um aprendizado contínuo. De acordo com Soares (1998, p.9), ler um texto significa estabelecer uma operação mental que se processa por uma série de operações intermediárias e parciais, como o raciocínio, a dedução e a demonstração. Esta situação inicia-se no momento em que o leitor toma nas mãos o livro, observa a capa, as ilustrações, as cores, o título do livro e dos capítulos, um nome próprio etc.

Indubitavelmente, ler e escrever envolve um conjunto de habilidades e conhecimentos que serão desenvolvidos num longo e contínuo processo no decorrer da vida do aluno.

Desse modo, o trabalho de alfabetização é apenas a etapa inicial de uma extensa trajetória. E, conseqüentemente, o grau de complexidade das discussões será condizente com a etapa da escolarização e com o nível de conhecimento dos educandos. Caberá ao professor conhecer os limites de seus alunos e saber o momento e as estratégias para ultrapassá-los.

É importante lembrar, que um dos primeiros educadores a realçar o poder revolucionário do letramento foi Freire. Segundo ele, ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomada de consciência da realidade. Para Freire, o objetivo do letramento deveria ser o de promover a mudança social.

Vimos no presente capítulo, o “Método Paulo Freire”, o qual trouxe novidades para a alfabetização de jovens e adultos como: as palavras geradoras, a relação dialógica entre educador e educando, o círculo de cultura etc. Mais do que alfabetizar, este “método” significa tirar da condição de submissão aquelas pessoas que desconheciam o sistema de escrita.

Verificamos, também, a partir das investigações de Emília Ferreiro, que há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem. Ou seja, aprender significa passar por diferentes etapas.

Vimos, ainda, que há uma diferença entre sabe ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição de quem sabe ler e escrever, ser letrado.

Finalmente, procuramos esclarecer a nossa proposta de alfabetização e o conceito de letramento que defendemos: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

No próximo capítulo, iniciamos com uma breve exposição sobre a influência das concepções geográficas no ensino de Geografia, visando mostrar os objetivos e a prática pedagógica desta disciplina. Em seguida, discutimos sobre a contribuição da arte literária no processo de ensino-aprendizagem da geografia escolar. Defendemos a integração entre o conhecimento geográfico e a literatura como estratégia didática para o desenvolvimento de atividades contextualizadas que possam garantir uma aprendizagem significativa.

Cap. 2

Uma abordagem geográfica e literária

2.1 – Breve reflexão: a influência das concepções geográficas no ensino de geografia

Assim como a etimologia da palavra (ge-terra; graphein-descrever), a Geografia limitou-se realmente, durante séculos à descrição da Terra. Segundo Moraes (1999, p.21), os postulados do positivismo vão ser o patamar sobre o qual se ergue o pensamento geográfico tradicional, reduzindo a Geografia a uma ciência empírica pautada na descrição, enumeração e na classificação dos fatos referentes ao espaço.

No Brasil, a Geografia influenciaria o ensino a partir da criação do curso superior paralelamente à fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e do Departamento de Geografia na década de 1930, onde passaram a lecionar mestres franceses como, Pierre Deffontaines, Pierre Mombeig, entre outros, sob a influência da Geografia de Vidal de La Blache, a qual teve sua raiz filosófica no positivismo de Auguto Comte.

A tendência lablachiana da Geografia e as correntes que dela se desdobraram foi denominada de Geografia Tradicional, a qual reconhece o homem enquanto sujeito histórico, embora na considere as relações sociais. Ou seja, na análise da

produção do espaço geográfico não se discute as relações inerentes à sociedade, afastando do homem o seu caráter social. Sabemos que o espaço geográfico é historicamente produzido pelo homem. Isto quer dizer, que na organização deste espaço o homem imprime diferentes valores como o econômico, político, cultural e social. Por isso, um conhecimento geográfico pautado apenas na descrição é insuficiente para compreensão da complexidade das sociedades.

Cabe citarmos Carlos (1994, p.32), para quem a descrição tornou-se uma marca da Geografia, que foi incapaz de analisar o homem como ser social e integrante de uma sociedade que tem na contradição de classes sua característica básica. De acordo com a autora, os geógrafos se preocuparam com o lugar, a localização dos fenômenos, partindo da relação homem-meio-natural, privilegiando a descrição, em detrimento da análise das relações e inter-relações que produzem o mundo real.

Sem dúvida, o pensamento geográfico influenciaria a Geografia da "Escola Tradicional", a qual se limitou à descrição das paisagens natural e humanizada, de forma descontextualizada do espaço vivido pela sociedade e das relações contraditórias que produzem o espaço. As estratégias didáticas utilizadas visavam apenas à memorização e à descrição dos elementos presentes nas diferentes paisagens, afastando dos alunos a oportunidade de inferir, comparar ou generalizar.

Para Pereira (1995, p.65), a denominada Geografia Tradicional foi hegemônica até muito recentemente e, mesmo hoje, ainda apresenta uma influência muito grande na rede escolar. A "Escola Tradicional" é prima-irmã da "Geografia Tradicional" na medida em que pressupõe, apenas a descrição das paisagens.

No entanto, a simples descrição tornou-se insuficiente como método. Era preciso desenvolver estudos voltados para a análise das ideologias políticas,

econômicas e sociais. Assim, a partir dos anos 60, sob a influência das teorias marxistas, surge uma tendência crítica à Geografia Tradicional. Denominada de Geografia Crítica, se preocupa em compreender a sociedade por meio das relações sociais, do processo de produção e da apropriação humana da natureza. Assim, os métodos e as teorias da Geografia Tradicional ganham conteúdos políticos que são fundamentais para a compreensão da estrutura social.

Moraes (1999, p. 116) cita frases de Yves Lacoste, David Harvey e Milton Santos, na tentativa de expor os objetivos e a postura da Geografia Crítica, são elas respectivamente: “a Geografia é uma prática social em relação à superfície terrestre”; “a questão do espaço não pode ser uma resposta filosófica para problemas filosóficos, mas uma resposta calcada na prática social”; “o espaço é a morada do homem, mas pode ser também sua prisão”.

Com as palavras acima, entendemos que a “Nova Geografia” não se interessa apenas com a influência do meio natural no âmbito social, mas uma Geografia que procura compreender e esclarecer as relações estabelecidas pelos homens, colocando no centro de sua análise a lógica social e as suas conseqüências espaciais. Os geógrafos passaram a analisar a sociedade a partir das relações sociais e de trabalho, como também, da apropriação humana da natureza para produzir os bens materiais necessários que a garantissem.

Para o ensino essa nova perspectiva trouxe propostas que foram centradas em explicações econômicas e nas relações de trabalho, mas se mostraram inadequadas para os alunos devido à sua complexidade. Além disso, as práticas de muitos professores e o referencial teórico-metodológico de muitos livros didáticos conservavam o ensino embasado na descrição e na memorização. Afinal, para

alguns professores era mais cômodo orientar os seus alunos apenas a memorizar as informações e os dados ao invés de orientá-los a pensar, inferir, comparar etc.

Para Castellar (1995, p.108-109), até hoje, o discurso de alguns livros didáticos mantém a estrutura de um curso tradicional, nos quais o conteúdo é muitas vezes fragmentado e descritivo. Desta forma, “ensinar Geografia” acaba sendo mais fácil do que ensinar o aluno a pensar, raciocinar e estabelecer relações.

Sem dúvida, este modelo de ensino priva o direito do aluno de participar do processo de produção do conhecimento, reduzindo-o a mero instrumento de repetição do conhecimento já estabelecido.

Para corroborar essas idéias, Pereira (1995, p.63) menciona que na década de 70 quando se começou a criticar a Geografia Tradicional, uma contradição logo se tornou evidente: aquilo que era debatido ao nível acadêmico, não era aplicado nos programas de ensino de 1º e 2° graus. E, acrescenta que para ele a discussão acerca do ensino de Geografia avançou, mas após duas décadas a grande preocupação continua em torno dos conteúdos, quando o ensino de Geografia transcende este item.

Na nossa concepção de ensino, “ensinar” geografia significa ir além dos conteúdos; significa, desenvolver estratégias didáticas que levem o aluno a refletir, questionar, inferir, observar, julgar etc, os diferentes aspectos presentes em seu cotidiano. Uma disciplina que oferece ao aluno possibilidades para que compreenda e participe do mundo no qual está inserido. Quem não conhece a sua realidade jamais poderá contribuir para qualquer transformação.

De acordo com Schoumaker (1999, p.105), aprender Geografia não significa somente aprender conceitos e a utilizar técnicas, mas aprender o raciocínio geográfico, ou seja, aprender a estabelecer relações nas distribuições espaciais dos

fenômenos e de suas desigualdades para propor soluções. Para a autora, um ensino pensado a partir desta ótica contribuirá para a formação intelectual do educando e para o desenvolvimento do seu pensamento lógico.

Vejamos também a reflexão de Vesentini (1995, p.15-16), sobre o ensino de Geografia a partir da Terceira Revolução Industrial ou Revolução Técnico-Científica. O autor propõe que o ensino renovado da Geografia deva ter como ponto de partida as sociedades. Isto não significa negar o estudo da natureza e suas interdependências. Pelo contrário, no mundo atual, a questão da natureza e os problemas ecológicos tornaram-se mundiais, adquiriram um novo significado e despertam os interesses da população como um todo. Por isso, para Vesentini o ensino de Geografia no século XXI deve deixar o aluno descobrir o mundo em que vivemos com especial atenção para a globalização e as escalas local e nacional, enfocando de forma crítica a questão ambiental e as relações sociedade/natureza.

Pode parecer um chavão, mas diante da complexidade e das constantes transformações do mundo moderno, no qual podemos aprender de diferentes formas, onde os saberes se multiplicam sem cessar, torna-se difícil alguém dominar todos os conhecimentos. Por isso, o desenvolvimento e o domínio de habilidades é essencial, desde as primeiras etapas do ensino, para favorecer a integração dos educandos em seu ambiente social, proporcionando autonomia e capacidade para criar, propor, escolher, enfrentar e transformar; possibilitando participação e exercício pleno da cidadania.

Citamos, mais uma vez, Schoumaker (1999, p.136), para quem ensinar a aprender é diferente de transmitir conhecimentos. Devemos criar condições favoráveis à aquisição, não apenas de conhecimentos específicos de uma determinada disciplina, mas também, de competências. Assim, o ensino de

Geografia deverá facilitar a aquisição de três grandes grupos de competências e conhecimentos: cognitivos (saberes conceituais); procedimentais (saber-fazer); atitudinais (saber-ser).

Desta forma, por meio da aprendizagem do raciocínio geográfico podemos possibilitar que o aluno compreenda de forma mais ampla a realidade e nela participe de maneira mais consciente. No entanto, o professor precisa estar atento para que não se privilegie a fragmentação e a descrição dos conteúdos, que haja relação entre os temas propostos e a realidade do aluno e que este se perceba enquanto sujeito da sua própria história. Assim, fazemos com que a Geografia seja uma disciplina que contribua para a construção do conhecimento e proporcione o desenvolvimento das habilidades já mencionadas acima.

Como vimos, os sucessivos debates em torno da ciência geográfica tiveram repercussões diversas no ensino de Geografia. Por um lado, estas discussões trouxeram novas formas de pensar esta disciplina e os procedimentos didáticos. Porém, ainda há professores que continuam a ensinar Geografia apoiando-se apenas na descrição e memorização dos fatos; utilizando unicamente o livro didático, o qual muitas vezes trata as informações sobre clima, vegetação, relevo, sociedade etc de forma sobreposta. Os assuntos são estudados como não tivessem relação entre si. Inicia-se o estudo sobre um fenômeno natural, social, cultural de forma descontextualizada do lugar ou do espaço no qual está inserido.

De acordo com os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) as atuais abordagens da Geografia têm buscado práticas pedagógicas que permitam apresentar ao aluno os diferentes aspectos de seu cotidiano, fazendo com que ele possa elaborar compreensões mais complexas a seu respeito. Essas práticas envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição,

representação, debates e leitura dos fenômenos culturais, sociais ou naturais que compõem o espaço geográfico, na busca de hipóteses e explicações das relações, permanências e transformações que aí se encontram em interação. Espera-se que por meio dessas novas abordagens, os alunos desenvolvam a capacidade de refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade-natureza.

Para tanto, o estudo da sociedade e da natureza deve ser realizado de forma conjunta, pois ambas constituem a base material ou física sobre a qual o espaço geográfico é construído.

Acrescentamos, ainda, que segundo os PCN's, essas abordagens atuais do ensino de Geografia podem ter diferentes objetivos como: permitir que o aluno compreenda a sua posição na sociedade; de que forma as suas ações individuais e coletivas têm conseqüências para ele e para a sociedade; e assim, entender o significado do conceito de cidadania e construir o sentimento de pertencer a uma realidade, que está num contínuo processo de transformação – da qual ele, cidadão, faz parte e, por isso, tem que conhecer, participar, ser responsável e comprometido historicamente.

A seguir, esclarecemos a nossa intenção em desenvolver uma abordagem geográfica no processo de alfabetização de jovens e adultos. Utilizamos como didática a leitura de textos literários, que possibilitam a reflexão e a compreensão do cotidiano do aluno, como também, o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Evidentemente, a seleção dos textos literários não ocorrerá de forma aleatória. Caberá ao educador realizar uma pesquisa para conhecer a realidade da comunidade na qual irá atuar. Destacamos, que os textos selecionados devem

retratar o universo daquele aluno: a linguagem, os objetos e os costumes, podendo ainda, conter novos conhecimentos e reflexões sobre outros contextos sociais.

Desta forma, visamos refletir sobre alternativas didáticas para o processo de alfabetização e para a prática do ensino de Geografia, sob uma perspectiva de aprendizagem significativa.

2.2 – A eficácia do conhecimento geográfico no processo de alfabetização

De acordo com a proposta curricular de jovens e adultos, concluída em 1995 e elaborada pela Ação Educativa[12], uma organização não-governamental que atua na área de educação, o processo de iniciação destes alunos trabalhadores no mundo da leitura e da escrita, deve contribuir para o aprimoramento de sua formação como cidadãos, como sujeitos de sua própria história, e ainda, desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que ajudem estes educandos a compreender criticamente a realidade em que vivem e nela inserir-se de forma mais consciente e participativa.

A partir desta proposta, nos questionamos de que forma o conhecimento geográfico pode contribuir no ensino de jovens e adultos analfabetos ou semi-

[12] A Ação Educativa é uma organização não governamental que atua nas áreas da educação e da juventude. Fundada em 1994, desenvolve projetos que envolvem formação de educadores e jovens, animação cultural, pesquisa, informação, assessoria a políticas públicas, participação em redes e outras articulações interinstitucionais.

analfabetos? Que contribuição esta disciplina pode acrescentar no processo de aprendizagem destes alunos?

Reiteramos a nossa concepção sobre alfabetização nas palavras de Paulo Freire:

> *"A alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a palavra"* (Freire, 1981, p.20).

Sobre a contribuição do saber geográfico no processo de alfabetização, consideramos que por meio dos seus conteúdos, podemos desenvolver o raciocínio geográfico, ou seja, orientar os alunos para a observação, o questionamento, a investigação etc, da sua realidade. E, assim, fazer com que esse aluno adulto supere os desafios colocados pela proposta curricular de jovens e adultos. Desafios que estão presentes em seu cotidiano, sejam no trabalho ou nas relações pessoais e coletivas. A nossa proposta ao trazer a geografia escolar para as salas de alfabetização é proporcionar um ato de alfabetizar consciente e reflexivo. Já que esta disciplina significa aprender a pensar e saber ler o espaço geográfico e, portanto, a possibilidade de compreendê-lo melhor para atuar com mais eficiência.

É importante esclarecermos, que a contribuição do saber geográfico nos cursos de alfabetização não significa "transferir" os conteúdos geográficos e tampouco "dar aulas de geografia".

Deste modo, pensamos evitar um método tradicional de ensino, onde se privilegia uma alfabetização mecânica, tal como o ensino de Geografia da Escola Tradicional que apenas se preocupava em descrever as paisagens e memorizar os seus elementos, sem considerar qualquer explicação dos fatos.

A contribuição desta disciplina significa a possibilidade de alfabetizar num sentido mais amplo e desenvolver habilidades que vão além da aquisição da escrita e da leitura como: observar, descrever, inferir, classificar, comparar, explicar, criticar etc. Ou ainda, desenvolver capacidades que facilitem a leitura de um mapa, um gráfico, uma fotografia etc. Somamos a esta contribuição, as referências sobre o contexto local e regional para que o aluno melhore a sua compreensão sobre si e o mundo, estabelecendo relações entre o local e o universal, o próximo e o distante. Uma disciplina voltada para o desenvolvimento do "olhar" crítico, por meio do debate de temas pertinentes à realidade do aluno, ou, que extrapolem o seu cotidiano.

Observamos nos temas propostos pelo educador Paulo Freire uma abordagem geográfica. Segundo Freire, os temas selecionados podem incluir as várias ciências do homem, sem que isto signifique que no programa devam ser sobrepostos e, sugere que sejam colecionados de diferentes formas como: entrevistas escritas e gravadas, a partir da coleta de dados do lugar e da comunidade, fotos, documentos, mapas etc. Segue a relação de algumas sugestões feitas pelo educador, no intuito de conduzir os debates e à compreensão de mundo:

- ✓ A natureza e o homem;
- ✓ Relações do homem com a natureza; o trabalho;
- ✓ Formas de expropriação: relações de poder;
- ✓ A produção social do migrante etc.

Um fato que não podemos ignorar e que poderá facilitar a introdução e a discussão de temas, como os sugeridos por Freire, é que muitos jovens e adultos

com pouca ou nenhuma escolaridade anterior detêm alguns conhecimentos sobre fenômenos naturais e sobre diferentes aspectos social, econômico, político e cultural que compõem o mundo atual. Adquiriram estes conhecimentos no decorrer de suas experiências de vida e de trabalho, tendo elaborado estratégias que os auxiliam a interpretar a sua realidade e agir no contexto social. Hoje, essas vivências são enriquecidas, constantemente, pelos meios de comunicação de massa que tornam acessíveis infinitas informações sobre acontecimentos que nem sempre são imediatos à experiência de vida do aluno.

Contudo, somente na escola, que esses conhecimentos poderão ser articulado ao conhecimento formal, de forma mais abrangente, permitindo que os alunos possam relacionar os conteúdos escolares com aquilo que já conhecem. Muitas vezes, a compreensão que possuem da realidade poderá ser enriquecida pelos conteúdos escolares; outras vezes, suas crenças ou explicações deverão ser transformadas.

Desta forma, por meio de temas abordados pela Geografia, podemos aprimorar as concepções dos educandos sobre a sociedade e a natureza, levando-os a integrar progressivamente novos elementos e vivenciar novas possibilidades. Ou ainda, por meio do desenvolvimento de um raciocínio geográfico pretendemos que os educandos identifiquem e comparem de forma mais abrangente, os aspectos: sociais, culturais e naturais do lugar onde vivem.

Convém mencionarmos, os objetivos gerais da proposta curricular de jovens e adultos para que estes sejam capazes de:

- Dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem.

- Ter acesso a outros graus ou modalidades de ensino básico e profissionalizante, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural.
- Valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecer direitos e deveres da cidadania.
- Desempenhar de modo consciente e responsável seu papel no cuidado e na educação das crianças, no âmbito da família e da comunidade.
- Conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar as diferenças, fomentando atitudes de não-discriminação.
- Aumentar a auto-estima, fortalecer a confiança na sua capacidade de aprendizagem.
- Reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade.
- Exercitar sua autonomia pessoal com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais.

A partir do desdobramento desses objetivos em conteúdos e objetivos específicos, a proposta curricular foi organizada em três áreas: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza. A Geografia está inserida nesta última área, a qual considerou como objetivos específicos desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que ajudem o educando a compreender de forma crítica a realidade em que vive e nela inserir-se de forma mais consciente e participativa.

Os caminhos para atingir os objetivos mencionados são vários. Por isso a proposta curricular está organizada em blocos de conteúdos de modo a auxiliar os educadores na seleção, organização e integração de temas a serem abordados. A

ordem em que esses blocos temáticos são apresentados não é necessariamente a que deve ser seguida no desenvolvimento da atividade didática. São eles:

- o educando e o lugar de vivência;
- cultura e diversidade cultural;
- os seres humanos e o meio ambiente;
- as atividades produtivas e as relações sociais;
- cidadania e participação.

Desta forma, pretende-se que os conhecimentos geográficos favoreçam uma maior integração dos educandos em seu meio social e natural, possibilitando a melhoria de sua qualidade de vida.

Constatamos por meio das colocações acima que, tanto a proposta curricular de jovens e adultos como os temas propostos por Freire confirmam a nossa intenção em trazer a geografia escolar para as salas de alfabetização para que o aluno conheça um pouco mais os diferentes aspectos da sua realidade e, ainda, iniciar um processo de questionamento sobre as relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza na construção do espaço geográfico. Assim, pensamos ser possível enriquecer o processo de alfabetização. Ou ainda, transformar a descoberta do sistema de escrita e leitura num ato consciente, contextualizado, significativo e que desempenhe funções de cidadania por meio de uma abordagem geográfica.

Cabe lembrar, que estamos nos referindo a um processo inicial de ensino-aprendizagem, sendo assim, o grau de complexidade das atividades propostas precisam ser compatíveis com o nível de conhecimento e compreensão destes alunos.

2.2.1 - A arte literária no processo de ensino-aprendizagem da geografia escolar

Um exemplo de estratégia para introduzir os tópicos do saber geográfico é por meio da postulação de um problema, a qual visa, por um lado, recuperar os conhecimentos prévios dos educandos sobre o tema em pauta e, por outro, provocar a necessidade de buscar novos conhecimentos para resolver o problema.

Na nossa prática, o instrumento norteador do processo ensino-aprendizagem foi o livro “Vidas Secas”. Durante a sua leitura, várias questões foram propostas:

Vocês conhecem Graciliano Ramos?

Qual o significado do título desse livro?

Por que ocorre seca aqui e não em outro lugar?

Por que os índices de mortalidade infantil do Brasil são maiores na região Nordeste?

Por que tantas pessoas se mudam do campo para as cidades?

O procedimento parece simples, mas poderá desencadear novos conhecimentos, dúvidas ou possibilidades de soluções. Além disso, estas questões articulam o raciocínio geográfico, isto é, a faculdade de julgar, estabelecer relações e entender a distribuição espacial dos fenômenos, suas desigualdades, procurando encontrar explicações e interpretações para estes fenômenos. Certamente, a problematização faz com que os alunos participem, emitam opiniões e se sintam ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos poderão responder as perguntas de diferentes formas: oralmente, por escrito ou por meio de um desenho, de acordo com o grau de conhecimento que possuem da escrita.

Depois que todos tiveram a oportunidade de manifestar suas idéias, é interessante que as coloquem em confronto por meio da discussão em pequenos grupos e depois uma discussão com toda a classe. O educador deverá ajudar os alunos a elaborar e expressar melhor suas idéias lançando perguntas durante os debates. Finalmente, sistematizará na lousa as opiniões e dúvidas que surgiram durante os debates.

Nesta etapa, o educador poderá introduzir conceitos e explicações simples, objetivando desenvolver o conhecimento necessário para o entendimento do tema abordado e simultaneamente a esta etapa, trabalhar a escrita e a leitura. Neste processo, consideramos também, a utilização de textos complementares e o uso de outras linguagens: letra de música, fotografia, filme, visando enriquecer a aprendizagem.

De modo evidente, a nossa opção pelo romance – Vidas Secas - não foi aleatória. A nossa decisão surgiu a partir do tema gerador proposto pelos próprios educadores e educandos: a seca em meu município e, também, porque esta obra literária reflete a realidade da comunidade onde iríamos atuar, ou seja, aborda temas que vêm ao encontro dos interesses e da curiosidade dos alunos.

Como será exposto no quarto capítulo, o uso da obra literária representou um apoio para os educadores organizarem o ensino de forma diferenciada e qualitativa. Já, para os educandos, suscitou uma forma de aprendizagem significativa, pois estes se identificaram com o livro, se reconheceram em seus personagens, resgataram lembranças de amigos e parentes que vivenciaram o drama do protagonista Fabiano

e de seus familiares. Sem dúvida, o romance de Graciliano Ramos possibilitou o levantamento de palavras e temas que traduzem o modo de viver e ver de uma determinada comunidade.

Corroboramos, que a utilização do livro Vidas Secas transformou a maneira de ensinar e aprender, pois viabilizou o desenvolvimento de atividades contextualizadas e de interesse dos alunos. A partir desta leitura, a equipe de alfabetizadores conseguiu elaborar um planejamento que discutisse: a paisagem no meu município, migração, a transformação da natureza etc, efetivando a participação dos educandos. Constatamos ainda, que a obra de Graciliano Ramos significou um leque de opções, já que permitiu ao educador utilizar outras linguagens e produzir situações que valorizassem as referências dos alunos, resultando numa aprendizagem significativa.

Para David Ausubel, psicólogo da aprendizagem, o principal no processo de ensino é que a aprendizagem seja significativa. Isto é, o conteúdo a ser aprendido precisa fazer algum sentido para o aluno. Isto ocorre quando a nova informação "ancora-se" nos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do educando. De acordo com Ausubel, a estrutura cognitiva é uma estrutura hierárquica de conceitos, os quais são abstrações da experiência humana. Em outras palavras, para o representante do cognitivismo[13], as informações são armazenadas no cérebro, formando uma hierarquia conceitual, isto é, os elementos mais específicos são ligados a conceitos mais abrangentes.

Quando o material a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que ele chamou de aprendizagem mecânica. Ou seja, quando as

[13] Psicologia cognitivista : preocupa-se com o processo da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição. A afirmação central desta teoria é a de que ver, ouvir, cheirar etc, assim, como lembrar, são atos de construção. (Moreira; Masini, 1982, p.3)

informações são aprendidas sem interagirem com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Assim, o aprendiz decora formula, leis, sílabas etc e logo esquece. Por isso, Ausubel se preocupa muito com a apresentação de conteúdo com sentido.

Assim, defendemos a utilização de textos nas salas de alfabetização, como também, o uso de temas e palavras que façam parte do contexto do aluno. Devemos partir de palavras e temas que façam parte do cotidiano do aluno, que venham ao encontro do seu conhecimento prévio e do seu interesse. Pois, “decifrar palavras” que não são conhecidas do aluno, ou ainda, que não estejam inseridas em seu cotidiano, tornará a leitura muito mais difícil, porque a palavra não faz sentido para este aluno. Citamos um exemplo, presenciado em nossa experiência: o educador escreveu na lousa a palavra crocodilo. Os alunos não conseguiram ler a palavra, tiveram muita dificuldade em soletrar e unir as sílabas, já que o conceito não fazia parte de sua estrutura cognitiva.

O educador errou ao colocar uma palavra descontextualizada, “jogada” na lousa, como também, usou um conceito desconhecido dos alunos. Provavelmente, se a palavra estivesse inserida num texto, portanto, contextualizada, e articulada com conceitos relevantes e disponíveis na estrutura cognitiva do aluno, como animal, jacaré etc, fosse possível uma hipótese de leitura. Neste caso, como não houve interação entre a nova informação e aquela já armazenada, ocorreu uma aprendizagem do tipo mecânica, ou seja, a aprendizagem de sílabas sem sentido.

De acordo com Kleiman (1989, p.13), o leitor utiliza na leitura o seu conhecimento de mundo. Assim, mediante a interação entre o conhecimento

lingüístico[14], o textual e o conhecimento prévio, o leitor conseguirá construir o sentido do texto. Kleiman afirma também que o leitor adulto não codifica, ele percebe as palavras globalmente, outras ele adivinha, utilizando o seu conhecimento prévio e por meio de suas hipóteses de leitura.

Lembramos, que os temas geradores são instrumentos que, durante o trabalho de alfabetização, conduzem os debates à compreensão de mundo e à conscientização. Para Freire, iniciar o processo de alfabetização por meio de debates e discussões em torno de temas geradores e palavras geradoras motivam os alunos a iniciar a sua alfabetização. Um caminho para a comunicação escrita e para a reflexão. Segundo Freire (1986, p.49):

> *"A partir de uma reflexão sobre sua própria capacidade de refletir, sobre sua posição no mundo, sobre o mundo, sobre seu trabalho, sobre seu poder de transformar o mundo e; sobre a própria alfabetização, que deixa de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo".*

Nessa perspectiva, podemos propiciar ao aluno o acesso ao sistema de escrita, como também, o acesso a informações relativas às suas vivências imediatas, estimulando o seu interesse por abordagens mais abrangentes sobre a realidade, familiarizando-o, de modo bastante introdutório, com alguns saberes geográficos.

Assim, ao propormos a utilização de um texto literário, pretendemos viabilizar um conjunto bem amplo de possibilidades que articulem a percepção do mundo vivido, do autor e do aluno, com a compreensão do temário diversificado que

[14] Conhecimento lingüístico é aquele que faz com que falemos português (conhecimento sobre a pronúncia, vocabulário, regras da língua e sobre o seu uso). Não conhecer alguns conceitos pode levar à incompreensão da língua materna, com também, não conhecer o nome de objetos concretos pode trazer problemas de compreensão do texto.

compõe a geografia escolar, e ainda, proporcionar o conhecimento do sistema de escrita.

Na nossa prática, como já relatamos, partimos do interesse dos alfabetizadores e alfabetizandos pelo tema seca. Selecionamos o romance de Graciliano Ramos, Vidas Secas, e, a partir da sua leitura, novos temas foram surgindo. Na tentativa de elucidarmos melhor a nossa escolha, citamos Muneratti (1994, p.21):

"Vidas Secas, é hoje, muito mais do que um romance alcançando os limites de um tratado de antropologia e das novas tendências de uma Geografia crítica que vem, cada vez mais, se preocupando com o homem e suas relações sociais que produzem o espaço e reproduzem a vida humana".

Consideramos que o mundo de ficção do escritor possa trazer para as páginas literárias fragmentos do seu cotidiano e da memória da vida real; fragmentos estes, que podem ter alguma relação com o mundo vivido dos alunos. Acrescentamos ainda as palavras do professor Octávio Ianni (2004, p.21):

"O pensamento e a imaginação guardam sempre alguma contemporaneidade com as configurações e os movimentos da realidade sócio-cultural, histórica; mobilizando figuras e figurações da linguagem, signos e símbolos, emblemas e enigmas, conceitos e categorias, metáforas e alegorias".

Sendo assim, defendemos uma proposta de alfabetização que considera a arte literária, com também, a integração entre Literatura e Geografia. Esta idéia consiste no fato de que, assim como a geografia escolar, o texto literário também

pode oferecer ao educando o mundo como objeto de análise e compreensão. Para Goldmann (1967, p.21)[15]:

"Toda grande obra literária ou artística é expressão de uma visão de mundo, um fenômeno de consciência coletiva que alcança seu máximo de clareza conceitual ou sensível na consciência do pensador ou do poeta".

Evidentemente, não podemos esquecer e lembrar sempre aos alunos, que uma obra ficcional, como o próprio nome diz é uma expressão da imaginação, da fantasia, da criação de quem escreve. O professor Ianni nos esclarece e nos faz um alerta, que tanto as obras ficcionais como as de cunho científico são narrativas, nas quais a realidade social, as formas de sociabilidade e os jogos das forças sociais nem sempre aparecem. Contudo, ele afirma que em todos os casos ressoa algo ou muito do "espírito da época", do clima cultural, das tensões e contradições que germinam numa determinada época.

Retornamos à nossa proposta de integração entre a obra literária e a geografia escolar, acrescentando às colocações acima, um questionamento de Monteiro (2002, p.13):

"Que isomorfismo poderíamos querer encontrar em coisas tão díspares quanto a Crítica literária e a Geografia uma vez que a Literatura é criação artística e a Geografia é, ou pelo menos pretende ser, construção científica?"

Monteiro nos conta que leu diversas obras literárias de autores brasileiros e apreendeu nestas obras ficcionais os espaços físicos, geralmente nomeados, onde

[15] Citação extraída da aula inaugural do professor Octavio Ianni para os cursos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, proferida em 3/3/2004.

se passam as ações humanas. Em seu livro - O mapa e a trama - ele procura nos mostrar como é possível para a Geografia analítica percorrer pelos caminhos complexos do discurso ficcional. Contudo, para ele, não significa substituir a análise científica pela criação artística, mas somente, retirar da Literatura novos aspectos de "interpretação" e aceitá-la como uma forma de enriquecimento. Consideramos então, que uma obra literária pode ser ao mesmo tempo uma expressão do seu meio e/ou também um documento social. Caberá ao educador saber selecionar o texto que reflita melhor o tema a ser abordado e a realidade de seus alunos.

Após refletirmos sobre estas afirmações, concordamos que uma obra de ficção possa revelar diferentes aspectos de uma sociedade, de um lugar, de um país em um determinado tempo histórico. E, ainda, ser ao mesmo tempo uma expressão da imaginação de seu autor ou até mesmo, um documento social.

Trouxemos para a nossa experiência o romance, Vidas Secas, mas pensamos que outras obras literárias, de autores brasileiros, possam fornecer diferentes discussões e trazer diversos conceitos e conteúdos para a sala de aula, valorizando o conhecimento prévio do aluno e acrescentando novas informações sobre diferentes aspectos do cotidiano. Por isso acreditamos no diálogo entre a arte literária e a geografia escolar.

Defendemos que o ensino, de modo geral, não deve negligenciar, tampouco classificar como uma forma de alienação qualquer explicação subjetiva, afetiva ou ligada ao imaginário. Por isso, defendemos o uso de obras literárias como recurso didático para resgatar a realidade social que está presente na vida, no pensamento e no imaginário dos alunos e educadores.

Infelizmente, constatamos em nossa prática que muitos dos alfabetizadores, ainda possuem uma visão tradicional sobre alfabetização e sobre o ensino de

Geografia. Verificamos esta concepção de ensino nas atitudes e em algumas atividades desenvolvidas com seus alunos e, em especial, nas respostas obtidas a partir de uma questão colocada durante uma reunião coletiva: O que significa ensinar para você? As respostas obtidas foram: *"Ensinar é estar pronto a se doar nas suas experiências e saberes". "Ensinar é repassar os nossos conhecimentos". "Ensinar é exteriorizar os seus conhecimentos para uma pessoa". "Ensinar é uma forma de mostrar e desenvolver o que eu aprendi".*

Observamos como é comum a utilização de verbos que conduzem a uma idéia de ensino tradicional, como por exemplo: doar, transmitir, exteriorizar, repassar os conhecimentos do professor. Percebemos também, como as respostas são poucas elaboradas, recorrendo ao senso comum. Este fato é compreensível se considerarmos que se trata de professores, praticamente, leigos, muitos sem experiência anterior ou pessoas que tiveram pouco acesso ou nenhuma leitura teórica na área de educação.

Segundo Ausubel, o papel mais importante do professor, na atual educação, é o de diretor de atividades de aprendizagem. Mas, no geral, essas atividades ainda têm se resumido em transmissão de conhecimentos. Nas palavras de Schoumaker (1999, p.14):

"Ser professor não é apenas transmitir um saber disciplinar, mas ainda ser capaz de formar os outros neste saber".

Por isso, nas capacitações e nas visitas mensais aos municípios, mostramos como é possível alfabetizar a partir da utilização de temas das diferentes áreas do conhecimento, utilizando tipos de textos variados como informativos, jornalísticos,

literários e, também, por meio da linguagem não-verbal (fotografias, mapas, reproduções de obras de arte etc).

Entretanto, muitos alfabetizadores questionaram: Por que trabalhar com temas de Geografia, História, Ciências etc, num curso de alfabetização? Por que colocar um aluno analfabeto em contato com textos diversos?

A resposta é simples: para evitar uma alfabetização permeada por frases sem sentido, que não expressem e comuniquem nada de interessante e significativo ao aluno. Buscamos convencer os alfabetizadores de que: para a escrita cumprir a sua função social torna-se necessário um trabalho a partir do uso de textos significativos. Este é um cuidado que temos, principalmente, quando trabalhamos com professores leigos.

De acordo com Kato (1990, p.19), uma conseqüência do texto sem significado é a formação de um leitor passivo, que quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se.

O processo de ensino e aprendizagem da escrita por meio da cópia e da recitação de sílabas sem muito sentido para os alunos, faz com que estes não exercitem o seu raciocínio lógico. Por isso para alfabetizar de fato é conveniente oferecer aos jovens e adultos os principais textos que estão presentes em nossa sociedade.

Podemos destacar alguns aspectos positivos quando utilizamos textos que retratem o universo dos alunos como: a identificação imediata com o seu conteúdo, o interesse pela sua leitura, e a construção da compreensão do texto a partir da vivência do próprio aluno; verificamos que este último item pode auxiliar no aumento de auto-estima dos educandos, pois possibilita que eles retratem o seu conhecimento prévio.

E, ainda, para defendermos a nossa opção na utilização de textos literários, lembramos mais uma vez que, nas sociedades modernas, a maioria dos adultos que não sabem ler e escrever tem bastante contato com a linguagem escrita, a qual está presente em diferentes lugares como nas ruas, no trabalho, nas embalagens de produtos etc. Hoje, sabemos que esse contato somado à convivência com pessoas que sabem ler e escrever permite que mesmo os analfabetos tenham alguma noção sobre como a escrita funciona.

Neste capítulo, apresentamos uma breve exposição sobre a influência das concepções geográficas no ensino de Geografia. Em seguida, refletimos sobre a contribuição da geografia escolar no processo de alfabetização e abordamos sobre a integração entre o conhecimento geográfico e a literatura como estratégia didática para o desenvolvimento de atividades contextualizadas. Uma prática voltada para o desenvolvimento de habilidades que auxiliem os alunos a tomar decisões, fazer escolhas, elaborar hipóteses e explicações. E, ainda, contribui para o desenvolvimento da escrita inserida num contexto, ou seja, com significado para o aprendiz.

De acordo com David Ausubel, o principal no processo de ensino é que a aprendizagem seja significativa. Para que isto ocorra, é imprescindível considerar o mundo onde o aluno está inserido.

Afirmamos, também, que a contribuição do texto literário e do conhecimento geográfico está no planejamento do educador para que este possa desenvolver atividades reflexivas, que superem o ensino mecânico e, temas da vida cotidiana; conceito que será discutido no próximo capítulo.

Cap.3

Um Processo de ensino-aprendizagem contextualizado

3.1 – O conceito abstrato de vida cotidiana

Quando iniciamos o nosso trabalho em alfabetização não havíamos feito uma reflexão e uma leitura sobre o conceito de cotidiano. Apenas optamos por uma proposta pedagógica que priorizasse a realidade do aluno.

Nas palavras de Freire e Faundez (1985, P.40):

"Partir da realidade, da ação cotidiana, do povo e de nós mesmos, pois nós estamos imersos numa cotidianeidade, refletir sobre essa ação cotidiana e, então, ir criando idéias para compreendê-la".

Um dos princípios de alfabetização de Paulo Freire é partir da realidade do aluno, avançando à realidade maior em diferentes escalas (local, regional e mundial) por meio das práticas de leitura e escrita. Na concepção de Freire a alfabetização e a pós-alfabetização devem partir da compreensão da cotidianidade, a qual deve ser alcançada e superada pelo aluno.

As idéias acima somadas ao aprendizado e aos resultados obtidos em nossa experiência com alfabetização e, a presença freqüente deste conceito nas diferentes leituras que realizamos sobre: propostas de alfabetização e letramento, parâmetros

curriculares nacionais (PCN's), diretrizes do ensino de Geografia e mesmo na teoria de aprendizagem significativa de Ausubel, nos instigaram a obter uma maior compreensão sobre o conceito de cotidiano.

Ainda, em nosso levantamento bibliográfico, verificamos que diversas publicações utilizam o conceito cotidiano em seus títulos. Além disso, percebemos que este conceito passou a compor diferentes conteúdos de cunho acadêmico, das mídias impressa e eletrônica e, o campo das artes e do senso comum.

A busca nos fez perceber que não tínhamos uma noção sistematizada sobre o conceito de cotidiano e por isso passamos a nos questionar sobre as possíveis definições deste conceito.

Desta forma, trazer um entendimento de cotidiano foi uma necessidade que surgiu durante e o desenvolvimento de nosso trabalho em alfabetização, como também, a partir de nossas leituras teóricas. Por isso, pensamos ser pertinente uma reflexão sobre este conceito.

Iniciamos, consultando o dicionário Aurélio. As definições que encontramos foram as seguintes: do latim quotidianu; variação de quotidiano. Adj.1. De todos os dias; diário: a vida cotidiana. 2. Que se faz ou sucede todos os dias: labor cotidiano. 3. Que aparece todos os dias: jornal cotidiano. 4. Que sucede ou se pratica habitualmente.

As definições acima atribuem ao vocábulo cotidiano a idéia de hábito, algo que acontece todos os dias, ou seja, uma atividade que se repete diariamente. Arriscamos, ainda, que estas definições nos remete a uma sensação de monotonia; algo que é trivial, corriqueiro; fatos insignificantes, sem importância.

A fim de enriquecer as nossas colocações, citamos Mesquita (1995, p.13-14) para quem a idéia de banalidade miscigenada a cotidiano, imprime-lhe o sentido de

sem importância, pois nele não há acontecimentos heróicos; não há o excepcional, que faz a notícia e alimenta discussões; há apenas o trivial.

A autora nos revela, também, a idéia de que o desejo ocorre fora do cotidiano, ou seja, ele não é o lugar do sonho e da imaginação. A sua interpretação está baseada nas definições de um dicionário francês, o qual traz também uma frase de Sartre:

"As cidades distantes com as quais sonhamos... são tão desesperadamente familiares e cotidianas para os olhos e o coração de seus habitantes".

De acordo com Mesquita (1999, p.14), Sartre nos desvenda dois olhares diferentes sobre o território cotidiano: o olhar habitual de seu habitante, e o olhar de desejo do estrangeiro, daquele que está fisicamente alheio ao cotidiano daquele território. Neste caso, há pontos de vista divergentes para o cotidiano de um lugar: o olhar habitual de seu usuário e o olhar imaginário do visitante.

A busca pela definição de cotidiano e as colocações de Mesquita nos suscitaram algumas indagações: Será o cotidiano apenas o locus do banal, do corriqueiro, das ações sem importância? Podemos atribuir outros significados ao cotidiano? Qual a concepção de cotidiano em nossa proposta de alfabetização? Como a Geografia tem discutido o cotidiano?

A nossa opção pelo pensamento de Agnes Heller[16], deve-se ao fato de que o seu nome está ligado ao estudo da vida cotidiana. Segundo Heller (1972, p.17), a vida cotidiana é a vida de todo homem, pois nela são postos em funcionamento

[16] [16] Agnes Heller nasceu em Budapeste, em 1929. Estudou filosofia e foi aluna de Georg Lukács, de quem posteriormente se tornou assistente, seguidora e colaboradora intelectual. Um dos principais problemas abordados por Heller em sua atividade intelectual é aquele das relações entre a ética e a vida social. Heller integra a chamada Escola de Budapeste, formada pelos discípulos próximos de Georg Lukács. Para Lukács, a monografia sobre A Vida Cotidiana é a obra mais madura de Heller, cujo tema principal é o inteiro sistema dinâmico das categorias da atividade e do pensamento cotidiano.

todos os aspectos de sua individualidade, todos os seus sentidos, todas as suas habilidades manipulativas e intelectuais, suas paixões, seus sentimentos, idéias etc.

Além disso, em sua teoria, o termo cotidiano não é utilizado como sinônimo de dia-a-dia ou, como algo insignificante; ao contrário, Heller entende a dimensão do cotidiano como um aspecto da vida social que não pode ser ignorado pelas ciências sociais e pela filosofia. Afinal esta dimensão está presente em todo o modo de existência humana.

Evidentemente, não pretendemos analisar toda a riqueza do pensamento de Heller sobre a estrutura da vida cotidiana. Buscamos compreender a distinção entre os elementos cotidianos e não-cotidianos, utilizados pela filósofa, e a importância da apropriação destas esferas. E, ainda, entre várias características da vida cotidiana, citamos: a espontaneidade, a heterogeneidade, a hierarquia, a alienação e a subjetividade.

Pensamos ser pertinente começarmos a nossa reflexão com a transcrição do seguinte parágrafo:

> "*A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão social do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais insubstancial que seja, viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente".* (HELLER, 1971, p.17)

Isto significa, que para Heller não existe vida humana sem vida cotidiana. O homem já nasce inserido numa cotidianidade, a qual se estende por toda a sua vida; mas isto significa também, que a vida dos homens não pode somente se reduzir ao âmbito dos aspectos cotidianos.

Do seu ponto de vista, a vida cotidiana é formada por um conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos indivíduos[17] e, conseqüentemente, a reprodução da própria sociedade. Ou seja, a vida cotidiana é formada por atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, denominadas de atividades cotidianas, as quais indiretamente contribuem para a reprodução da sociedade; e, pelas atividades responsáveis pela reprodução da sociedade, denominadas de atividades não-cotidianas, que também contribuem, de forma indireta, para a reprodução do indivíduo.

Na concepção helleriana, o indivíduo se apropria das atividades cotidianas como: os objetos, os costumes, os bens culturais e a linguagem, para a sua convivência em sociedade. Estas atividades, também, denominadas de objetivações genéricas em-si, possuem um caráter espontâneo, pois se manifestam de forma natural no contexto social e não exigem uma reflexão quando são executadas. Por exemplo, quando estamos conversando não refletimos sobre o uso da linguagem ou, ainda, não questionamos sobre o fato de comermos com talheres, sobre as normas de como se vestir, sobre os gestos que usamos, os símbolos etc. Há igualmente, nesta espontaneidade cotidiana, o conhecimento das leis naturais: sem que precisemos elaborar alguma teoria, sabemos que podemos nos queimar ao colocarmos a mão no fogo.

Portanto, para Heller, o pensamento espontâneo é uma das características que domina e constitui as atividades presentes na esfera cotidiana. Portanto, a apropriação da linguagem, dos objetos, dos costumes ou dos bens culturais acontece de maneira espontânea. Os indivíduos não precisam manter uma relação consciente com estes elementos. Mesmo porque, seria impossível se a cada ação e

[17] O termo indivíduo será utilizado para todo e qualquer ser humano.

pensamento, inseridos nesta esfera, tivéssemos que refletir sobre o seu conteúdo, elaborar suposições e teorias. Deste modo, a produção e a reprodução da vida cotidiana seriam inviáveis.

Ao contrário, todas as objetivações que não se referem à reprodução imediata do ser humano e possuem caráter reflexivo, são consideradas não-cotidianas. Denominadas de objetivações genérica para-si, são constituídas pela ciência, pela filosofia, pela política, pela arte e pela moral, representam o conhecimento e o avanço no desenvolvimento do gênero humano. Por conseguinte, estão voltadas para a reprodução da sociedade. Nesta esfera, os seus elementos indicam o grau de desenvolvimento de uma determinada sociedade, num dado momento histórico e pressupõem a evolução do próprio homem.

Destacamos, que ambas as objetivações são necessárias para a reprodução dos meios da existência humana e estão em constantes mudanças e transformações no processo histórico da humanidade.

Para melhor compreensão do surgimento da diferenciação entre a esfera das objetivações genéricas em-si e da esfera das objetivações genéricas para-si, recorremos a Duarte (1999 p.32). Ele nos explica que o conceito de vida cotidiana de Heller tem como um de seus pressupostos a diferenciação entre a reprodução do gênero humano e a reprodução dos animais. No caso dos animais, a continuidade da espécie depende apenas da procriação. No caso do gênero humano, a procriação biológica não é suficiente; é preciso que realizem atividades que reproduzam a realidade produzida historicamente pelos homens.

Complementando essas idéias, nas comunidades anteriores à sociedade de classe, cada ser humano estava em relação com a totalidade da integração social, se apropriava ao máximo do desenvolvimento humano e as suas atividades

reduziam à simples luta pela sobrevivência diária. Neste momento, a diferença entre reprodução do indivíduo e reprodução da sociedade era praticamente inexistente. Esta diferença foi se constituindo a partir da divisão social do trabalho e da propriedade privada, quando o homem não se apropria ao máximo de seu ambiente, pois ao nascer está inserido num ambiente composto por diferentes níveis de classes sociais, funções, habilidades etc.

Reforçando as idéias acima, trazemos à memória as colocações de Marx e Engels sobre a produção dos meios de existência humana como sendo uma característica que diferencia a espécie humana dos animais. Isto significa, que o homem ao produzir as condições de sua existência transforma a natureza, ou seja, se apropria dela e nela se objetiva. Este processo cria novas necessidades num movimento incessante de superação.

Essas explicações nos ajudam a compreender a diferenciação entre cotidiano e não-cotidiano. Isto é, a constituição da esfera das objetivações genéricas para-si que representou um avanço na humanização[18] do gênero humano. Sobre este aspecto, Duarte (1999, p.33) nos alerta para o fato de que a teoria das objetivações se associa à concepção colocada por Marx, na qual a humanização do gênero humano se dá por meio das relações sociais alienadas. Em outras palavras, se por um lado os elementos que constituem a esfera das objetivações genéricas para-si representam um avanço no desenvolvimento do homem, por outro lado, este processo ocorreu em função da divisão social do trabalho por meio da alienação.

[18] Com Marx, Heller resgata a questão do homem-homem e do homem-natureza. A questão fundamental da história torna-se a questão da produção do homem no processo histórico. Este processo significa a humanização do homem, ou seja, da constituição do homem-homem em oposição ao homem-natureza. Heller afirma que é o homem quem faz a sua história. Portanto, o homem não se humaniza para cumprir as ordens da natureza. (PATTO)

A respeito da alienação, Heller nos coloca que o cotidiano será alienado quando se caracterizar um abismo entre a produção da sociedade e a participação consciente do indivíduo nesta produção. No entanto, este abismo nem sempre teve as mesmas proporções em todos os momentos da história da humanidade nem para todas as camadas sociais. Deste modo, a estrutura da vida cotidiana, embora constitua um campo favorável à alienação, será alienada em determinadas estruturas histórico-sociais, como por exemplo, nas sociedades industriais capitalistas. Nestas sociedades, o indivíduo alienado é aquele que realiza o trabalho que lhe cabe na divisão social do trabalho. Aqui, o trabalho deste indivíduo se processa de tal modo que ele acaba perdendo a noção e consciência do todo. Ou seja, o processo de produção aparece como indiferente e independente de seus criadores.

Deste modo, ao alienar-se, o homem torna-se particularidade, parcialidade, indivíduo preso a um fragmento do real, à tendência espontânea de orientar-se para seu eu particular[19]. Nestas circunstâncias, torna-se difícil que os indivíduos eliminem o jeito espontâneo de pensar, sentir e agir. Mais difícil ainda é que questionem a estrutura social vigente e aparentemente "natural".

Para aclarar melhor o processo de alienação, Heller comenta sobre a heterogeneidade e a hierarquia. Para ela, a vida cotidiana é heterogênea sobre vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e aos tipos de atividades e, também, é hierárquica, a qual se modifica em função das diferentes estruturas sócio-econômicas. Isto quer dizer, que a heterogeneidade e a ordem hierárquica são partes orgânicas da vida cotidiana e coincidem no sentido de explicar a

[19] Heller utiliza o termo individualidade para referir-se ao indivíduo que tem liberdade (ainda que relativa) de fazer suas próprias escolhas, que não é dominado por regras; para determinar a condição oposta, utiliza o termo particularidade. (PATTO, 1993, p.125).

“normalidade” no campo da produção, no sentido estrito senso da palavra, mas também, no que se refere à produção das relações sociais. Estas duas características garantem que as diferentes esferas da vida cotidiana se mantenham em movimento simultâneo. E, ainda, segundo Heller (1991, p.19), contribuem para que as possibilidades na vida do ser humano não ocorram de forma igualitária. Isto é, são poucas as atividades que cada homem tem em comum com os outros homens e, estas, somente são idênticas num plano abstrato. Por exemplo, todos necessitam dormir, mas nem todos os homens dormem nas mesmas condições e por um mesmo período de tempo; todos necessitam se alimentar, mas não na mesma quantidade e do mesmo modo. Outro fato que elucida a organicidade da vida cotidiana é própria divisão social do trabalho. Para a reprodução de um escravo lhe são necessárias atividades distintas das necessárias a um trabalhador da cidade. Estes exemplos confirmam que os conteúdos e as estruturas da vida cotidiana não são idênticos em toda a sociedade e para todas as pessoas.

Evidentemente, que outras características, além da espontaneidade, da hierarquia e da heterogeneidade integram a estrutura da vida cotidiana como: o preconceito, a ultrageneralização (juízos provisórios), a economia, a mimese (imitação) etc. Todas estas características são discutidas por Heller[20] e estão presentes no pensamento e na ação da vida cotidiana.

Contudo, estas formas da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, impedindo que o indivíduo obtenha formas flexíveis de pensar, agir e sentir. Neste caso, este indivíduo ficará restrito à sua particularidade. Portanto, a estrutura social precisa deixar ao indivíduo uma margem de movimento para mudanças, para liberdade individual e possibilidades de

[20] HELLER, Agnes. Quotidiano e a História, 1972.

explicitação e de configurar novas atitudes. Caso contrário, encontramo-nos diante da alienação da vida cotidiana. Por isso, a vida dos homens não pode somente se reduzir ao âmbito dos aspectos cotidianos.

Ainda no que diz respeito à alienação, Heller chama a nossa atenção para o fato de que numa cotidianidade em que coexistem atividades heterogêneas e hierárquicas, onde a separação entre o ser e a essência parece ser "natural", não há porque se revelar nenhuma individualidade unitária. Assim, o homem cumpre papéis, assimila as normas dominantes, "caindo" num conformismo. Ou seja, o indivíduo alienado é aquele que não pode se desenvolver plenamente em razão das relações de dominação presentes na estrutura social. Estamos nos referindo ao indivíduo limitado à sua própria reprodução e excluído da esfera das objetivações genéricas para-si, onde a distância entre o desenvolvimento intelectual, social, moral do indivíduo é um processo crescente.

Podemos considerar, então, que é extremamente importante a apropriação consciente de todas as esferas da sociedade para uma relação consciente do indivíduo com a sua vida cotidiana. Por isso, para Heller, é extremamente importante que os indivíduos, também, se apropriem das objetivações genéricas para-si (arte, ciência, filosofia etc) que representa a participação consciente.

De outro modo, para Duarte (1993, p.27), não há problema algum que a formação do homem tenha início na esfera das objetivações genéricas em-si, ou como ele denomina, na individualidade em-si. O problema existe quando durante toda a sua vida o indivíduo não consegue ultrapassar este plano. Neste caso, estamos diante do processo de alienação. No entanto, nos adverte: estas formas de elevação acima da vida cotidiana, que rompem com a tendência espontânea do pensamento cotidiano, não estão separadas por limites rígidos da esfera cotidiana.

Ou seja, tanto um cientista quanto um artista estão inseridos na cotidianidade; ambos possuem desejos, interesses, uma particularidade individual.

Por esse motivo para Heller (1971, p.17), ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se totalmente da cotidianidade. Ao contrário:

" (...) não há nenhum homem, por mais insubstancial que seja, viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente".

Estas colocações corroboram o que já mencionamos, qualquer forma de objetivação faz parte da atividade social e contribuem para a existência humana, porém, em determinados contextos sociais, nem todos os homens se apropriam igualmente de todas as esferas da vida cotidiana. Isto acontece numa sociedade em que a sua reprodução é, também, a reprodução das contradições. Na medida em que o homem desenvolve as objetivações genérico para-si, adquiri graus elevados de conhecimento, promove a exploração e a alienação na estrutura social.

Queremos ilustrar este caráter contraditório que figura, principalmente, numa sociedade industrial capitalista, parafraseando Duarte (1993, p.16):

"O trabalho de milhões de seres humanos que tem produzido a ciência e a produção material, sem precedentes na história humana, ocorreu de forma contraditória, pois estas possibilidades foram criadas às custas da miséria, da fome, da ignorância e da dominação de milhões de seres humanos. Nunca o homem conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também, nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio, seja pela guerra, seja pela destruição da natureza (ambiental)".

Transpondo estas idéias para o nosso trabalho educativo, propomos para o processo de alfabetização, como para qualquer nível de ensino e para qualquer disciplina escolar, lembrando que nesta pesquisa priorizamos o conhecimento geográfico, uma prática pedagógica pautada na conscientização e na construção histórica, negando qualquer forma alienante de educação. Ou ainda, uma forma de ensino que possibilite ao aluno condições para aprender a "ler o mundo", compreender o seu contexto, numa relação dinâmica que prioriza a interação entre o ensino e a realidade.

Mais uma vez, recorremos ao pensamento de Paulo Freire que nos ensina sobre a importância do ato político da educação e nos mostra que devemos iniciar a compreensão do código da escrita a partir da realidade do aluno e, avançar para além desta dimensão.

Com os ensinamentos de Freire, percebemos que o ato de alfabetizar deve ir além do sentido estrito senso da palavra. Ou seja, devemos proporcionar condições para que o aluno aprenda e compreenda o código da linguagem escrita, mas também, adquira consciência e maior compreensão dos aspectos inseridos em sua vida cotidiana.

Assim, acreditamos encontrar um elo de ligação entre os ensinamentos de Freire e o pensamento de Agnes Heller sobre a vida cotidiana.

Ou seja, devemos proporcionar um processo educativo consciente e com qualidade, ao contrário, da alfabetização mecânica e do ensino tradicional voltados para a transmissão de conteúdos. Devemos pensar na educação como uma oportunidade para que o indivíduo se aproprie de forma reflexiva das diferentes esferas que compõem a vida cotidiana; visando suprimir um modo de vida alienado.

Igualmente, como é defendido por Duarte (1999, p.30), uma educação escolar como mediadora na formação do indivíduo, entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da objetivação do gênero humano. Para Duarte não basta a educação atender a realidade imediata do educando, ou seja, ao que ele é, mas de conceber como parte de sua realidade as possibilidades do vir-a-ser da sua formação.

Ressaltamos, que seria um erro de nossa parte, garantir a total superação da alienação da vida dos educandos. Mas, sem dúvida, pretendemos iniciar um processo de reflexão e participação nas diferentes esferas da estrutura social.

Assim, cabe à educação proporcionar mudanças nas relações sociais. Citamos a própria linguagem escrita, a qual faz parte das objetivações humanas, mas em nossa sociedade, por exemplo, muitas pessoas não tiveram acesso devido às relações sociais de dominação e manipulação, a quais conduzem à alienação. No Brasil, por exemplo, o analfabetismo atinge 16 milhões de brasileiros acima de 15 anos. Esta realidade revela a contradição presente na estrutura social brasileira e, incontestavelmente, demanda mudanças urgentes, pois representa um enorme obstáculo para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento dos indivíduos.

Sob este aspecto, por meio da nossa proposta pedagógica pretendemos criar situações que coloquem os educandos em contato com as diferentes esferas da vida cotidiana e, não apenas aproximar a educação do cotidiano do aluno e vice-versa. Visamos criar oportunidades as quais foram negadas até o momento.

Dessa forma, decidimos trazer a obra literária “Vidas Secas” para as salas de alfabetização, pois o universo do romance de Graciliano Ramos representa diferentes elementos da vida cotidiana daqueles alunos. Além disso, pensamos garantir uma prática pedagógica diversificada, eficiente e com qualidade, pois a obra

literária oferece ao alfabetizador um leque de oportunidades para desenvolver atividades criativas que estimulem o pensamento reflexivo do aluno sobre os aspectos referentes aos elementos cotidianos e não-cotidianos. E, ainda, despertar tanto no educador quanto no educando o interesse pela leitura e pelo conhecimento.

Sendo assim, a seleção adequada de uma obra literária à realidade do aluno poderá enriquecer o trabalho daquele educador inexperiente, proporcionando a abordagem de temas[21] e de aspectos relevantes na vida cotidiana do aluno.

De acordo com Lefebvre (1991, PÁG.07):

"Não podemos deixar passar sem um exame cuidadoso essa irrupção do cotidiano na literatura. Não seria ela, exatamente, a entrada do cotidiano no pensamento e na consciência, pela via literária, ou seja, pela linguagem e pela escrita? Teria ela o aspecto estrondoso que assume para nós, tantos anos depois do desaparecimento do autor, depois da publicação do livro, depois de contada a história? Essa irrupção da cotidianidade já não fora anunciada desde Balzac, Flaubert, Zola e tantos outros?"

Evidentemente, que no início da alfabetização, o grau de dificuldade dos textos selecionados e da complexidade das discussões é menor. Sabemos que o ato de aprender compreende diferentes estágios, os quais representam a passagem da falta de conhecimento sobre um determinado assunto para um estado de conhecimento sobre ele. Por isso, é preciso criar condições para que os alunos possam organizar e reorganizar constantemente o seu modo de pensar, associando as novas informações. E, ainda, fazer com que comecem a questionar, inferir, sugerir sobre problemas e temas cada vez mais complexos. Na expectativa de que aprendam a não aceitar a sua vida cotidiana de forma passiva e natural.

[21] Quando mencionamos a possibilidade de discutir diferentes temas, estamos sugerindo um trabalho pedagógico que utilize o conhecimento de diferentes disciplinas escolares. Como já explicamos, no caso específico desta pesquisa, estamos priorizando o conhecimento geográfico.

Assim, defendemos uma prática pedagógica que inicie os alunos na apropriação consciente das objetivações humanas e que priorize uma abordagem crítica e reflexiva da vida cotidiana. Isto significa que a nossa proposta está voltada para qualquer nível de ensino-aprendizagem. Caberá ao professor a adequação das atividades, das discussões e dos textos ao nível de conhecimento de seus alunos.

No processo de alfabetização, defendemos uma prática pedagógica que desafie os educandos e os estimule a ler e a escrever desde o início do processo. É praticando que se aprende. Se antes a alfabetização de adultos consistia num ato autoritário; se, anteriormente, os textos oferecidos aos educandos escondiam a realidade, agora defendemos o uso de textos e palavras dentro de um contexto. Sabemos que não se trata de uma tarefa fácil. Esta forma de ensino exigirá do educador muita dedicação, comprometimento, leitura e, uma postura flexível para compreensão dos novos conhecimentos e fatos observados e vivenciados.

Contudo, cabe abrirmos parêntese. No início do processo de aquisição da escrita, quando o aluno ainda não conhece as letras do alfabeto e os números, esta fase da aprendizagem ocorrerá de forma mecânica. Embora, muitos alunos adultos reconheçam as letras e os números, muitos desconhecem os seus sons, não conseguem desenhar as letras e não entendem o que a escrita representa. Nesta etapa o trabalho deve ser oral e visual. As letras devem estar expostas na sala e os alunos deverão repetir as letras.

Sobre esta questão, buscamos maior entendimento na teoria de Ausubel. Moreira e Masini (1982, p.10) nos esclarece, por meio da teoria ausubeliana, que a aprendizagem mecânica é sempre necessária quando um indivíduo adquire uma nova informação, numa área nova de conhecimento. Ou seja, a assimilação do novo conhecimento ocorrerá de forma mecânica até que o educando organize a nova

informação na sua estrutura cognitiva, a qual irá funcionar como ponto de ancoragem para novos conceitos.

A partir do momento em que o aluno conhece o nome das letras, passa a associá-las a nomes que são significativos. Neste momento, estamos diante de uma mudança qualitativa, é quando ocorre o reconhecimento sonoro, ou seja, a constituição alfabética das sílabas. É o caminho para a compreensão do que a escrita representa.

Agora, caberá ao professor desenvolver atividades e situações em que o educando consiga organizar, assimilar e integrar esses novos conceitos em sua estrutura cognitiva. Por isso, iniciar este processo com palavras que têm algum significado para o aluno, que faça parte da sua vida, facilitará a aprendizagem. Recordamos que quando a palavra está contextualizada o aluno consegue antecipar a sua leitura.

Por isso, tudo o que é da vida, da cultura e da comunidade deve ser aproveitado no processo educativo. Estes aspectos representam, segundo Freire, aquilo que o grupo pensa e cria; portanto, tudo se incorpora ao trabalho de aprender a ler e a escrever.

Para Lefebvfre (1966, p.126):

"A sociedade pode definir-se por um conjunto de estruturas, de que a língua faz parte integrante. A cada língua corresponde uma organização particular dos dados da experiência, e é assim que a língua desempenha o seu papel: instrumento de comunicação e expressão".

Sem dúvida, a linguagem é o resultado da experiência de uma sociedade. Esta objetivação humana é uma forma de organização que contém uma imagem da realidade e uma visão de mundo.

Assim, nesta fase inicial, devemos motivar os alunos com palavras, temas e textos que façam parte do seu contexto social, que representem o universo vocabular e que recontem a vida do lugar. Esta forma alternativa de aprender enriquece o trabalho educativo e substitui o ensino tradicional e, ainda, poderá revelar a maneira como a realidade social existe na vida, no pensamento e no imaginário dos educandos.

Sendo assim, reprovamos uma prática de ensino que valorize a manipulação mecânica de palavras e sílabas e, defendemos uma ação pedagógica que considere a interação entre a linguagem e a realidade, uma relação dinâmica de ensino-aprendizagem.

3.2 – A Subjetividade em Agnes Heller

Entendemos que no processo de aprendizagem há diferentes componentes envolvidos como os culturais, os sociais, os afetivos que são inerentes ao indivíduo e, por isso, precisam ser considerados na prática pedagógica. Por meio do pensamento de Agnes Heller percebemos que o processo educativo centrado na vida cotidiana permite reconhecer a especificidade de cada lugar. Este fato no fez chegar na questão da subjetividade.

Uma das contribuições de Heller para o pensamento marxista contemporâneo é a colocação do indivíduo no centro das reflexões. Como é colocado por Patto (1993, p.131):

“Ao ressaltar o matiz individual, ela recoloca a importância da subjetividade, da história de vida e da unicidade das pessoas envolvidas na vida social”.

Heller resgata a subjetividade e a coloca no centro do processo histórico. Ou seja, Heller substitui o indivíduo abstrato pelo indivíduo da vida cotidiana, uma pessoa voltada para as atividades necessárias à sua sobrevivência.

Desse modo, Heller defende que o sujeito da história não é necessariamente uma classe social específica, por exemplo, a classe operária, mas todo e qualquer grupo que seja objeto de discriminação, exploração, dominação, que tenha carecimentos em sua vida, os quais foram negados por uma determinada sociedade, neste caso, nos referimos à sociedade capitalista.

Queremos transferir para o trabalho pedagógico a questão da subjetividade no sentido de valorizar a vivência dos alunos e considerar que cada lugar possui uma especificidade. Estes aspectos devem ser relacionados aos temas e conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, possibilitando que o aluno supere o conhecimento espontâneo e desenvolva o pensamento consciente e reflexivo. Segundo Heller, é quando ocorre a ruptura do cotidiano, quando o indivíduo torna-se dono de suas escolhas e se apropria das regras impostas no seu cotidiano,

Para Heller, qualquer transformação precisa passar pela subjetividade, por pequenos grupos, onde o indivíduo tem a oportunidade de questionar, onde ele é objetivo e não objeto, onde ocorre a mediação e integração.

Assim, uma forma de ensino que considere os anseios, os objetivos, as experiências individuais e as circunstâncias culturais de cada lugar, que promova o diálogo entre os participantes (aluno-aluno; professor-aluno) e o trabalho em pequenos grupos. Um sistema de ensino pautado nestas observações, conseqüentemente, obterá maior êxito e permitirá que o indivíduo desenvolva as

estruturas cognitivas como: o pensamento abstrato, o raciocínio dedutivo, a observação, a capacidade de organizar e planejar etc.

Evidentemente, que esse processo educativo é mais lento e exigirá constante transformação na postura do educador. Mas com certeza é o caminho para que o processo de alfabetização tenha algum significado para os educandos, acrescente novos conhecimentos e o acesso a diferentes linguagens (verbal e não-verbal) e; seja o início da reflexão do sistema de escrita e da estrutura social contido em cada lugar.

3.3 - O Entendimento de Cotidiano na Geografia

Cara (1995, p.69) nos ensina que na Geografia o cotidiano foi revalorizado a partir de conceitos de identidade, de espaço de vivido e, principalmente, a partir do conceito de lugar. Construímos nossa representação do mundo a partir dos lugares.

Podemos afirmar que o mundo é um só, mas constituído por diferentes lugares ou recortes espaciais. Geograficamente, o conceito de lugar se refere à porção do espaço que é vivido, reconhecido, cria identidade; é um ponto de referência para um grupo. É no lugar que a vida se manifesta. Desta forma, estabelecemos uma relação entre o lugar e o cotidiano. Ou ainda, numa perspectiva geográfica podemos considerar o cotidiano como uma dimensão espacial que nos revela não somente as referências pessoais, os vínculos afetivos e subjetivos, como também, as objetivações humanas. O cotidiano como sendo o ponto de referência a partir do qual nos inserimos nos lugares, nos quais se concretizam as relações de conflito, dominação, resistência e consenso.

Na análise da vida cotidiana, descobrimos que os lugares guardam as suas especificidades, ou seja, não se desenvolvem de forma homogênea. Cada lugar possui a sua densidade técnica, informacional, comunicacional, normativa e o seu sistema de valores que determinam a sua forma e o seu grau de desenvolvimento. Segundo Damiani[22]:

"A mesma base tecnológica e econômica pode sugerir sociedades concretamente diferentes, pois não se faz tábula rasa das maneiras de viver, dos costumes, dos simbolismos de um povo de forma absoluta, por mais rigorosos que sejam os processos reprodutores, envolvendo empresas e estratégias políticas".

Ou seja, há diferentes possibilidades de organização dos lugares, as quais são efetivadas de acordo com os interesses econômicos e políticos vigentes num determinado momento histórico e com o desenvolvimento tecnológico, o modo de vida, os costumes etc.

Portanto, os lugares são a base para a reprodução da vida e para a reflexão do cotidiano; são os resultados da ação humana.

Sobre a ação humana, Santos (1999, p.67) nos ensina que a ação é própria do homem, porque somente ele tem objetivos e finalidades. As ações resultam das necessidades, as quais podem ser: materiais, econômicas, sociais, culturais, afetivas e que conduzem os homens a agir num determinado lugar. E, ainda, parafraseando Whitehead, Santos nos esclarece que fora do espaço, nada se consuma. O espaço é condição para a consecução.

Desse modo, não podemos pensar os lugares sem mencionar a questão do espaço. Neste caso, estamos nos referindo ao espaço geográfico, definido por

[22] Damiani, Amélia Luisa. O lugar, e a produção do cotidiano. Trabalho apresentado no Encontro Internacional: Lugar, formação sócioespacial, mundo. ANPEGE, Universidade de São Paulo, setembro de 1994.

Santos como um conjunto indissociável de sistemas de objetos (técnicas, ruas, estradas, prédios etc) e de sistema de ações (organização do trabalho, a produção, consumo de mercadorias, relações familiares etc), cuja definição varia em cada época: com a natureza dos objetos e a natureza das ações presentes em cada momento histórico.

Por meio dessa definição compreendemos que todos os sistemas de objetos e de ações correspondem à ação humana que se objetivou ao longo da história da humanidade. Desta forma, o espaço produzido pelo homem é histórico não apenas numa perspectiva econômica e política, mas também, social e cultural. E, ainda, não será homogêneo, pois evolui de modo desigual, apresentando um conjunto de possibilidades, as quais serão efetivadas de acordo com as oportunidades oferecidas pelos lugares.

Por isso, pensar o espaço geográfico pressupõe considerar a compreensão de cada lugar; pois, esta dimensão espacial reúne as percepções que os indivíduos, os grupos sociais ou sociedades têm do seu lugar nos quais se encontram e estabelecem relações num determinado período histórico.

Por meio destas colocações, percebemos, que o conhecimento dos sistemas de objetos, dos sistemas de ações, das percepções, da memória e das vivências dos indivíduos é fundamental na construção do saber geográfico e para a compreensão dos lugares.

Corroboramos as nossas colocações com Castrogiovanni (2000, p.07) :

"O objetivo principal do estudo em Geografia continua sendo o espaço geográfico, entendido como um produto histórico, com um conjunto de objetos e de ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem num determinado lugar, interagem, sonham, produzem , lutam e o reconstroem".

Então, podemos afirmar que geograficamente o espaço é constituído por diferentes lugares e em cada lugar interagem diferentes fatores como: naturais, culturais, históricos, econômicos, sociais, políticos, como também, as relações afetivas e as culturais.

Sugerimos a transposição desta visão geográfica, o estudo dos lugares, para a prática pedagógica no intuito de criar condições que favoreçam a aprendizagem e a participação dos alunos, pois de alguma forma, eles estão envolvidos no processo histórico de construção dos lugares. Como é colocado por Schoumaker (1999, p.115):

"É ilusão construir as aprendizagens sem ter em conta os pré-requisitos dos alunos, e principalmente as representações presentes nos seus espíritos. Este recurso é fundamental em Geografia, onde não se pode compreender as organizações espaciais sem ter em conta as representações que os homens fazem dos seus territórios e dos territórios dos outros"..

Em outras palavras, os processos educativos, como a geografia escolar, devem considerar as representações de vida dos alunos, valorizar as suas referências quanto ao seu espaço vivido e os seus conhecimentos prévios. Este procedimento didático permite aproximar os aspectos da realidade dos conteúdos escolares. Para Castrogiovanni (2000, p.13) é urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor. E acrescenta que cabe a geografia escolar lidar com as representações de vida dos alunos, sendo necessário sobrepor o conhecimento do cotidiano aos conteúdos escolares, sem distanciar-se, em demasia, do formalismo teórico da ciência.

Ao considerar o conhecimento do cotidiano, colocamos o lugar como palco da cotidianidade, visto que é nesta dimensão espacial que a vida acontece e, é por meio dela que aproximamos o cotidiano da Geografia.

No entanto, quando nos referirmos ao conceito de cotidiano, lembramos dos pressupostos de Heller que nos coloca que a formação do indivíduo consciente não se efetiva plenamente se sua vida se reduzir somente à esfera do cotidiano. Ou ainda, enquanto os processos de apropriação e objetivação se limitarem à espontaneidade.

Por isso, é trabalho do ensino a superação dessa espontaneidade, da alienação e do senso comum, orientando os alunos na busca de explicações para os elementos presentes na vida cotidiana de cada lugar, no desenvolvimento de um raciocínio mais complexo e para que possam assumir uma postura de comprometimento coletivo. O aprendizado do lugar possibilitará a sua compreensão e o conhecimento da vida; pois, esta dimensão espacial é o resultado da história das sociedades e das pessoas que nela habitam, vivem, trabalham e se relacionam.

E, ainda, devemos considerar um fato recente: o surgimento de uma nova relação entre os lugares e o mundo. Santos (1999, p.251) nos recorda Michel Serres para quem a nossa relação com o mundo não é a mesma. Anteriormente, ela era local-local; agora é local-global. A partir dessas colocações, verificamos que o mundo está em todo lugar, ainda que seja de forma desigual. Assim, os lugares tornam-se o agente intermediário entre o indivíduo e o mundo. E, por meio de Callai (2000, p.85), fazemos nossas as palavras de Santos:

"Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente".

Essa frase nos remete a um momento da história da humanidade marcada pela técnica e pela tecnologia que permitem a produção, a circulação e a informação de forma mundializada, embora, não se manifestem de maneira homogênea nos lugares.

Por isso, o espaço geográfico, o espaço da atividade humana, é constituído por lugares que se diferenciam, que apresentam variáveis com diferentes arranjos e que se relacionam de acordo com os interesses locais, nacionais e mundiais.

Segundo Callai (2000, p. 131), os lugares particulares se interligam entre si de forma seletiva e "responde" de acordo com suas condições e capacidades. Do entendimento desta relação, encaminha-se à compreensão do mundo: como se organiza, como vem se transformando, como acontece a produção, a informação, a circulação e o papel que o Estado assume numa sociedade cada vez mais globalizada. Por isso, para ela, estudar o lugar passa a ser um desafio constante nas aulas de Geografia, para que o aluno possa apreender essa nova realidade.

Acrescentamos a essas idéias, que o estudo dos lugares significa a possibilidade de reflexão da vida cotidiana e de análise da sociedade e do mundo atual e, conseqüentemente, a formação de cidadãos conscientes, com capacidade de intervenção.

Sem dúvida, refletir sobre os elementos presentes na vida cotidiana nos conduz ao estudo dos lugares e ao conhecimento de diferentes realidades.

Callai (2000, p.103) nos explica, que ao estudar o lugar podemos desencadear dois processos de aprendizagem: um se refere ao conhecimento e compreensão do lugar e, outro, de se trabalhar, a partir de exemplos da vivência dos

alunos, as questões da Geografia, visando entender determinados mecanismos de construção de outras realidades, ou seja, extrapolar a realidade do aluno.

Em nossa proposta pedagógica utilizamos as representações do aluno e os aspectos presentes em sua realidade, avançando sempre no grau de complexidade do conhecimento e das reflexões sobre os temas abordados.

De acordo com Schoumaker (1999, p.6), os alunos constroem cotidianamente uma Geografia de mundo. Somamos a esta informação uma característica do ser humano: atribuir significados à realidade em que se encontra. Todas as pessoas têm algum conceito formulado a respeito dos objetos que as rodeiam. Assim, caberá ao educador promover desafios para a reformulação destes conceitos e dos conhecimentos originários do senso comum em conhecimentos científicos e conceitos mais abrangentes e abstratos. Ou ainda, sistematizar o conhecimento geográfico, utilizando o conhecimento prévio do aluno.

Na nossa visão, o processo educativo e, particularmente, o ensino de Geografia devem representar o estudo da realidade. Neste contexto, pretendemos que o aluno aprenda a pensar e construa o seu conhecimento a partir da sua experiência de vida.

Atribuímos, ainda, à geografia escolar a consideração de todos os sistemas de ações e os sistemas de objetos, como também, os aspectos culturais e afetivos. Não devemos negligenciar qualquer explicação subjetiva da realidade, tampouco, considerá-la como um processo de alienação. Ao contrário, resgatar as relações socioculturais, as vivências, a memória, os vínculos afetivos, é um procedimento didático voltado para valorização da especificidade de cada lugar e da auto-estima dos alunos ao estabelecer uma identidade com o seu lugar.

E, ainda:

(...) "a construção da identidade é a tomada de consciência de que sou diferente e por ser diferente é que existo e possuo valor social. O homogêneo não existe. São as diferenças que possibilitam os diálogos e as trocas, portanto, o constante crescimento social do sujeito". (CASTROGIOVANNI, 2000, P.13).

Entendemos que a vida cotidiana somente será alienada quando as relações sociais impedirem o indivíduo de se relacionar de forma consciente com todas as esferas e estruturas da sociedade. Se o indivíduo se apropriar de todos os elementos da vida cotidiana esta não será essencialmente alienada.

Acrescentamos ao processo de alienação a visão tradicional de ensino, embasada na transmissão de conhecimento e na lógica de quem ensina. Segundo Fuck (2000, p.16) na visão tradicional, resolver problemas significa a aplicação de estratégias, para que se obtenha um único resultado. Ao contrário, devemos considerar o problema como uma situação intelectual em que se busca uma explicação, que seja um desafio para o educando. No caso de um analfabeto, por exemplo, o desafio consiste em fazer com que ele atinja a estabilidade da escrita por meio de problemas que estejam à altura de sua capacidade de compreensão e que tenham algum significado para ele.

Por isso, quando propomos a utilização do saber geográfico no processo de alfabetização, visamos oferecer ao aluno oportunidades para que compreenda o sistema de escrita de forma contextualizada. A nossa prática pedagógica envolve, também, o desenvolvimento de procedimentos de observação, comparação, descrição, representação, registro e o debate de temas que abordem questões sociais, culturais, econômicas, naturais que compõe o espaço de vivência do educando, visando proporcionar uma aprendizagem significativa.

Sem dúvida, esses procedimentos favorecem, além da construção do sistema de escrita e leitura, a aquisição de novos conhecimentos, a reelaboração do conhecimento anterior e a formação de indivíduos conscientes e participativos. Dessa maneira, proporcionamos um modo alternativo de ensino, voltado para a mediação das objetivações presentes em cada lugar; onde os alunos são atores e autores dos seus conhecimentos.

Sugerimos como recurso didático para a execução de uma proposta embasada no conceito abstrato de vida cotidiana, na contribuição do conhecimento geográfico e na realidade do aluno a utilização de diferentes linguagens que provoquem hipóteses e interpretações sobre os diferentes aspectos de cada lugar. É muito importante que o material selecionado possibilite uma leitura crítica e a sua transposição para o cotidiano do aluno. Ou seja, que resgate a realidade social que está presente na vida, no pensamento e no imaginário dos alunos.

Na verdade, esta proposta pedagógica não apenas viabiliza a mediação entre as esferas cotidiana e não-cotidiana, mas também, auxilia o professor leigo na elaboração de atividades com qualidade e significado para os alunos. Mas, ainda, sensibiliza os alunos para os textos e imagens selecionados, os quais carregam elementos que fazem parte da vida destes alunos como: os objetos representados, a linguagem utilizada e as relações de dominação, exclusão etc retratados pelos autores em suas obras.

Como vimos até aqui, o recurso didático que propomos: uso de textos e obras literárias facilita o estudo dos lugares, valoriza as referências que o aluno tem do seu lugar e lida com as suas representações da vida cotidiana.

Quanto ao conceito de cotidiano, verificamos que o mesmo não pode ser considerado como um conceito marginal, pois nele estão contidos elementos que elucidam a estrutura de uma determinada sociedade.

Lefebvre (1978, p.33) critica aqueles especialistas das ciências parcelares e filósofos que desdenham os fatos cotidianos como se não fossem dignos de conhecimentos. Afinal, este aspecto da vida, que sempre foi relegado a um plano secundário, que representa a existência humana e abrange as suas diferentes facetas (fala, escrita, os costumes, as normas etc) não influi nas grandes decisões que modificam a História, ou não constitui, ele mesmo, a própria História?

Com Petersen (1995, p.35) reforçamos as palavras de Lefebvre. A autora considera o paradigma da ciência ao mesmo tempo indispensável e insuficiente para o conhecimento do cotidiano. Indispensável, porque nele se estabelece a necessidade de avançar a visão aparente do senso comum. E, insuficiente, pois ignora a experiência imediata como forma de conhecimento e como forma de pensamento por excelência da vida cotidiana.

Na nossa concepção o cotidiano não se resume à soma das insignificâncias. A sua análise nos auxilia a desvendar a constituição dos lugares e a sistematizar a nossa representação de mundo porque nele estão contidas as objetivações humanas necessárias para a reprodução do indivíduo e da sociedade. O cotidiano diz respeito à vida de todo e qualquer ser humano. O cotidiano como locus do hábito, da repetição, da alienação, da espontaneidade, da exploração, mas também, o locus da observação, da participação, da conscientização, das possibilidades. A análise da vida cotidiana está além da mera descrição da rotina, da obviedade e das práticas sociais; a atenção do aparentemente insignificante nos remete à especificidade dos lugares.

Como vimos, o entendimento de cotidiano na Geografia se dá por meio do lugar. Para Damiani, relacionar cotidiano e lugar representa envolver as relações próximas, singulares, ordinárias à mundialidade. A vida cotidiana situa o lugar na sociedade global. Pela mediação do cotidiano, no lugar, somos levados dos fatos particulares à sociedade global. Para Santos (1999, p.252) esta categoria da existência presta-se a um tratamento geográfico do mundo vivido que leva em consideração os sistemas de ações e de objetos.

Recordamos que Heller define dois tipos de relações: aquelas que o indivíduo estabelece, ao longo de sua vida, que são as objetivações genéricas em-si, produzidas de forma natural e sem reflexão pelo contexto social. E, as relações estabelecidas para a reprodução da sociedade que fazem parte da esfera das objetivações genérica para-si e que são a base do que Heller chamou como atividades não-cotidianas e necessitam de reflexão.

Compreendemos, que uma construção epistemológica de vida cotidiana embasada no pensamento de Heller nos auxilia na compreensão da estrutura social hodierna dos lugares. Ela caracteriza a vida cotidiana, independente do modo de produção, como a vida de todo ser humano, pois não há quem esteja excluída dela e, redescobre aspectos da vida social que eram negligenciados pela filosofia e pela ciência, como a questão da subjetividade, ao considerar toda forma de carência necessária para a sobrevivência humana. Por meio de Heller, ampliamos o universo de análise da vida cotidiana para além das relações econômicas, incluindo o vivido, a subjetividade, as emoções, o comportamento etc.

Vimos na definição de Heller um elo com o pensamento geográfico. Com Santos (1999, p.59) compreendemos que:

"Os objetos que interessam à Geografia não são apenas objetos móveis, mas também, imóveis (...) Para os geógrafos, os objetos são tudo o que existe na superfície da Terra, toda a herança natural e todo resultado da ação humana que se objetivou. Os objetos são esse extenso, essa objetividade, isso que se cria fora do homem e se torna instrumento material de sua vida, em ambos os casos uma exterioridade".

Assim, por meio do estudo da vida cotidiana e, conseqüentemente, dos objetos que nos cercam, podemos desenvolver um sistema de ensino que possibilite a compreensão dos lugares e a superação da alienação, do senso comum, da aceitação espontânea dos fatos como, por exemplo, o indivíduo que aceita a sua condição de analfabeto como algo natural.

Reiteramos, que a nossa proposta visa a utilização de diferentes linguagens que retratem a questão dos lugares, as objetivações humanas e os aspectos da vida cotidiana. Buscamos, oferecer ao educador "leigo" um leque de opções para planejar aulas com mais qualidade e desenvolver atividades contextualizadas. Esperamos que estes procedimentos evitem um processo de alfabetização desprovido de reflexão e problematização.

Destacamos, que o material selecionado ou produzido pelo educador deve abarcar a realidade do aluno e o seu significado será construído a partir da experiência de vida dos alunos.

No próximo capítulo, apresentamos uma prática pedagógica que considera o conhecimento geográfico, a arte literária e a vida cotidiana dos alunos. Uma experiência que possibilitou maior dinamismo e mudanças qualitativas na postura do educador e, conseqüentemente, nas atividades desenvolvidas, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais interessante. E, a participação e integração dos alunos mais efetiva.

Cap. 4

A prática no Programa Alfabetização Solidária (PAS)

A permanência de dois anos e meio no Programa Alfabetização Solidária nos fez perceber o baixo nível de escolaridade dos alfabetizadores do PAS. Com raras exceções, reconhecem os diferentes tipos de textos e compreendem a função e o uso da escrita. Além disso, numa oficina de leitura, diagnosticamos que a grande maioria não possui o hábito da leitura ou nunca havia lido um livro.

Desse modo, constatamos, que esse alfabetizador não tem uma "formação acadêmica" mais apropriada, não que esta garanta resultados positivos e expressivos no processo de ensino-aprendizagem, mas, sem dúvida, proporciona um contato maior em qualidade e quantidade literária e, conseqüentemente, amplia as possibilidades e os conhecimentos do educador.

Segundo Terzi (2001, p.146), quanto mais letrado for o professor, mais condições ele terá de letrar seus alunos, pois terá apenas de adequar à sala de aula práticas que fazem parte de seu cotidiano. O professor que aprecia, por exemplo, a leitura de jornal, não deixará de levar a seus alunos um texto que lhe interessou.

A partir do diagnóstico das deficiências dos alfabetizadores, repensamos as atividades a serem desenvolvidas durante o período de capacitação e durante as reuniões mensais realizadas no município.

4.1 Comentários sobre a Capacitação.

Há duas capacitações por ano, geralmente, elas ocorrem em dezembro e julho. Este fato é decorrente do programa ser semestral, ou seja, a cada seis meses são selecionados novos alfabetizadores. Estes não podem participar de dois módulos consecutivos.

A capacitação dos alfabetizadores, dos oito municípios atendidos pela Universidade de São Paulo, é realizada na cidade de São Paulo, num período máximo de 15 dias. Planejamos diversas oficinas a partir do material didático adotado pelo PAS, a coleção "Viver, aprender". Após as atividades desenvolvidas há várias dinâmicas na forma de debates ou apresentação do que foi produzido pelos educadores.

A formação desses educadores, como qualquer formação, é um processo contínuo, a capacitação é apenas a etapa inicial. Sendo assim, mensalmente, visitamos os oito municípios no intuito de acompanhar o trabalho da equipe e atender as necessidades dos alfabetizadores, já que o período da capacitação é insuficiente. Cabe mencionar, que os alfatizadores são assistidos por um monitor e um coordenador do próprio município.

4.1.1 Atividades Desenvolvidas na Capacitação

Oferecemos oficinas sobre: planejamento, avaliação, relatório, material didático adotado pelo PAS, produção das fichas temáticas e oficinas específicas de

cada frente do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Segue abaixo, breve descrição de três oficinas:

✓ **Oficina sobre o material didático "Viver, Aprender"**

Viver, aprender é uma coleção de livros didáticos para educação de jovens e adultos. Ela contém três livros, acompanhados por um guia para o educador.

A coleção tem como referência a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos, editada pelo MEC e pela Ação Educativa e, abarca as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Apresentamos para os educadores as temáticas dos módulos e os objetivos de aprendizagem que se espera atingir com as atividades propostas.

Nesta etapa, os alfabetizadores começam a elaborar o planejamento para o seu município.

✓ **Oficina sobre a elaboração da ficha temática**

Muitas atividades do material didático utilizado pelo PAS solicitam aos alunos falar, escrever, debater sobre sua vida, seu lugar de vivência e seus conhecimentos. Entretanto, as informações presentes no livro (textos, ilustrações, mapas etc) não retratam características específicas de cada região do país, os problemas e o modo de vida de cada lugar. Sem dúvida, uma limitação de qualquer material didático, que os educadores precisam suprir.

Sendo assim, os alfabetizadores dos municípios atendidos pela Universidade de São Paulo recebem orientações sobre a concepção da ficha temática, a qual foi idealizada pela coordenadora científica do Programa, Profª Drª Stela Piconez, da Faculdade de Educação da USP. O objetivo da ficha temática é fazer referências sobre o contexto local e regional para que os alunos, de fato, melhorem sua compreensão sobre si e o mundo que os cerca, estabelecendo relações entre o seu local e o universal. E, ainda, para que os educadores assumam uma postura de pesquisador e organizem um acervo de textos, imagens e materiais educativos mais apropriados aos diversos grupos de jovens e adultos em processo de alfabetização, retratando a realidade da comunidade.

No município em que atuamos, as fichas temáticas foram elaboradas a partir da obra literária - Vidas secas – e da realidade da região nordeste.

✓ **Oficina de Geografia na Capacitação**

O objetivo desta oficina é mostrar como o conhecimento geográfico fornece subsídios para que o aluno desenvolva num primeiro momento a oralidade e, posteriormente, a leitura e a escrita. Este procedimento é importante porque auxilia tanto na construção do conhecimento como no desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos. A partir de palavras do universo vocabular e da problematização de temas pertinentes a vida cotidiana do aluno, inicia-se o processo de alfabetização de forma crítica e consciente.

Organizamos a oficina a partir do tema o meu município. Cada equipe reconstruiu a história de vida do seu lugar, identificou as diferentes paisagens, fez uma análise crítica do seu município.

Apresentamos as possibilidades de uma abordagem geográfica, utilizando diferentes linguagens: textos, fotografias, filmes e atividades de interpretação, debates e produção de textos.

Sugestões para uma abordagem geográfica a partir de diferentes linguagens:

✓ Observação de obras de arte.

Devemos estimular os alunos para estabelecer relações entre a obra e as suas experiências de vida. Para que isto ocorra, é necessário um exame detalhado da imagem e a troca de impressões com os colegas, e; identificar os traços, as formas, as cores e os elementos figurativos que o artista utiliza para compor as paisagens. Propomos questões, como:

- Quais elementos retratados servem para caracterizar cada cena?

- Que formas predominam em cada uma das paisagens representadas?

No final, podemos solicitar uma representação, por meio de desenhos, desses lugares. Esta atividade é importante para desenvolver a coordenação motora fina dos alunos e observar como interpretaram a obra de arte, se identificaram os diferentes elementos figurativos usados para caracterizar cada paisagem, se reconheceram as formas que predominam e se conseguiram relacioná-las aos lugares que conhecem.

✓ Letra de música.

De acordo com Fernandes (1995, p.15), a música é um recurso de imensa importância no processo de aprendizagem devido a sua contribuição no processo de formação cultural e pelo fato da música nos permitir trabalhar não somente o intelecto, mas também, a percepção, tornando as aulas mais interessantes e dinâmicas. Quando a letra da música possui relação com o conteúdo do tema em estudo, podemos dimensionar e enriquecer a sua compreensão e descobrir as mais diversas possibilidades de estudá-lo.

Entretanto, algumas considerações são importantes: informar aos alunos sobre o tipo de texto, quem são seus autores, discutir com a classe o significado do título, destacar as palavras significativas. Por último, o professor pode ler o texto em voz alta e, se houver condições, levar o disco com a música para que os alunos ouçam.

Na oficina, os alfabetizadores do município de Batalha selecionaram a letra da música: “Lamento Sertanejo”, que retrata as dificuldades do sertanejo que migra do sertão para a cidade e sobre o processo de adaptação aos modos de vida de outros lugares.

✓ Tipologia textual: receitas.

Trazer esta tipologia textual para a sala de aula tem como objetivo fazer com que o aluno conheça algumas características do texto instrucional e identifique as unidades de medidas. Um projeto para envolver os alunos numa atividade real de escrita é a elaboração de um livro de receitas. Além da experiência com a linguagem escrita, os alunos podem pesquisar sobre a culinária de cada região do Brasil e compreendê-la como uma manifestação cultural. Dentro deste contexto, o professor

pode iniciar, por exemplo, um trabalho cartográfico, onde os alunos terão de identificar as regiões do Brasil, localizando o estado de origem de cada prato típico.

✓ A poesia

A linguagem poética é um ótimo texto para ser trabalhado num processo de alfabetização, pois este tipo de linguagem está presente na literatura popular, nos cordéis e nas letras de canções; é bastante familiar aos alunos, um elo entre a cultura oral e a escrita. Sem dúvida, é uma excelente forma literária para ser lida em voz alta, mostrar aos alunos a linguagem figurada e trabalhar os sons e o ritmo das palavras. Na poesia, há jogos de significados que oferecem diferentes interpretações e associações.

Em nossa oficina, utilizamos a poesia: Cidadezinha qualquer, de Carlos Drumond de Andrade. O título do poema já evidencia para os leitores que se trata de uma cidade pequena. O poema discute o modo de vida das cidades pequenas e, por oposição, o modo de vida das cidades grandes.

Sugerimos aos educadores de Batalha que utilizassem essa poesia na primeira semana de aula. Eles elaboraram a seguinte proposta: apresentar o título para a classe, fornecer algumas informações sobre o seu autor, ler o poema, explorar as impressões que causou em cada aluno, comparar e destacar as semelhanças e diferenças entre a cidade do poeta e do aluno. No final, propor que a classe reescreva o poema tomando como referência o lugar onde vivem.

Minha cidade[23]

Batalha, cidade leiteira
Cidade pequena
Cidade tranqüila
Há violência, como em todo lugar
Mas é festiva, alegre, quente
Êta cidadezinha que amo, meu Deus.

4.2- A prática pedagógica no município de Batalha

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) iniciou as suas atividades no município de Batalha no segundo semestre de 1997.

[23] Poema produzido pelos alunos da classe da alfabetizadora Joseane, uma re-leitura do poema "Cidadezinha qualquer" de Carlos Drummond de Andrade. Sugestão feita na capacitação.

No primeiro semestre de 2002, havia 15 salas de alfabetização, 05 salas localizadas na zona urbana e 10 salas, na zona rural. Cada sala possuía, em média, 20 alunos.

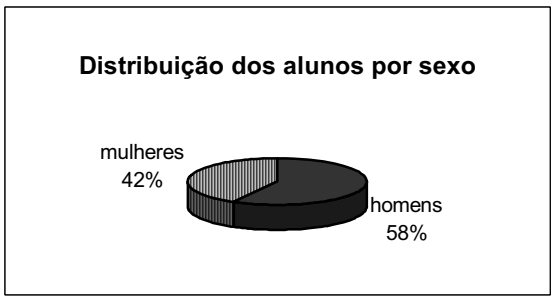
4.2.1 - Caracterização dos educadores e educandos de Batalha

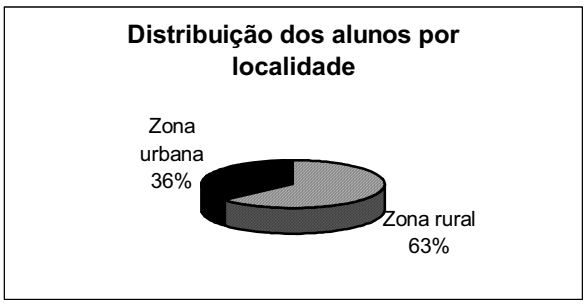
✓ **Os Educadores**

Dos 15 participantes do módulo XI, quatro estavam cursando a 8ª série, seis cursavam o 2º grau e cinco já haviam concluído.

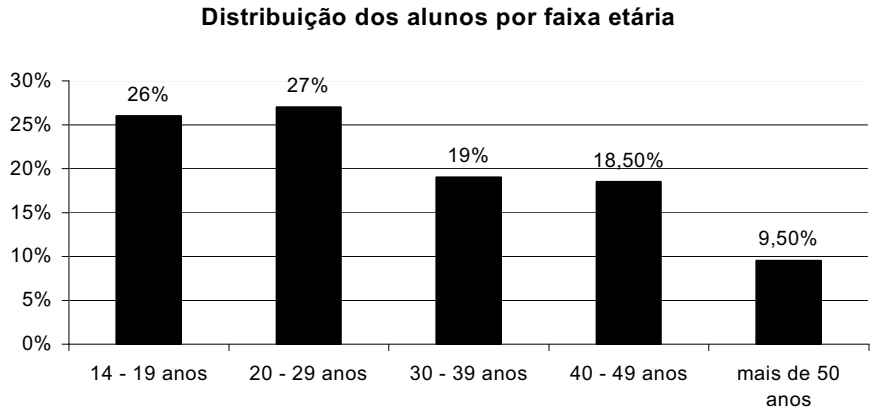
✓ **Os Educandos**

Concluíram o módulo XI, 269 alunos: 156 homens (58%) e 113 mulheres (42%); 97 alunos moravam na zona urbana (36%) e 172 na zona rural (63%).





A distribuição dos alunos por faixa etária era a seguinte: entre 14-19 anos, 26%; 20 e 29 anos, 27%; 30-39 anos, 19%; 40-49 anos, 18,5%; e, com mais de 50 anos, 9,5%.



A maioria dos alunos era agricultor, havia uma minoria que trabalhava no comércio e algumas donas de casa.

Segundo dados coletados pelos educadores, 71,5% dos alunos passaram, em algum momento, por uma escola. No entanto, apenas alguns apresentavam conhecimento do sistema alfabético, conseguindo ler e escrever.

4.3 – A obra literária como recurso didático

Como já mencionamos, a capacitação é insuficiente para suprir todas as deficiências dos alfabetizadores como o baixo nível de escolaridade e a ausência de leitura. Assim, propomos como instrumento norteador do planejamento da equipe de Batalha, a leitura de uma obra literária, juntamente, com outros tipos de textos.

Na nossa concepção, a leitura é indispensável para a autonomia, criatividade e conscientização do educador. A escolha adequada dos textos oferece um amplo leque de possibilidades e condições para enriquecer a ação pedagógica. O alfabetizador autônomo, possivelmente, conceberá o ato de alfabetizar como algo que vai além do conhecimento das letras do alfabeto e suas possíveis combinações. Perceberá, ainda, que o ato de alfabetizar deve estar inserido dentro de um contexto. De acordo com Terzi (2001 p.147):

"Quando, ao envolver-se com práticas diversificadas de letramento, o professor experimenta algum efeito positivo, seja ele pela satisfação de entender melhor o fato, pela segurança ao discutir um assunto, pela compreensão maior da realidade, por uma mudança fundamentada na opinião etc, ele se torna agente de seu próprio desenvolvimento, buscando entender o papel do texto escrito em outras práticas sociais. E esse contato maior com a escrita tem reflexos em seu trabalho".

Cabe lembrarmos, que a nossa proposta pedagógica não consiste num estudo analítico de uma obra literária, mas numa metodologia de ensino que ofereça ao alfabetizador "leigo" melhores condições para planejar as suas aulas, garantindo uma alfabetização contextualizada.

A equipe de Batalha optou pelo livro "Vidas Secas", porque apresenta características que diz respeito a realidade da comunidade. Acrescentamos, também, a importância da obra e do seu autor. De acordo com o posfácio de Álvaro Lins[24]:

[24] Lins, Álvaro. Valores e Misérias das Vidas Secas. In: Vidas Secas. Rio, São Paulo: Record, 2002. p.153

"Além de ser o mais humano e comovente dos livros de ficção do Sr.Graciliano Ramos, Vidas Secas é o que contém maior sentimento da terra nordestina, daquela parte que é áspera, dura e cruel, sem deixar de ser amada pelos que a ela estão ligados teluricamente".

Cabe ressaltar, que nenhum alfabetizador havia lido algum livro de Graciliano Ramos e que os alfabetizandos conheciam o político Graciliano Ramos, mas não o escritor, o qual era alagoano, nasceu e viveu respectivamente nos municípios de Quebrangulo e Palmeira dos Índios, ambos próximos ao município de Batalha. Inclusive o Grupo Escolar Municipal Graciliano Ramos era a sede de uma das 15 salas do PAS, como mostra a foto abaixo:

Foto - 1

Fachada do Grupo Escolar Municipal Graciliano Ramos – povoado de Mamoeiro – Zona Rural

Segundo Muneratti (1994, p.21):

"Vidas Secas, é hoje, muito mais do que um romance alcançando os limites de um tratado de antropologia e das novas tendências de uma Geografia crítica que vem, cada vez mais, se preocupando com o homem e suas relações sociais que produzem o espaço e reproduzem a vida humana".

Sendo assim, pensamos ser pertinente, juntamente com o processo de alfabetização, o desenvolvimento de uma abordagem geográfica por meio da obra literária, a qual nos permite trazer diferentes discussões para a sala de aula, como por exemplo, a questão da seca, da migração e da cultura nordestina, valorizando o conhecimento prévio do aluno sobre estes temas e acrescentando novos conhecimentos.

Para provocar o interesse e a curiosidade pela leitura, iniciamos com a leitura do texto "O companheiro que não gostava de ler", de Frei Beto, o qual cita os tipos de textos, a diferença entre textos de ficção e não-ficção e defende o hábito da leitura. Chamamos a atenção dos alfabetizadores para a leitura com alunos semi-analfabetos ou analfabetos. Propomos uma leitura em voz alta, com exposição de trechos dos textos para que os alunos acompanhem, adquiram contato com a escrita e comecem a relacionar o som das palavras com a sua representação.

Foto 2

Para um analfabeto nem sempre é evidente que a escrita representa a fala. Para que aprenda a língua escrita, é preciso compreender o que a escrita representa e como representa. Por isso, a exposição do abecedário e cartazes com frases e palavras que estejam dentro do contexto estudado e da realidade dos alunos é muito importante.

Comentar sobre a tipologia de texto, também, é importante para leitores iniciantes, que não têm o domínio pleno da linguagem escrita. Observar como os textos se apresentam e perceber que essa apresentação tem relação com o conteúdo é uma possibilidade de pseudoleitura.

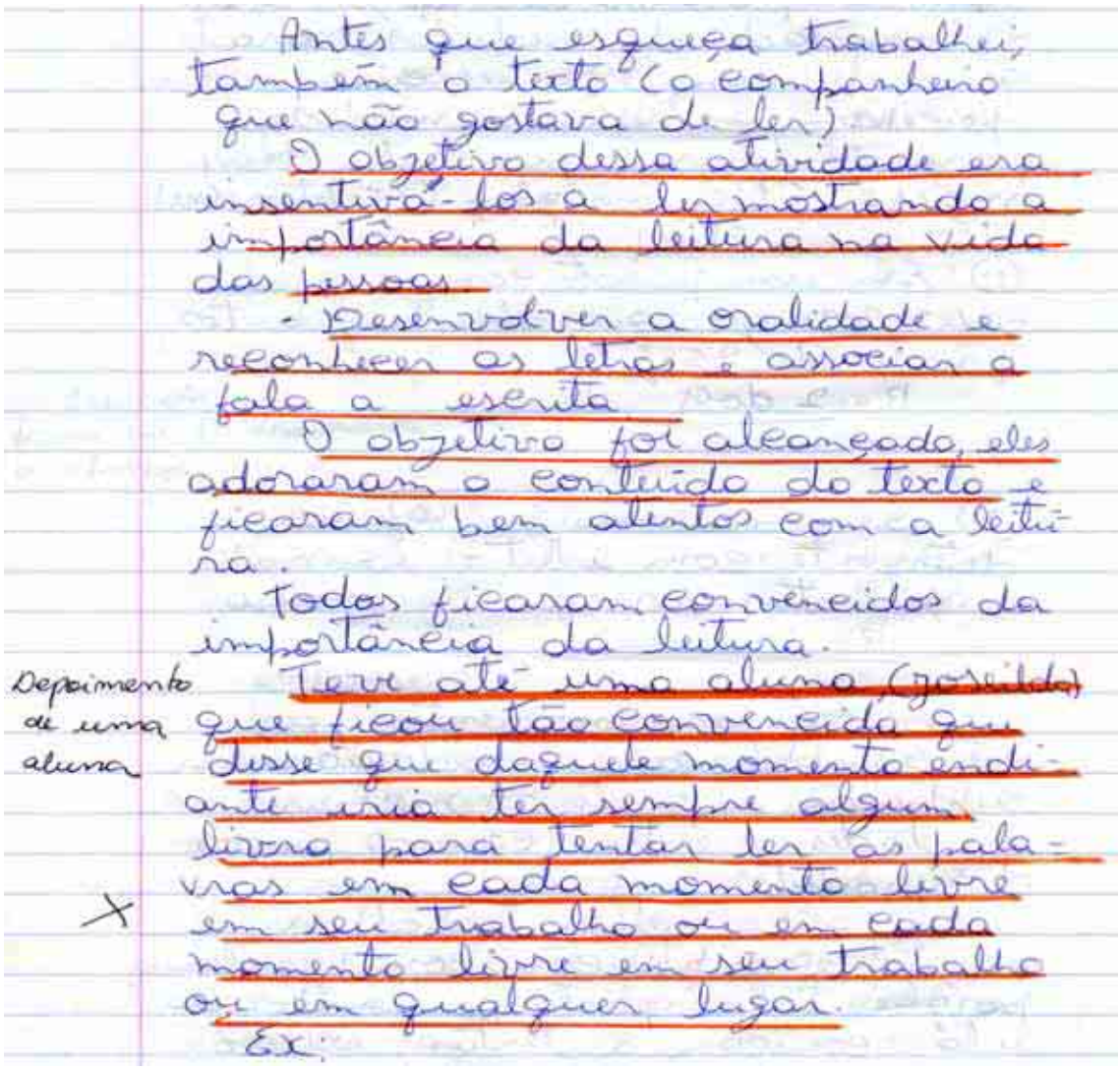
Após a leitura, sugerimos debates para trabalhar a oralidade e compreensão de texto. O ato de falar desinibe o indivíduo. Além disso, a linguagem verbal ajuda a organizar as idéias; é o elemento visível do raciocínio quando ainda não é possível escrever. O fato de emitir opiniões constitui um grande esforço para o aluno desacostumado a este tipo de postura participativa.

Concluída a atividade oral, o educador deve orientar os alunos para que organizem uma síntese da compreensão do texto; seja com a ajuda do alfabeto móvel, para aqueles que não sabem escrever, mas conhecem as letras, ou, por meio de desenhos para os alunos que desconhecem a escrita (foto 3). Para os alunos mais adiantados, o educador pode solicitar o registro. Segue abaixo o relato da alfabetizadora Joseane (fig. 1) e produção de aluno (fig.2) sobre a interpretação do texto.

Foto 3

Desenho produzido a partir da leitura do texto: “O companheiro que não gostava de ler”.

Figura - 1



Antes que esqueça trabalhei, também o texto (o companheiro que não gostava de ler).

O objetivo dessa atividade era insentivá-los a ler mostrando a importância da leitura na vida das pessoas.

- Desenvolver a oralidade e reconhecer as letras e associar a fala a escrita

O objetivo foi alcançado, eles adoraram o conteúdo do texto e ficaram bem atentos com a leitura.

Todos ficaram convencidos da importância da leitura.

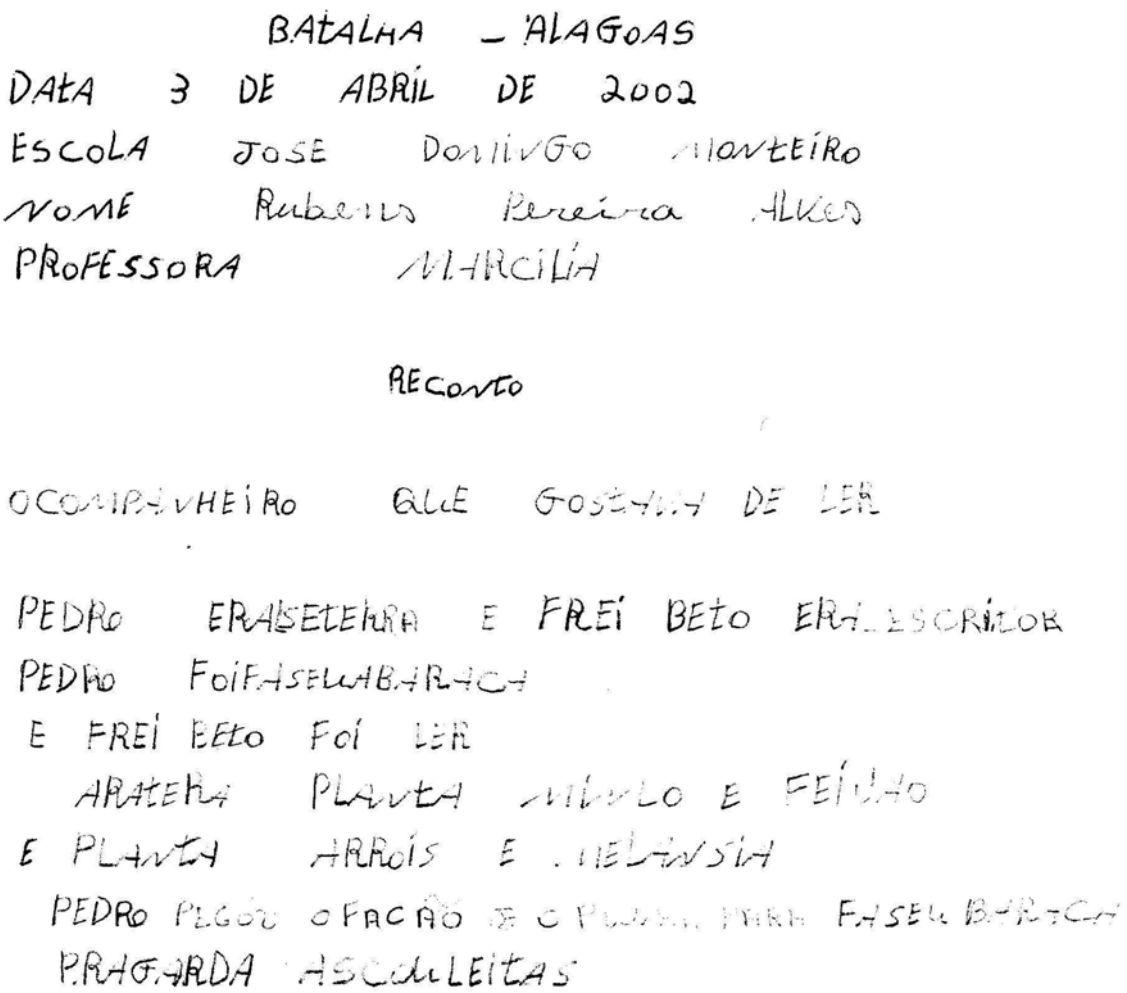
Depoimento de uma aluna

Teve até uma aluna (gordinha) que ficou tão convencida que disse que daquele momento endiante iria ter sempre algum livro para tentar ler as palavras em cada momento livre em seu trabalho ou em cada momento livre em seu trabalho ou em qualquer lugar.

Ex:

Este trecho do relatório menciona o procedimento da leitura do texto “O companheiro que não gostava de ler” e destaca o depoimento de uma aluna.

Figura - 2


BATALHA – ALAGOAS
DATA 3 DE ABRIL DE 2002
ESCOLA JOSE DOMINGO MONTEIRO
NOME Rubens Pereira Alves
PROFESSORA MARCILIA

RECONTO

O COMPANHEIRO QUE GOSTAVA DE LER

PEDRO ERA SETEIRA E FREI BETO ERA ESCRITOR
PEDRO FOI FASELABARACA
E FREI BETO FOI LER
ARATEIRA PLANTA MILHO E FEIJÃO
E PLANTA ARROIS E MELANSIA
PEDRO PEGOU O FACÃO E O PUNHAL PARA FASELABARACA
PRAGARDA ASCOLEITAS

Este tipo de atividade faz com que o texto seja o ponto de partida e de chegada no processo de aprendizagem da linguagem. Devemos oferecer condições para que o aluno interaja com os textos de uso social desde o início.

Após essa etapa, a equipe de alfabetizadores iniciou a leitura coletiva da obra “Vidas secas”. Em primeiro lugar, foi trabalhada a biografia de Graciliano Ramos e, em seguida, a leitura do livro, cumprindo os seguintes passos: observação do seu título, dos capítulos e das ilustrações, enfatizando tratar-se de uma obra ficcional.

No início, muitos alunos disseram que não estavam gostando do livro. Eles alegaram que queriam aprender a escrever e não escutar histórias e fazer desenhos. Vários alunos começaram a faltar nas aulas.

Este fato nos revelou que os alfabetizadores estavam com dificuldades no desenvolvimento da proposta pedagógica. Sendo assim, decidimos levá-los até o município de Palmeira dos Índios para conhecerem o museu e a casa de Graciliano Ramos. Uma estratégia para sensibilizá-los e aproximá-los da vida e da obra do autor por meio de seus objetos, documentos, fotos etc.

Foto 4

Equipe de alfabetizadores de Batalha reunida em Palmeira dos Índios, no dia em que visitamos o museu de Graciliano Ramos.

Foto 5

Fachada do museu Graciliano Ramos – Palmeira dos Índios (Alagoas)

Numa sala, os alfabetizadores constataram que o livro, Vidas Secas, foi publicado em diversos países; em outra sala, conheceram os quadros de artistas regionais que retrataram este romance. Muitos se emocionaram e se convenceram do valor literário da obra - Vidas Secas - e da importância de Graciliano Ramos na literatura brasileira.

A visita ao museu foi muito proveitosa, pois a maioria dos alfabetizadores nunca havia visitado um museu. Além disso, a maioria compreendeu as possibilidades e a riqueza de uma obra literária como: relacionar a história do livro com aspectos da realidade da comunidade, abordar diferentes temas e utilizar diversas linguagens como: a música, a fotografia, a pintura etc. Desta forma, muitos dos alfabetizadores conseguiram desenvolver com êxito a proposta pedagógica, não perdendo de vista o objetivo da alfabetização.

Contudo, apenas três alfabetizadores concluíram a leitura do livro. A maioria contou a história ou leu trechos da obra. O produto final do projeto, a produção de uma história em quadrinhos, também, não foi entregue por todos os alfabetizadores. Embora, tivessem recebido a ficha homônima para entenderem o significado deste tipo de texto e desenvolverem a sua produção junto aos alunos. Como já descrevemos, anteriormente, relacionamos estas dificuldades com a falta de experiência e formação destes alfabetizadores.

Nas salas de aula em que o trabalho foi concluído, as atividades produzidas pelos alunos refletem que a maioria entendeu o livro e conseguiu relacioná-lo com a sua realidade. Constatamos, ainda, que os alfabetizadores conduziram debates sobre diferentes temas como: meio ambiente, cultura, migração etc.

4.3.1 - Uma Abordagem Geográfica e o Texto Literário

Como recurso didático, a obra literária Vidas contribui no processo de ensino-aprendizagem do conhecimento geográfico, o qual auxiliou no desenvolvimento de habilidades como: a localização de lugares, regiões e fenômenos; identificação e classificação das especificidades dos lugares e; a reflexão e o registro sobre diversos temas. Essas habilidades são aplicáveis na resolução de problemas e na compreensão de fatos presentes na vida cotidiana.

Sem dúvida, uma estratégia importante para que os alunos adquiram confiança na própria capacidade de pensar, criar e aprender, transformando-os em atores e autores do próprio aprendizado. E, ainda, ao considerar as suas percepções

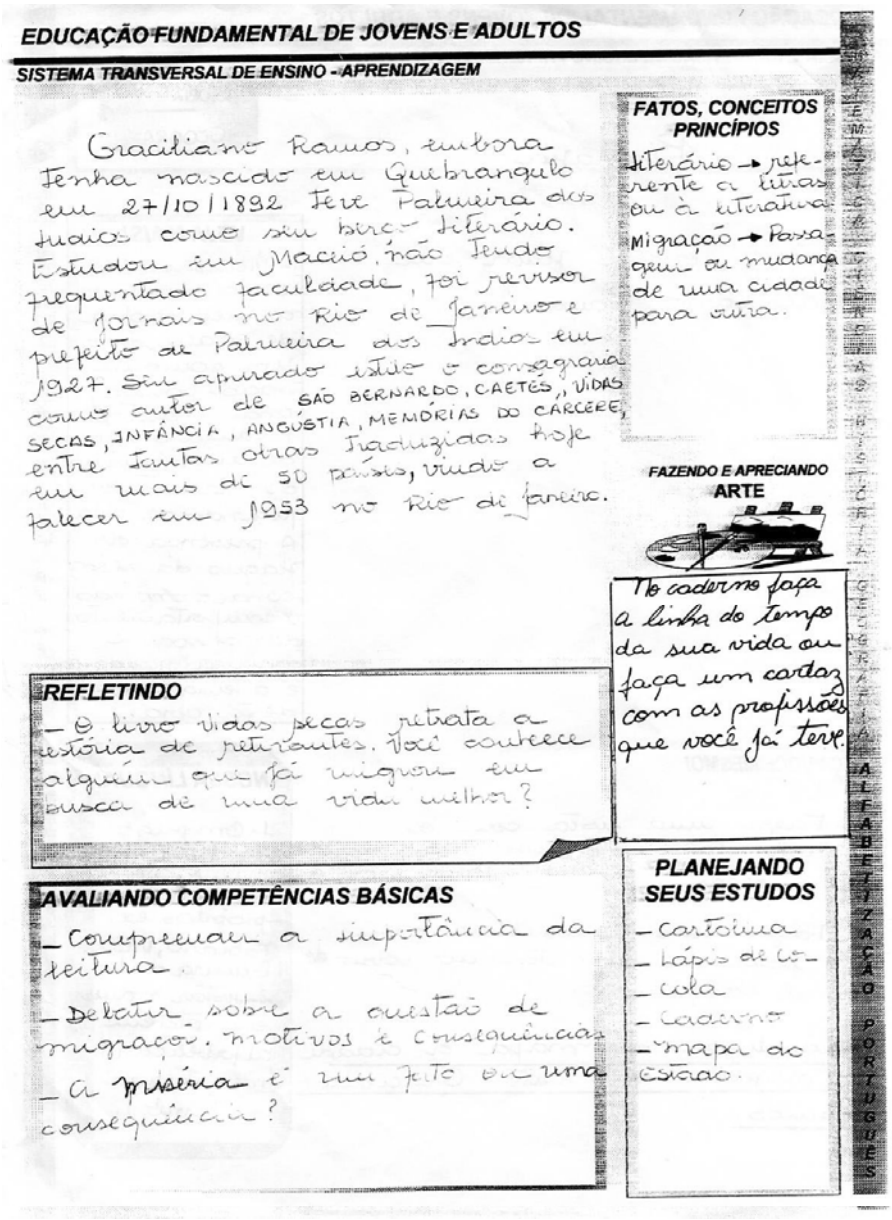
e vivência, provocam interrogações e confronto entre o conhecimento anterior e a nova informação.

A partir da leitura do livro Vidas Secas a equipe de Batalha produziu várias fichas temáticas referentes às disciplinas de: matemática, ciências, história e geografia. No entanto, selecionamos apenas quatro fichas, são elas: Biografia, Vidas Secas, Paisagem e Migração, que enfocam o conhecimento geográfico. Cabe informar, que as fichas temáticas não são distribuídas aos alunos. Este material pertence ao professor.

Chamamos a atenção para a estrutura da ficha temática, a qual possui: cabeçalho com o nome do tema a ser abordado e das disciplinas que serão contempladas; questões problematizadoras; objetivos; atividades e texto didático sobre os conteúdos abordados.

A ficha “biografia” (fig. 3 e 5) resgata a vida e a obra de Graciliano Ramos, a biografia dos alunos e a história do município. Sugere diversas atividades como: localização geográfica, elaboração de lista dos nomes dos personagens e das palavras desconhecidas presentes no livro, criação da linha do tempo da vida dos alunos, discute conceitos como: retirante, migração, profissões. Segue abaixo a ficha, e duas atividades.

Figura - 3 -



EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS

SISTEMA TRANSVERSAL DE ENSINO - APRENDIZAGEM

Graciliano Ramos, embora tenha nascido em Quebrangulo em 27/10/1892 teve Palmeira dos Indios como seu berço literário. Estudou em Maceió, não tendo frequentado faculdade, foi revisor de jornais no Rio de Janeiro e prefeito de Palmeira dos Indios em 1927. Seu apurado estilo o consagraria como autor de SÃO BERNARDO, CAETÉS, VIDAS SECAS, INFÂNCIA, ANGÚSTIA, MEMÓRIAS DO CARCERE, entre tantas outras traduzidas hoje em mais de 50 países, vindo a falecer em 1953 no Rio de Janeiro.

FATOS, CONCEITOS PRINCÍPIOS

Literário → referente a letras ou à literatura

Migração → Passagem ou mudança de uma cidade para outra.

FAZENDO E APRECIANDO ARTE

No caderno faça a linha do tempo da sua vida ou faça um cartaz com as profissões que você já teve.

REFLETINDO

– O livro vidas secas retrata a estória de retirantes. Você conhece alguém que já migrou em busca de uma vida melhor?

AVALIANDO COMPETÊNCIAS BÁSICAS

– Compreender a importância da leitura.

– Debater sobre a questão de migração, motivos e consequências

– A miséria é um fato ou uma consequência?

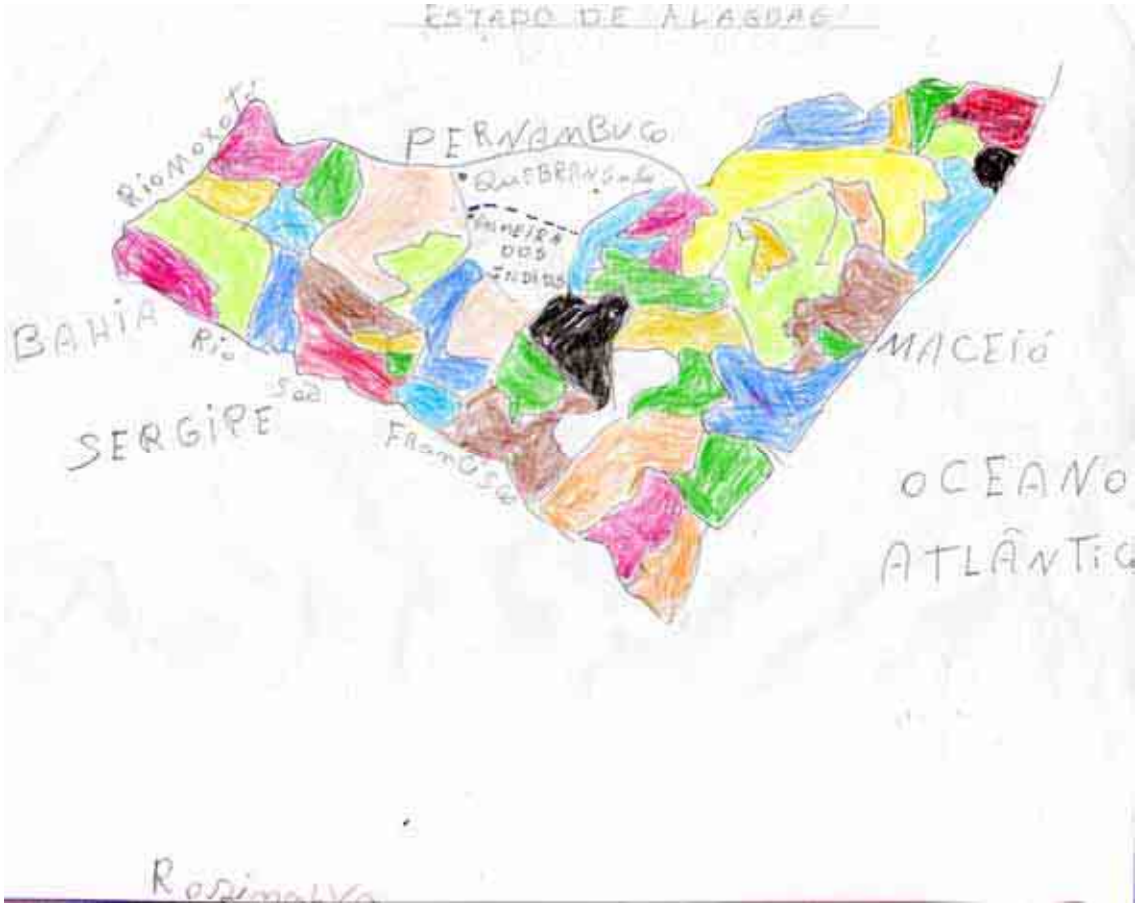
PLANEJANDO SEUS ESTUDOS

– cartolina
– lápis de co-
– cola
– caderno
– mapa do estado.

ALFABETIZAÇÃO PORTUGUÊS

Esta é a frente da ficha temática: Biografia. As disciplinas contempladas são: História e Geografia. A questão problematizadora é: Você já ouviu falar de Graciliano Ramos. A questão tem como objetivos: verificar o conhecimento do aluno e trabalhar a oralidade. O campo “Veja Mais” traz informações específicas da obra “Vidas Secas”; o campo “Nossa língua” , como o título sugere, é destinado a diferentes aspectos da Língua Portuguesa; aqui o alfabetizador optou pelo emprego da letra maiúscula, utilizando nomes próprios dos personagens do livro e localidades do estado de Alagoas. Destacamos do campo “faça você mesmo”, o exercício 3, o qual solicita a confecção de mapa e localização da cidade onde nasceu Graciliano Ramos (fig.4).

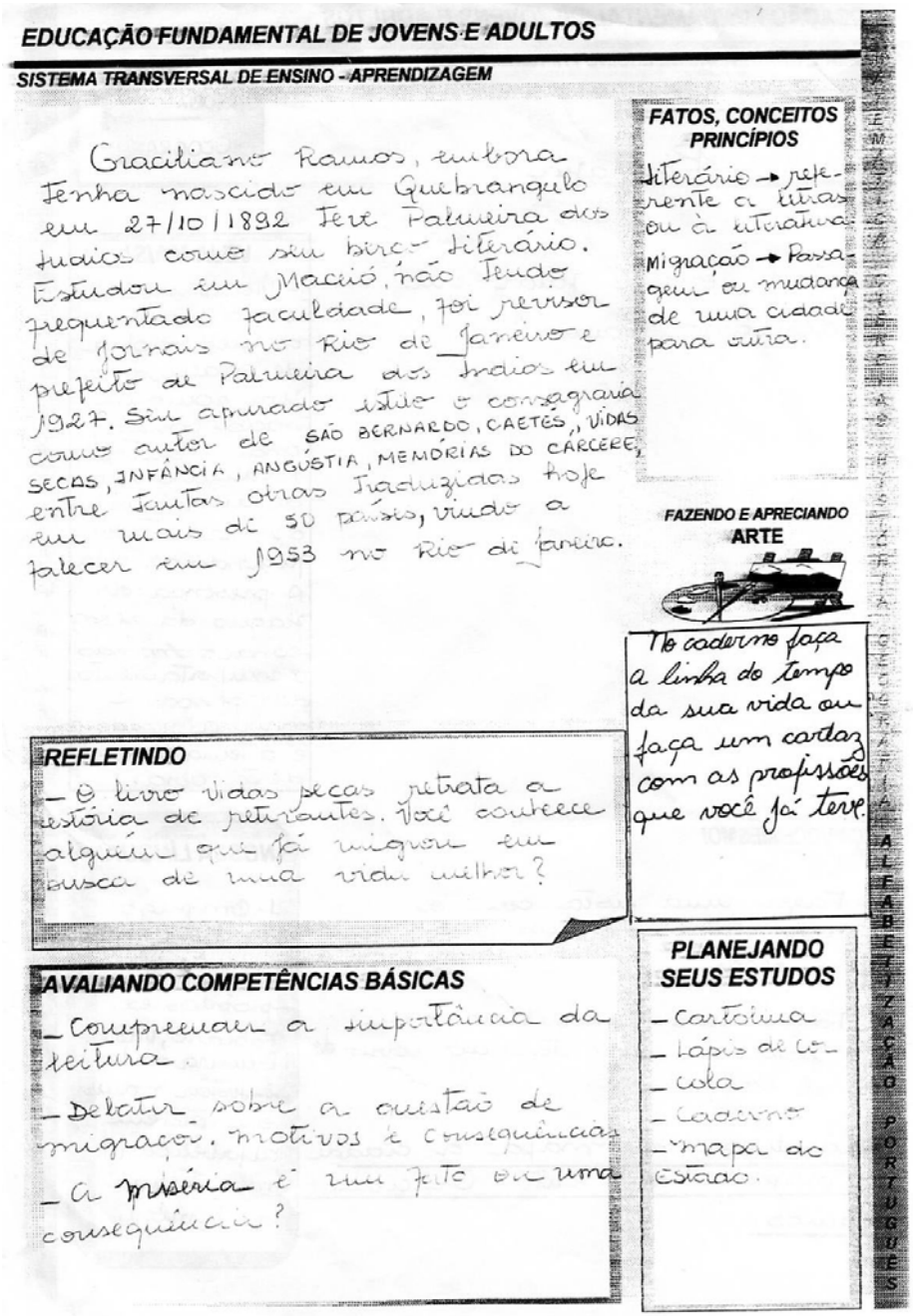
Figura – 4 -



Esta atividade possibilitou o contato com a linguagem cartográfica, desconhecida destes alunos e, até mesmo, de alguns educadores. Verificamos que o mapa apresenta título e as cores indicam os municípios do estado.

O mapa se refere ao campo: “faça você mesmo”, da ficha intitulada, biografia. A atividade solicita a localização geográfica da cidade onde Graciliano Ramos nasceu, porém o educador orientou os alunos para que indicassem os estados que fazem fronteira com o estado de Alagoas, a capital – Maceió - e os rios Motoxó e São Francisco. Há ausência da escala e da rosa-dos-ventos. Contudo, o resultado indica o início da apropriação de uma nova objetivação para o aluno em processo de alfabetização.

Figura – 5 -



EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS

SISTEMA TRANSVERSAL DE ENSINO - APRENDIZAGEM

Graciliano Ramos, embora tenha nascido em Quebrangulo em 27/10/1892 teve Palmeira dos Índios como seu berço literário. Estudou em Maceió, não tendo frequentado faculdade, foi revisor de jornais no Rio de Janeiro e prefeito de Palmeira dos Índios em 1927. Seu apurado estilo o consagraria como autor de SÃO BERNARDO, CAETÉS, VIDAS SECAS, INFÂNCIA, ANGÚSTIA, MEMÓRIAS DO CÁRCERE, entre tantas obras traduzidas hoje em mais de 50 países, viuder a falecer em 1953 no Rio de Janeiro.

FATOS, CONCEITOS PRINCÍPIOS

Literário → referente a letras ou à literatura

Migração → Passagem ou mudança de uma cidade para outra.

FAZENDO E APRECIANDO ARTE

No caderno faça a linha do tempo da sua vida ou faça um cartaz com as profissões que você já teve.

REFLETINDO

– O livro Vidas secas retrata a história de retirantes. Você conhece alguém que já migrou em busca de uma vida melhor?

AVALIANDO COMPETÊNCIAS BÁSICAS

– Compreender a importância da leitura.

– Debater sobre a questão de migração, motivos e consequências

– A miséria é um fato ou uma consequência?

PLANEJANDO SEUS ESTUDOS

– Cartolina
– Lápis de co-
– cola
– Caderno
– mapa do estado.

ALFABETIZAÇÃO PORTUGUÊS

Esta figura é referente ao verso da ficha “biografia”. O primeiro campo destina-se a um texto explicativo sobre o tema da ficha. Neste caso, o texto é biográfico e refere-se ao escritor Graciliano Ramos. O campo ao lado “fatos, conceitos e princípios”, esclarece alguns conceitos que são abordados no texto explicativo ou que surgem durante a discussão da ficha. O campo “fazendo e apreciando arte” é destinado a trabalhos manuais e explicações didáticas sobre uma manifestação artística. O campo “refletindo” traz questões para que os alunos discutam em pequenos grupos ou com toda a classe; o “avaliando competências” destaca os principais objetivos da ficha. E, o “planejando seus estudos” refere-se ao material que será utilizado durante as aulas.

Figura – 6 -

Estes desenhos foram produzidos por um aluno da sala da alfabetizadora Joseane, refere-se ao campo “fazendo arte”, da ficha “biografia”. O aluno representou algumas atividades profissionais que já exerceu. Este tipo de atividade contribui para o desenvolvimento da coordenação motora fina e pode representar o primeiro contato com um tipo de manifestação artística e com o lápis de cor, tintas, cola, cartolina etc; já que muitos alunos analfabetos, dificilmente, tiveram acesso a alguma manifestação artística.

Na ficha “Vidas secas” (fig.8 e 10), a equipe discutiu e refletiu sobre as causas e conseqüências da seca na região Nordeste, questionando: O que é a seca? Por que ela ocorre na região Nordeste? O governo colabora na época da seca?

Os alfabetizadores explicaram o motivo da seca, relacionando-o à localização geográfica do Nordeste e identificaram os diferentes tipos de clima no planeta. Os exercícios da ficha estão coerentes com o tema. Na atividade abaixo (fig.7), por exemplo, a aluna escreveu, com a ajuda do alfabeto móvel, três palavras para responder a questão problematizadora da ficha: Quais as conseqüências que a seca traz para os nordestinos? Ao escrever a palavra trabalho, a aluna quis dizer que falta trabalho para os moradores da região atingida pela seca.

Figura - 7

TEREZINHA

Figura - 8 -

EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS

SISTEMA TRANSVERSAL DE ENSINO - APRENDIZAGEM

PORTUGUÊS
GEOGRAFIA
HISTÓRIA
MATEMÁTICA

VIDAS SECAS - II -

— QUAIS SÃO AS CONSEQUÊNCIAS QUE A SECA TRAZ, PARA OS NORDESTINOS ?

VEJA MAIS!

— VOCÊ SABIA QUE O SÃO FRANCISCO TEM 168 AFLUENTES DOS QUAIS 90 PELA MARGEM DIREITA E APRESENTA SINAIS DE DEGRADAÇÃO DESDE PIRAPORA ATÉ A FOZ? E NÃO É APENAS PELO DESMATAMENTO DAS MARGENS, MAS PELOS DEPÓSITOS DE RESÍDUOS INDUSTRIAIS E RESIDENCIAIS. PARA RECUPERAR O RIO SÃO FRANCISCO SÃO NECESSÁRIOS MAIS DE 3 BILHÕES — OS ESTUDOS DA NASA REVELAM QUE SE NÃO FOR FEITO UMA URGENTE REVITALIZAÇÃO, O VELHO CHICO SERÁ UM RIACHO EM 2025.

Fonte:- Gazeta de Maceió 5/8/2001

FAÇA VOCÊ MESMO!

— TRABALHAR A MÚSICA ASA BRANCA E MOSTRAR QUE FALAMOS DE VÁRIAS FORMAS, MAS A ESCRITA É UMA SÓ;

— FAZER DITADO COM ALGUMAS PALAVRAS DA MÚSICA, USANDO LETRAS MÓVEIS, COM REGISTRO NO CADERNO;

— AULA PRÁTICA — FAZER EM SALA DE AULA UMA FARINHA MULTIMISTURA (ALIMENTO ALTERNATIVO) DEPOIS PASSAR PRO CADERNO A RECEITA.

NOSSA LÍNGUA!

— OBSERVAR A MANEIRA QUE LUIZ GONZAGA PRONUNCIA AS PALAVRAS E COPIÁ-LAS DA MANEIRA CORRETA. EX: INTÉ - ATÉ. OIEI - OLHEI PRECUNTEI - PERGUNTEI.

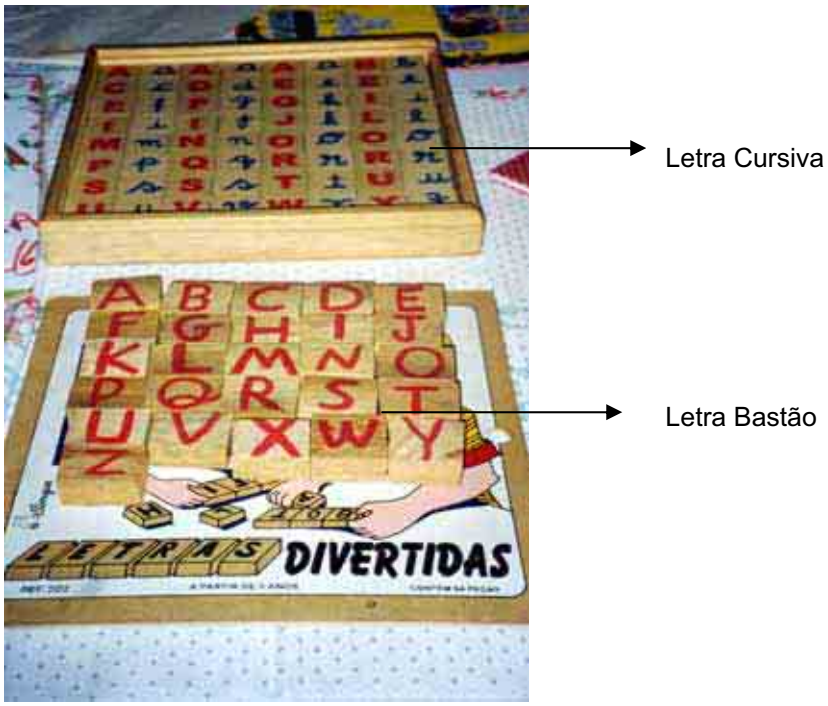
ESCREVER ALGUMAS PALAVRAS DA MÚSICA QUE APRESENTAM O N, INTERCALADO EX: PLANTAÇÃO, ENTÃO

BATALHA - AL

ALFABETIZAÇÃO PORTUGUÊS

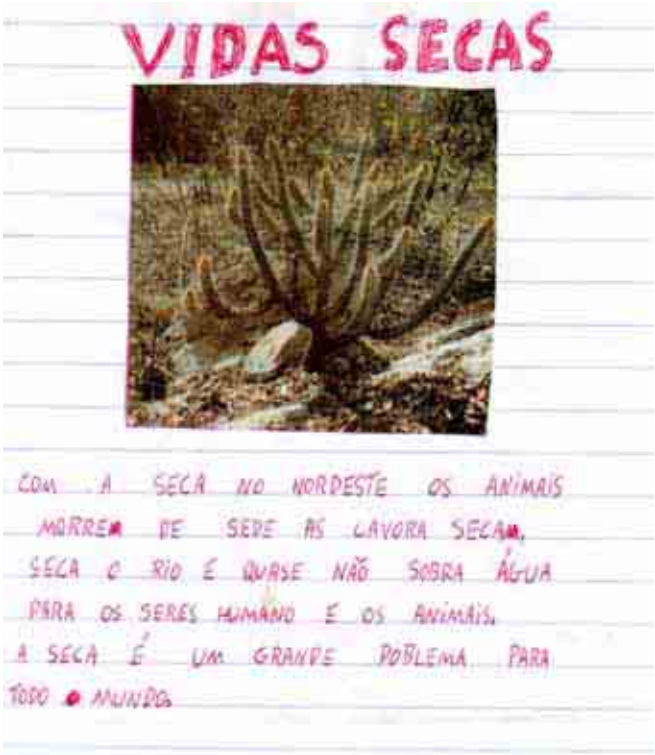
Esta figura representa a frente da ficha “vidas secas”, a qual contempla as disciplinas: língua portuguesa, geografia, história e matemática. O campo “veja mais” faz referência ao Rio São Francisco. Este texto acrescentou novos conceitos para os alunos e educadores como: afluente, foz, resíduos industriais e um novo elemento foi incorporado: a fonte do texto. O campo “faça você mesmo” trouxe novos procedimentos para a sala de aula: a música, a confecção do alfabeto móvel (foto 6) e uma aula prática de uma receita, a farinha multimistura. Nesta atividade os alunos aprenderam a trabalhar com as medidas: quilo e grama. O “nossa língua” discute a letra da música “Asa Branca”. Os alunos perceberam que a fala é diferente da escrita e que as variações regionais não são modos errados de falar.

Foto - 6



Alfabeto móvel, de madeira, confeccionado pelos educadores e educandos.

Figura - 9



Texto reflexivo referente à questão problematizadora: quais as conseqüências que a seca traz para os nordestinos, da ficha “vidas secas”:

O aluno que produziu este texto já está alfabetizado e demonstrou coerência no registro da sua opinião sobre a questão apresentada.

O processo de ensino e aprendizagem da escrita por meio da cópia faz com que os alunos não exercitem o seu raciocínio e aprendam coisas novas. Por isso, é conveniente a leitura de textos explicativos, debates e questões que incitem a reflexão. Em seguida, devemos solicitar ao aluno que registre o seu parecer ou o que aprendeu.

Figura - 10 -

EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS

SISTEMA TRANSVERSAL DE ENSINO - APRENDIZAGEM

"A SECA"

— A SECA NÃO É PREVISÍVEL COMO OBEDECE A UM CICLO FÍSICO PERFEITAMENTE REGULAR. A PIOR VEIO EM 1877. ARREGANHOU SUA CARRANCA BRABA NOS CÉUS DO SERTÃO E CEIFOU A VIDA DE 500.000 NORDESTINOS. QUANDO SOUBE DA TRAGÉDIA, DIZ A HISTÓRIA QUE D. PEDRO II CHOROU. NESTE SÉCULO, ELA JÁ IRROMPEU DURANTE 23 ANOS. NUNCA FOI TÃO DEVASTADORA COMO NA 125 ANOS, MAIS SEMPRE DEIXOU O SEU RASTRO HORRENDO — MISÉRIA AGUDA, DOENÇAS OU EPIDEMIAS, ENORMES MIGRAÇÕES, CHORO E DESESPERO. DESTA VEZ SE O SOL CONTINUAR INCLEMENTE EM ALGUNS ESTADOS NORDESTINOS, PODE VIR A SER TÃO CRUEL QUANTO A DE 1988, A MAIS DEVASTADORA DESTE SÉCULO.

É DIFÍCIL CALCULAR O SOFRIMENTO DO SERTANEJO. A SECA, A ESTIAGEM, A MALDITA SEMPRE TRAZ OUTRO HORROR. PODE-SE CHAMÁ-LO DE GRANDE APETITE DE COMER, URGÊNCIA DE ALIMENTO OU SIMPLESMENTE DE FOME. E A FOME TEM TORTURADO A BARRIGA DE MILHARES DE VÍTIMAS DA SECA. Fonte: Revista Veja 06/05/1998

FATOS, CONCEITOS PRINCÍPIOS

AFLUENTE → RIO QUE DESÁGUA EM OUTRO.
CICLO → SÉRIE DE FENÔMENOS QUE SE SUCEDEM.
TRAGÉDIA → ACONTECIMENTO QUE DESPERTA PIEDADE OU TERROR; DESGRAÇA;

FAZENDO E APRECIANDO ARTE

— FAZER UM CARTAZ COM ALGUMAS FOTOS QUE LEMBRE A SECA. E NO MESMO CARTAZ ESCREVER A MÚSICA ASA BRANCA DE LUIZ GONZAGA; CONFECCIONAR ALGUNS CARTÕES POSTAIS INSPIRADOS NA NOSSA VEGETAÇÃO E EM ALGUNS PONTOS TURÍSTICOS DE NOSSA CIDADE.

REFLETINDO

— A FRUSTRAÇÃO DO TRABALHO NO CAMPO SERTANEJO OBRIGA MUITOS HOMENS À MIGRAÇÃO EM BUSCA DE TRABALHO. FICAM AS MULHERES, COM O RESTO DA FAMÍLIA, EM SITUAÇÃO DE AUTÊNTICA "VIUVEZ".

AVALIANDO COMPETÊNCIAS BÁSICAS

— COMPREENDER QUE O PROBLEMA DA SECA NO NORDESTE É INEVITÁVEL, MAS PODE SER AMENIZADO;
— COMPREENDER O MOTIVO PORQUE ALGUNS NORDESTINOS MIGRAM PARA OS GRANDES CENTROS;
— ENTENDER QUE A MÚSICA É UMA DAS VÁRIAS FORMAS DE TEXTO;
— ASSOCIAR A FALA À ESCRITA.

PLANEJANDO SEUS ESTUDOS

LEVAR PARA A SALA:
— LETRAS MÓVEIS
— CARTOLINA
— LÁPIS DE COR
— PAPEL SULFITE
— FOTOS DE JORNAIS OU REVISTAS

ALFABETIZAÇÃO PORTUGUÊS

Esta figura refere-se ao verso da ficha “vidas secas”. O primeiro campo apresenta um texto jornalístico sobre a seca, novamente a fonte foi indicada. O educador leu e discutiu o texto com a classe e mostrou a revista que traz a matéria. O objetivo da atividade foi acrescentar novas informações e disponibilizar diferentes tipos de textos presentes em nossa sociedade, como por exemplo, o jornalístico. O campo “fatos, conceitos” discute conceitos que aparecem nos textos. O campo “refletindo” trata da migração, decorrente da seca. O campo “fazendo arte” sugere a confecção de cartaz e cartões postais. Um aluno trouxe um cartaz sobre as cisternas caseiras para leitura, discussão e observação dos elementos presentes num cartaz (foto 07). No “avaliando competências básicas”, os objetivos propostos estão coerentes com o que foi discutido na ficha.

Foto 7

Atividade da ficha "Vidas Secas" referente ao campo "fazendo e apreciando arte". Um aluno trouxe esse cartaz sobre a cisterna caseira. A partir deste material a sala discutiu sobre a função da cisterna: armazenar as águas da chuva, os seus benefícios e sobre a conquista da "liberdade política", ou seja, com a implantação das cisternas não há mais necessidade de "trocar" o voto por carros pipas. O educador aproveitou a oportunidade para mostrar a função do cartaz e os elementos presentes: textos, figuras e logotipos dos patrocinadores.

A ficha "paisagens" (fig.11 e 13) foi idealizada a partir da leitura dos capítulos "Mudança" e "Inverno", do livro "Vidas Secas". Segue pequenos trechos dos respectivos capítulos:

"Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. (...) A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da catinga[25] *rala"*.

(...) "*Estava um frio medonho, as goteiras pingavam lá fora, o vento sacudia os ramos das catingueiras, e o barulho do rio era como um trovão distante".*

[25] Catinga: variação de caatinga.

Figura -11

EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS

ISTEMA TRANSVERSAL DE ENSINO - APRENDIZAGEM

GEOGRAFIA

Paisagens

- Qual é o tipo de paisagem do seu município?
Qual é o tipo de ~~caatinga~~ PLANTA que predomina no nosso município?
Qual é o clima do município?

VEJA MAIS!
O Mandacaru sobrevive a seca por que em tempos chuvosos ele guarda a água dentro dela, esses tipos de plantas de regiões secas são chamadas de xerófitos

FAÇA VOCÊ MESMO!
- Listar derivados da carnaúba e para que servem
- Indentificar a vegetação local
- Quais os tipos de poluição do município.
- Problemas envolvendo adição e subtração

NOSSA LÍNGUA!
Existem Palavras que derivam de outras
Ex: Caatinga = caatingueira
carnaúba = carnaubeira
- Listar outras derivadas

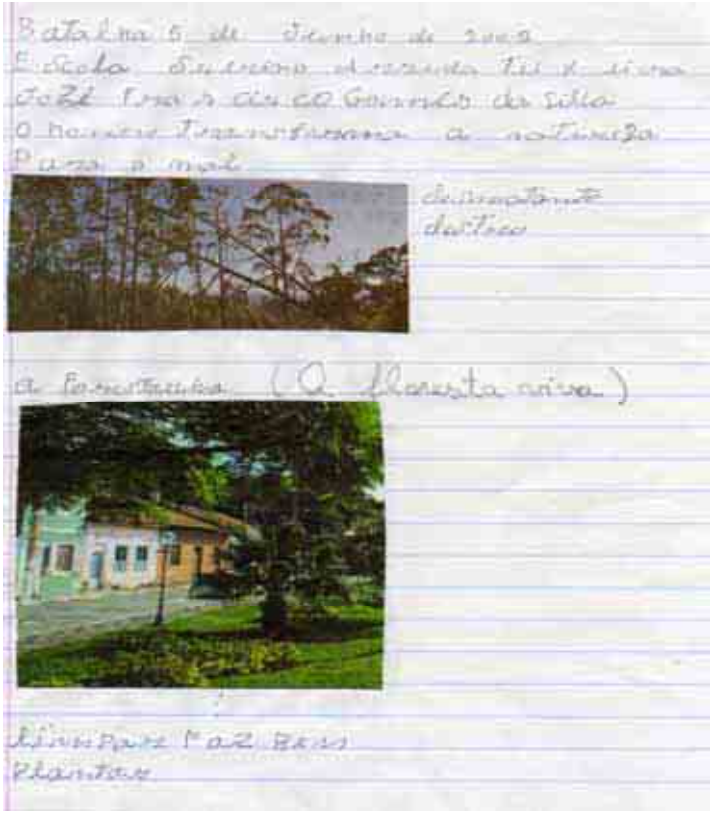
ALFABETIZAÇÃO PORTUGUÊS

As questões problematizadoras desta ficha remetem a reflexão sobre as paisagens do estado de Alagoas e a identificação da vegetação e do clima do município. O campo “veja mais” comenta sobre as características da planta mandacaru e traz a definição do conceito: xerófito. O “faça você mesmo” solicita informações sobre a carnaúba e sobre a vegetação local e conduz à reflexão sobre problemas ambientais. Já o campo “nossa língua” aborda sobre a derivação de palavras, trazendo como exemplos as palavras: caatinga e carnaúba.

Foto - 8

Este cartaz foi confeccionado pelos alunos sob a orientação do educador. Os alunos pesquisaram em livros didáticos de geografia, recortaram e colaram as imagens para discutir e observar as diferentes paisagens de Alagoas e alguns conceitos geográficos. É interessante o cuidado que a equipe teve ao reproduzir um mapa do estado para localizar a sua capital e o município de Batalha.

Figura -12



Esta atividade traz como título: o homem transforma a natureza. Os objetivos são: fazer com que o aluno reflita sobre a ação antrópica e a suas conseqüências; pesquise em jornais, revistas e livros didáticos imagens que representem o tema em discussão; e, registre as suas idéias e aprendizagem.

Figura 13

EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS

SISTEMA TRANSVERSAL DE ENSINO - APRENDIZAGEM

A CARNAÚBA

É a palmeira dominante nas terras alagadas e nas baixas dos rios. Suas áreas de ocorrência são o extremo-norte e Nordeste do Maranhão, centro e norte do Piauí e norte do Ceará. Seu principal produto comercial é a cera, extraídas das folhas. Para muitos geógrafos, o babaçu é a árvore-da-vida, tal a gama de utilidade que tem para a população local: portas, vigas, cercas, estrados de cama são feitos com seu caule; bolsas, chapéus e uma série de outros objetos são confeccionados com a folha.

FATOS, CONCEITOS PRINCÍPIOS

Semi-árido = diz-se de áreas periféricas as regiões desérticas ou seja clima quente e seco.

FAZENDO E APRECIANDO ARTE

Trabalhar alguma arte referente a carnaúba ex: Vassoura de palha para adubo.

REFLETINDO

A cera da carnaúba extraída das folhas é o principal produto comercial em algumas cidades de estados nordestino. A carnaúba serve como meio de sobrevivência com suas confecções artesanais. No nosso município a carnaúba também é uma fonte de renda?

AVALIANDO COMPETÊNCIAS BÁSICAS

Indentificar o clima do município
Reconhecer a utilidade da carnaúba
- Falar os meios de poluição do nosso município

PLANEJANDO SEUS ESTUDOS

Cartolina
Figuras
Carnaúba
Cola
Tesoura
Palha

ALFABETIZAÇÃO PORTUGUÊS

O verso desta ficha apresenta um pequeno texto sobre a carnaúba e o babaçu. Desta vez, o educador não indicou a fonte bibliográfica. Verificamos, que primeiro foi solicitado, no campo “faça você mesmo” (frente da ficha), que o aluno pesquisasse sobre a carnaúba e, somente após esta pesquisa inicial, o educador trouxe um texto explicativo. Esta atitude demonstra o seu reconhecimento de que ser professor não significa apenas transmitir um saber disciplinar, mas ser capaz de formar os outros neste saber. O campo “refletindo” traz como objetivo principal a compreensão da importância da carnaúba para a economia local.

Verificamos, novamente, que novos procedimentos foram levados para a sala de aula: o artesanato (foto 9) e a fotografia (foto 10) para discutir a comercialização da carnaúba e as profissões envolvidas no cultivo desta planta. A ficha “paisagens” ainda questiona: Há outra fonte de renda em seu município? Você trabalha com a carnaúba? Para responder a estas questões, os alunos produziram um cartaz indicando outras plantas presentes em seu município e que são cultivadas por eles (foto 11).

Foto - 9

Objetos artesanais confeccionados pelos alunos com a palha e o caule da carnaúba. Este tipo de atividade, assim como o desenho, também contribui para o desenvolvimento da coordenação motora fina.

Foto – 10

O educador utilizou a foto ao lado para abordar o tema: A paisagem no meu município. Ele explicou aos alunos, a partir de um texto didático e com o auxílio do mapa do Brasil, as áreas de ocorrência da carnaúba.

Foto – 11

Os alunos, em grupo, produziram este cartaz a partir das questões: Há outra fonte de renda em seu município? Você trabalha com a carnaúba?

Mais uma vez, a equipe de educadores utilizou como inspiração um capítulo do livro “Vidas Secas” para o planejamento da ficha migração (fig. 15 e 16). Segue um trecho do capítulo Fuga:

“A vida na fazenda se tornara difícil. (...) Fabiano espiava a catinga amarela, onde as folhas secas se pulverizavam (...) Saíram de madrugada (...) Iriam para adiante, alcançariam uma terra desconhecida. (...) Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Chegariam a uma terra desconhecida e civilizada, ficariam presos nela. E o sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, sinhá Vitória e os dois meninos”.

Destacamos, que o capítulo Festa, também, contribuiu para a elaboração das atividades dessa ficha. A equipe comentou, registrou e representou as manifestações folclóricas, as festas e as danças típicas da região Nordeste como: os caboclinhos (fig. 14), maracatu, coco, festas juninas, o forró e os pratos típicos, principalmente, os alimentos feitos com o milho. Os resultados obtidos corroboram que a leitura do livro proporcionou a compreensão de diferentes aspectos do lugar e da vida cotidiana, evidenciando a integração entre o saber geográfico e a obra literária.

Figura - 14

O auto dos caboclinhos integra o folclore alagoano e está inserido nas festas do ciclo do Natal.

Figura 15

EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS

SISTEMA TRANSVERSAL DE ENSINO - APRENDIZAGEM

Geografia

Tema= Migração

Hora da Conversa:

Você conhece alguém que veio de outra cidade ou estado para o seu(a)?

O que vocês acham dessas pessoas que mudam-se de sua cidade para tentar melhores condições financeiras em outro estado?

Você pode citar algum nome que possa definir esse movimento?

EXPRESSO BATALHA

VEJA MAIS!

→ Você sabia que São Paulo é o estado que mais recebeu migrantes.

FAÇA VOCÊ MESMO!

→ Citar alguns costumes trazidos pelos migrantes de seu país.

→ Formar o nome de seu país, usando o alfabeto móvel;

→ Listar nomes de pessoas conhecidas que migraram de um país para outro.

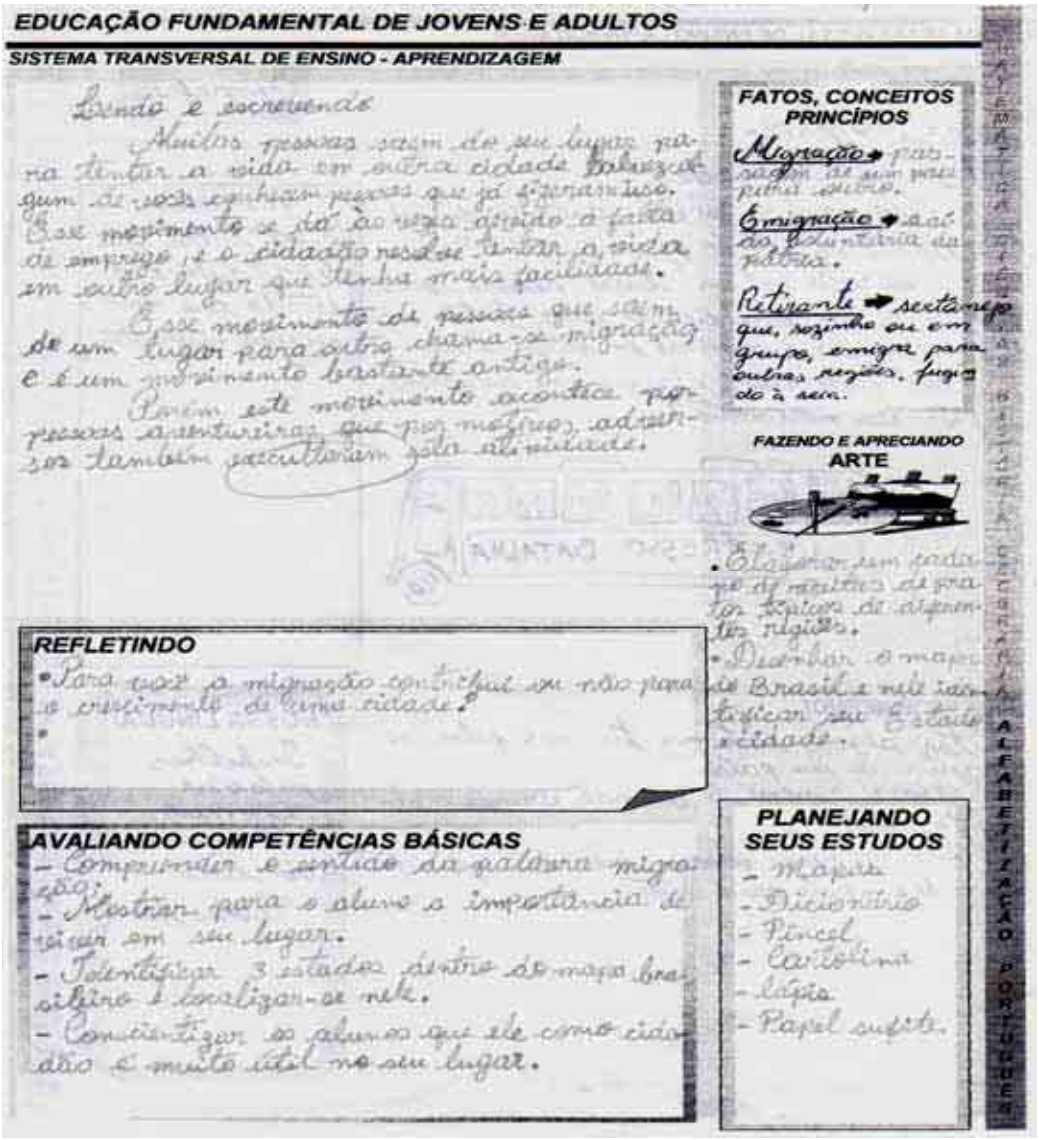
NOSSA LÍNGUA!

Trabalhar palavras regionais selecionadas do livro "Vidas Secas"

MATEMÁTICA CIÊNCIAS HISTÓRIA GEOGRAFIA ALFABETIZAÇÃO PORTUGUÊS

O campo “A hora da conversa” instiga o aluno a pensar sobre o fenômeno migração, sem, no entanto, citar o conceito. É uma forma de investigar os conhecimentos dos alunos sobre o tema quer será abordado pela ficha. O campo “Veja mais”, destinado a curiosidades, está muito vago, faz uma afirmação, mas não traz dados que a confirmem. Das atividades do campo “faça você mesmo”, a mais interessante é a primeira, sobre os costumes trazidos pelos migrantes. A classe organizou várias receitas e festas típicas de origem portuguesa, africana, indígena etc. O “nossa língua” irá trabalhar palavras regionais que aparecem no livro “Vidas Secas”

Figura 16



EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DE JOVENS E ADULTOS

SISTEMA TRANSVERSAL DE ENSINO - APRENDIZAGEM

Lendo e escrevendo

Muitas pessoas saem de seu lugar para tentar a vida em outra cidade. Talvez alguém de vocês conheçam pessoas que já fizeram isso. Esse movimento se dá ao verificar a falta de emprego, e o cidadão resolve tentar a vida em outro lugar que tenha mais facilidade.

Esse movimento de pessoas que saem de um lugar para outro chama-se migração e é um movimento bastante antigo.

Porém este movimento acontece por pessoas aventureiras, que por motivos adversos também sacrificaram sua liberdade.

FATOS, CONCEITOS PRINCÍPIOS

Migração → passagem de um país para outro.

Emigração → saída voluntária da pátria.

Retirante → sertanejo que, sozinho ou em grupo, emigra para outras regiões, fugindo à seca.

FAZENDO E APRECIANDO ARTE

- Elaborar um pequeno livro de receitas de pratos típicos de algumas regiões.
- Desenhar o mapa do Brasil e nele identificar seu Estado e cidade.

REFLETINDO

- Para onde a migração contribui: em não para o crescimento de uma cidade?
-

AVALIANDO COMPETÊNCIAS BÁSICAS

- Compreender o sentido da palavra migração.
- Mostrar para o aluno a importância de viver em seu lugar.
- Identificar 3 estados dentro do mapa brasileiro e localizar-se nele.
- Conscientizar os alunos que ele como cidadão é muito útil no seu lugar.

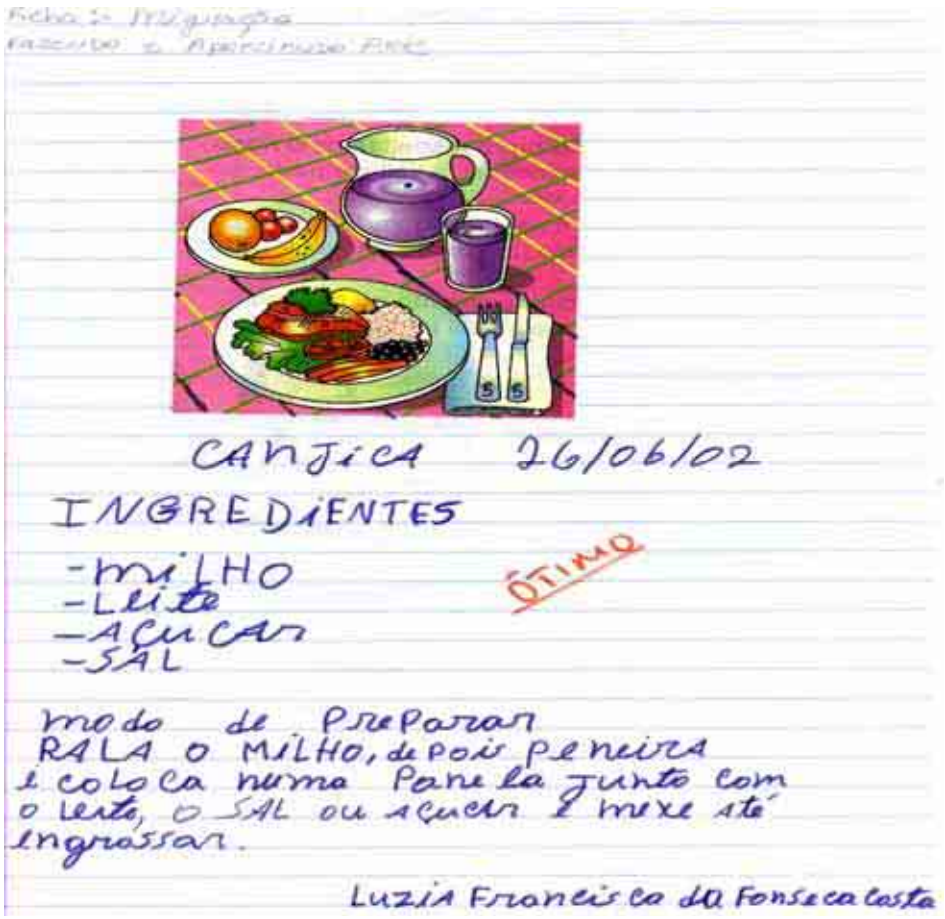
PLANEJANDO SEUS ESTUDOS

- Mapas
- Dicionário
- Pincel
- Cartolina
- Lápis
- Papel sulfite.

ALFABETIZAÇÃO PORTUGUESA

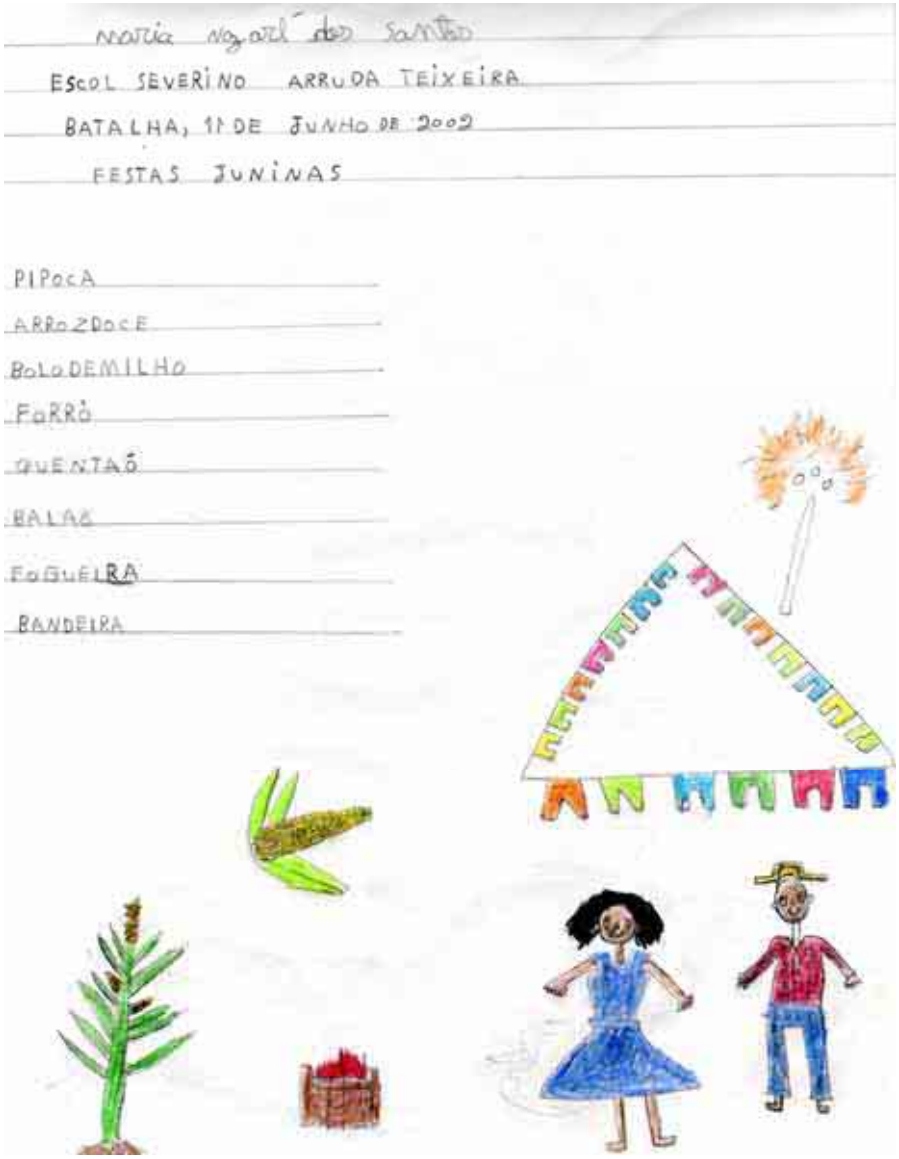
Por meio do campo, “lendo e escrevendo”, o educador tentou explicar uma das causas do movimento migratório, porém não conseguiu avançar na discussão. O campo “fatos, conceitos” apresenta palavras que aparecem na discussão da ficha e do livro, Vidas Secas. O “fazendo e apreciando arte” solicita a elaboração de um livro de receitas (fig. 17) e a confecção do mapa do Brasil (fig.19). Chamamos a atenção para o campo “avaliando competências básicas”. Há dois objetivos que queremos destacar, são eles: mostrar ao aluno a importância de viver em seu lugar e conscientizá-lo que ele, cidadão, é útil no seu lugar. Questões como estas, tornam o processo educativo um ato político e de conscientização, como nos ensinou Paulo Freire. Porém, a equipe não incluiu dois objetivos que foram contemplados na ficha: a reflexão sobre as conseqüências da migração e a identificação das contribuições culturais dos migrantes.

Figura 17



Esta atividade integra o campo “fazendo e apreciando arte”, da ficha migração. Selecionamos uma receita do livro que foi produzido pelos alunos da educadora Marcília. Os alunos pesquisaram alguns pratos típicos brasileiros, identificaram a sua origem, os ingredientes e os estados onde predominam. Este tipo de atividade ajuda a resgatar a cultura da comunidade e das regiões do Brasil. Neste caso, os alfabetizandos relacionaram alguns pratos típicos com determinadas festas, como mostra a figura a seguir.

Figura 18



Esclarecemos que uma ficha temática pode originar outras fichas, conforme o interesse dos alunos e o objetivo do educador. A partir da ficha migração, por exemplo, a educadora elaborou a ficha festa, pois quando os alunos estavam pesquisando sobre pratos típicos do Brasil, buscando descobrir a sua origem, surgiu o interesse pelas festas e danças, já que alguns pratos típicos são característicos de determinadas festas, como por exemplo, as festas juninas.

Figura 19

Atividade referente ao campo “fazendo e apreciando arte”, da ficha migração (fig.16)

Esta atividade reflete a apropriação da linguagem cartográfica e de um novo elemento: a legenda.

4.4 – A prática da leitura: os resultados do livro Vidas Secas

Não temos dúvidas de que a prática da leitura representou o início da transformação de atitude e postura dos alfaberizadores. Reconhecemos os seus esforços na produção das quatro fichas temáticas apresentadas e das atividades propostas. Embora há muitos erros conceituais, percebemos o início de uma atitude mais pedagógica e consciente sobre o ensino e o processo de alfabetização, oferecendo oportunidades e condições aos alunos para se apropriarem não apenas da língua escrita, mas também, de diferentes linguagens, procedimentos e, do direito de saber ler criticamente e escrever os próprios textos.

De um modo geral, ficamos satisfeitos com os resultados, pois a grande maioria dos alfabetizadores que, anteriormente, acreditava numa alfabetização "mecânica", sem sentido, percebeu as possibilidades de um ensino que tenha como ponto de partida, por exemplo, uma obra literária. Com certeza, um recurso didático capaz de produzir idéias que enriquecem a vida dos alfabetizandos e dos próprios alfabetizadores.

De acordo com a monitora pedagógica do município de Batalha, a leitura do livro "Vidas secas" foi o ponto de partida para o planejamento mensal dos alfabetizadores. Dentro do contexto do livro, eles puderam ampliar os seus conhecimentos e levar ao aluno novos conhecimentos, trabalhando interpretação de texto, explorando a leitura, vocabulário e muitas idéias práticas, entre elas, a produção de uma história em quadrinhos.

Indubitavelmente o livro "Vidas Secas" representou um convite para a reflexão e o desenvolvimento de conteúdos geográficos, possibilitando o debate de aspectos:

naturais, culturais, sociais, econômicos e políticos presentes na vida cotidiana; contribuindo, para maior compreensão do lugar.

Para Muneratti (1994, p.18), a obra de Graciliano Ramos se deixa observar, analisar, interpretar nas sucessivas formas de relações regionais do homem com a natureza adversa, nas relações entre a própria população regional, com os socialmente privilegiados e, desprivilegiados, condicionados pelo conservadorismo da classe dominante regional. Graciliano Ramos consegue, na obra Vidas Secas, construir uma vida da paisagem social e da natureza do sertão nordestino por meio de suas personagens.

Sendo assim, reconhecemos que uma obra literária, como recurso didático, auxilia na elaboração de atividades que ajudam na decodificação do lugar e dos processos responsáveis pela sua produção - as relações que se estabelecem entre os grupos sociais, entre os homens e a natureza. E, ainda, permite resgatar os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens, transformando o processo educativo mais significativo.

Recordamos, que o conceito mais importante na teoria de Ausubel é o de aprendizagem significativa, um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura do conhecimento do indivíduo. Por isso, a idéia central da teoria ausubeliana é considerar aquilo que o aprendiz já sabe. Cada aprendiz faz uma filtragem dos materiais que têm significado ou não para si próprio.

Embora, educandos e educadores ignorassem a vida e a obra de Graciliano Ramos, a sua temática vêm ao encontro da vida cotidiana da comunidade assistida. O universo do livro, “Vidas Secas”, se desdobrou num conjunto de idéias que se aproximaram da realidade dos alunos de Batalha, viabilizando a discussão de temas

como: migração e a seca, mas também, extrapolando o conhecimento dos alunos. Novas temáticas foram levadas para a sala de aula como: a preservação da natureza, o folclore brasileiro, cidadania etc. Destacamos ainda, que os alunos tiveram acesso a diferentes linguagens como: obras de arte, fotografias, letras de música, que facilitaram a mediação e a compreensão das esferas da vida cotidiana de um determinado lugar. Esses procedimentos enriqueceram o processo ensino-aprendizagem e ofereceram novas oportunidades para aquelas pessoas excluídas e alienadas socialmente.

4.4.1 - A mudança na postura dos educadores e educandos

Sabemos que nem todos alfabetizadores compreenderam ou aceitaram a nossa proposta de trabalho, tampouco, conseguiram se desvencilhar do método tradicional de ensino. Em várias ocasiões, quando visitamos as salas de aula, presenciamos os alunos copiando da lousa frases e palavras sem significado algum. Em uma sala, por exemplo, o alfabetizador havia feito uma lista na lousa com aproximadamente 30 palavras, iniciando com a letra “F”. Muitas palavras, por sinal, distantes da realidade dos alunos, como: foca, fada, fado etc. Não temos nada contra estas palavras, desde que estivessem dentro de um contexto.

No entanto, de um modo geral, vimos surgir um alfabetizador autônomo, crítico e criativo que, aos poucos, deixa de lado o ensino tradicional e compreende a possibilidade de integração entre uma obra literária e uma área do conhecimento, como por exemplo, o conhecimento geográfico. Um educador que reconhece que o processo de alfabetização vai além do conhecimento formal das letras do alfabeto e as suas possíveis combinações.

Observando alguns materiais produzidos, anteriormente, pelos alfabetizadores, verificamos um trabalho sem objetividade e criticidade.

O relatório abaixo (fig.20), por exemplo, reflete a falta de conhecimento sobre a função e a finalidade dessa forma importante de registro que implica numa auto-avaliação das atividades e estratégias adotadas.

Figura -20

RELATÓRIO MENSAL

NEA - Núcleo de Estudos de Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores

Professor: A) MARCÍLIA F. DA SILVA. **Data:** 6/10/00
Localidade: Mamoeiro **Município:** Batalha **UF:** AL
Nº de alunos matriculados: 25 **Nº de alunos freqüentes:** 16

1. Temas previstos:
tipologia de Texto

2. Temas trabalhados:
tipologia de Texto

3. Dificuldades/Problemas encontrados:
Não houve

4. Soluções encontradas:

Observações: (apontar se houve problemas estruturais, como: luz, transporte, merenda, etc.)

Obs.: Anexar exercícios de alunos, sendo dois de alunos que alcançaram integralmente os objetivos, dois que alcançaram parcialmente e dois que não alcançaram os objetivos propostos nos temas.

Este relatório foi produzido pela alfabetizadora Marcília, quando ela participou do programa no ano 2000. O presente relatório é desprovido de reflexão sobre a prática do educador. Não permite que se conheça o trabalho que foi realizado em sala de aula e as atividades desenvolvidas.

Os relatórios, a seguir, mostram a mudança qualitativa ocorrida no registro das alfabetizadoras Joseane e Marcília (fig.24), no primeiro semestre de 2002. Estes relatórios são, de fato, um relato das atividades desenvolvidas, dos procedimentos adotados e dos objetivos a serem atingidos.

No relatório da alfabetizadora Joseane (fig.21, 22 e 23), por exemplo, há uma reflexão sobre a evasão de alunos e explicações detalhadas sobre a aplicação da ficha temática, vidas secas, como: objetivos, procedimentos, atividades, esclarecimentos sobre a leitura do livro “Vidas Secas” e fotos dos trabalhos dos alunos: confecção dos objetos, usados pelas personagens do livro e, da maquete da fazenda invadida por Fabiano e sua família. Todos os relatórios produzidos por esta alfabetizadora, evidenciam a sua compreensão sobre o significado do relatório como instrumento de reflexão e avaliação da prática do professor.

Figura - 21

Batalha - AL 19/06/02

Professora: Joseane Carvalho Costa
Escola Ana Maria Melo Costa

Relatório

Iniciei este módulo com 41 alunos dos quais só 30 permaneceram matriculados. Portanto desses 30 que tenho matriculados só 19 frequentam as aulas. Isso ocorreu devido às mudanças que foram feitas nas escolas (primeiro tivemos que sair do Rotary para a Escola Arlete Correia Madeiro, depois nos mudamos para a escola Ana Maria Melo Costa que é muito mais distante que as demais.

Os que não estão frequentando as aulas eu os procurei e eles pediram-me que não os excluissem pois assim que terminasse a reforma da escola retornarão.

Devido a esses imprevistos a média que era de 16 caiu para 11 alunos por aula.

Trabalhei a ficha vidas secas onde fiz várias atividades e um dos objetivos era:

• Compreender que os problemas

Neste trecho do relatório, a educadora indica as causas da evasão de alunos.

Figura - 22

da seca no Nordeste é inevitável da
seca no Nordeste é inevitável mas, pode
ser amenizado;
- Entender porque alguns Nordestinos
migram para os grandes centros;
• Perceber que a música é uma
das várias formas de texto; (Procedimento)
• Associar a fala a escrita, desenvol-
ver a oralidade;
• Ver quantas estrofes e versos têm
a música. "Asa Branca".
1º Exemplo:
Atividade do dia 12/06/02
1º Passo: Na hora da conversa pergun-
tei quais são as conseqüências que
a seca traz para os nordestinos.
Eles falaram várias coisas sobre
o assunto e com esse exercício desen-
volvi a oralidade.
2º Passo: Li o texto informativo
da ficha Vidas Secas. (a seca)
3º Passo: Ouvimos a música
(Asa Branca) e enquanto a musi-
ca passava o professor apontava
no quadro cada verso que Luiz
Gonzaga pronunciava. Explorei
o conteúdo da música.
Ex: Do que fala a música?
Pedi que os mesmos observassem
a maneira que Luiz Gonzaga
pronunciava as palavras, para que

Este trecho indica os objetivos da ficha “vidas secas” e as etapas das atividades desenvolvidas: debates, leitura de texto informativo (tipologia textual), a música como procedimento didático. Verificamos que a alfabetizadora se apropriou de determinados conceitos, procedimentos e passou a valorizar a problematização, provocando um pensar coletivo.

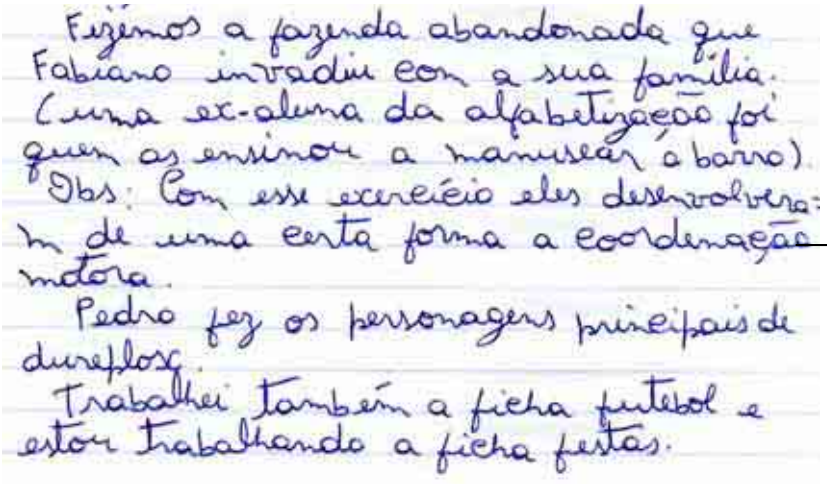
Figura - 23

eles percebessem que falamos de vari=
as formas, mas que a escrita é uni=
ca:
Ex:
Preguntei - Perguntei
Formaia - formalha
Vortarei - Voltarei

Atividade da Ficha Vidas Secas (fig.8), campo “Nossa Língua”

Trabalhei o livro Vidas Secas e o procedimento da atividade foi o mesmo do mês passado.
1º Li cada capítulo e dividi a turma em alguns grupos onde uns formulavam frases com ajuda do professor usando as letras móveis com registro. E os demais desenhavam e pintavam a história em quadrinhos.
Um dos produtos finais da minha turma além da história em quadri=nhos, foi o confeccionamento de alguns objetos que fazem parte do cenário e do figurino da história. (Vidas Secas).
Ex: Paulo é o mais intusiasma=do todos os dias ele aparece com uma peça diferente. Ele fez:
- O baú de Sinha Vitória (de couro).
- As sandálias de Fabiano.
- O aió de Fabiano (de couro)
- A cabaça de Fabiano.
- A forquilha em que Sinha colo=cava o pote de barro com água salobra.
Leandro e Paulo fizeram o xirá de Sinha Vitória.

A alfabetizadora relata passo a passo alguns dos procedimentos e atividades desenvolvidas a partir da leitura do livro. A atividade do campo “nossa língua”, da ficha vidas secas (fig. 8) aparece neste relato. Há, ainda, a descrição de objetos utilizados pelos personagens do livro e destaca a participação de um aluno.



Fizemos a fazenda abandonada que Fabiano invadiu com a sua família. (uma ex-aluna da alfabetização foi quem as ensinou a manusear o barro).
Obs: Com esse exercício eles desenvolveram de uma certa forma a coordenação motora.
Pedro fez os personagens principais de dureflos.
Trabalhei também a ficha futebol e estou trabalhando a ficha festas.

Destacamos a apropriação de conceitos, revelando uma postura mais pedagógica. Observamos a confecção de duas fichas: futebol e festas.

Foto - 12

Objetos confeccionados pelos alunos e que estão presentes no livro.

Foto – 13

Maquete da fazenda do personagem Fabiano confeccionada pelos alunos.

Figura 24 - Relatório da alfabetizadora Marcília

*Construção da capa do livro pelo aluno

- Nome.
- Autor.
- Ilustração.
- Personagens.
- Interpretação do texto.

* Ficha/Brasil

- As localizações dos Estados e Capitais.
- As regiões.

* Ficha/Biografia.

- Trabalhar a biografia de Graciliano Ramos.
- Desenho do mapa de Alagoas e a localização de Palmeira dos Índios e Quebrangulo onde começou a origem de "Graciliano Ramos".

* Atividades previstas

- Redação.
- Tema: "Trabalho"
- 28 de maio: Dia Internacional da Luta Contra o "FUMO".
- Projetos de cartas.
- Festa/Dia das mães.
- Sorteios de duas Cestas Alimentícias.
- Sorteio exclusivo da "marinex" para as mães.
- O companheiro que não gostava de ler. (a parte de texto que mais chamou atenção).

* Projeto "Vidas Secas".

- Com o objetivo de retratar sobre o drama social e geográfico da Região Nordeste, onde fala da história de seis retirantes.
- Confecção do livro "Vidas Secas", envolvendo os treze (13) capítulos resumidos.
- Construção de uma história em quadrinhos a cada final do capítulo.

OD6 – Trabalhar por etapa cada capítulo através da escrita.

OD7 – O professor irá "ler" para os alunos o capítulo previsto.

OD8 – Logo pedirá que cada aluno faça o resumo descrevendo cada capítulo estudado.

OD9 – Ilustração de cada capítulo.

OD10 – "Vocabulário" das palavras desconhecidas do texto.

OD11 – Construção de uma maquete.

Este relatório está mais conciso que o relatório da Joseane, mas apresenta as atividades desenvolvidas, os objetivos e os procedimentos. Comparando com o relatório de 2000, da mesma educadora, constatamos as mudanças ocorridas.

O plano de aula ou caderno de bordo é outro indicador da transformação de alguns alfabetizadores. Os planos de aula (fig. 25 e 26) abaixo demonstram uma postura mais pedagógica e reflexiva, embora contenham alguns equívocos conceituais, é visível a preocupação do alfabetizador em definir objetivos, estratégias, atividades, habilidades e produto final. Os procedimentos adotados, distantes das aulas tradicionais, são utilizados para discutir a seca no Nordeste. O alfabetizador utilizou como formas de linguagens o filme “Vidas secas” (fig.25) e a letra da música “Vozes da Seca” (Luís Gonzaga) (fig.26), visando relacionar os seus contéudos com a realidade dos alunos.

Figura - 25

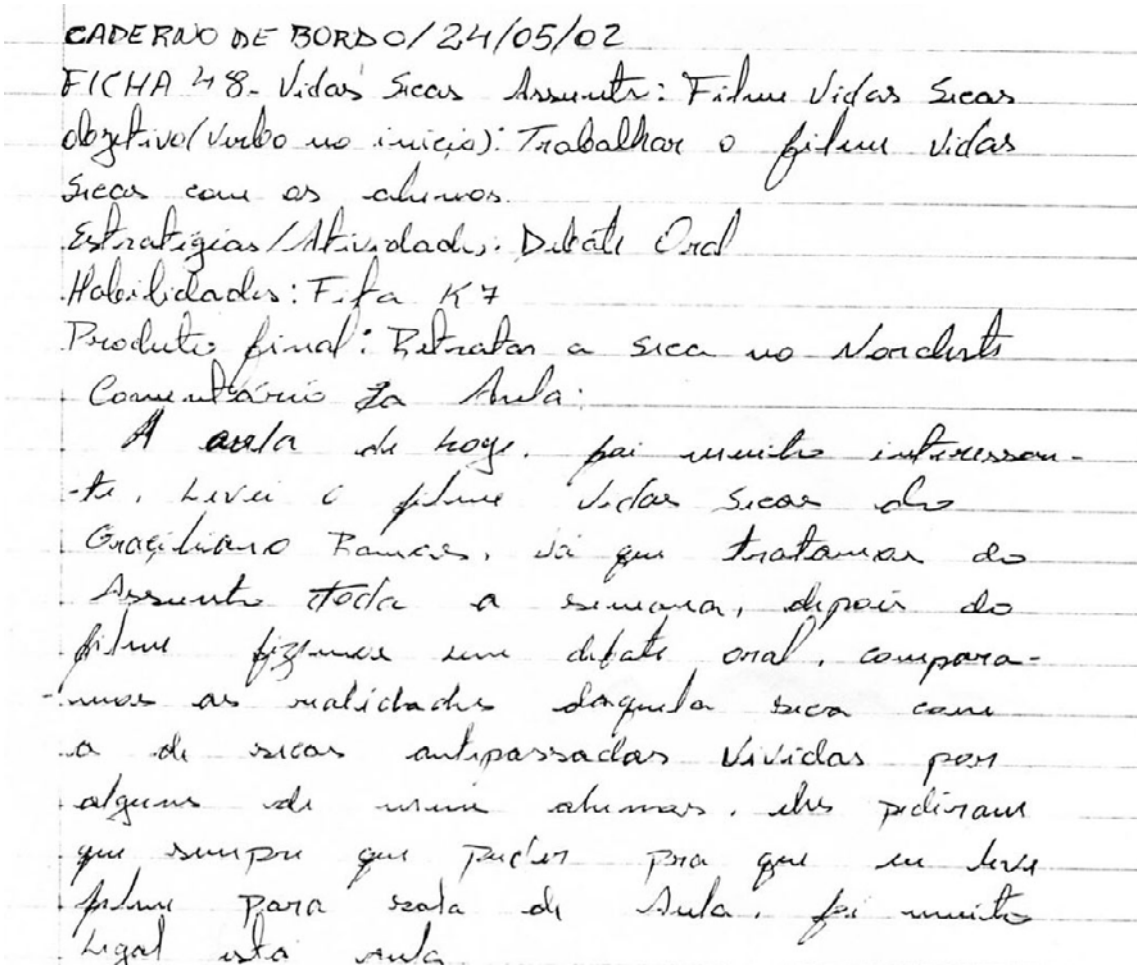
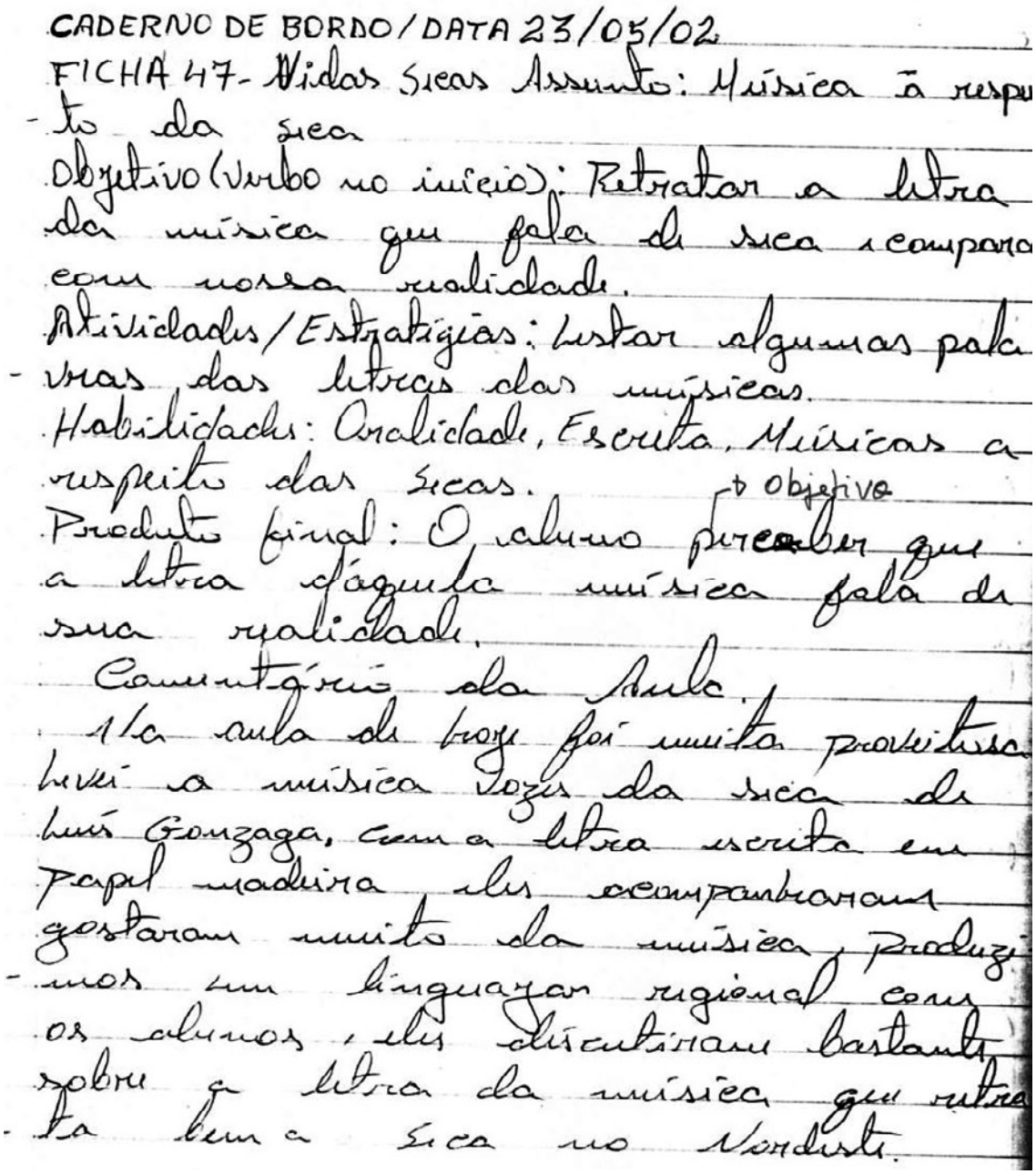

CADERNO DE BORDO / 24/05/02
FICHA 48 - Vidas Secas Assunto: Filme Vidas Secas
objetivo (Verbo no início): Trabalhar o filme Vidas Secas com os alunos.
Estratégias/Atividades: Debate Oral
Habilidades: Fita K7
Produto final: Retratar a seca no Nordeste
Comentário da Aula:
A aula de hoje, foi muito interessante, levei o filme Vidas Secas do Graciliano Ramos, já que tratamos do assunto toda a semana, depois do filme fizemos um debate oral, comparamos as realidades daquela seca com a de secas antepassadas vividas por alguns de nossos alunos, eles pediram que sempre que puder pra que eu leve filme para sala de aula, foi muito ligal esta aula

Figura - 26

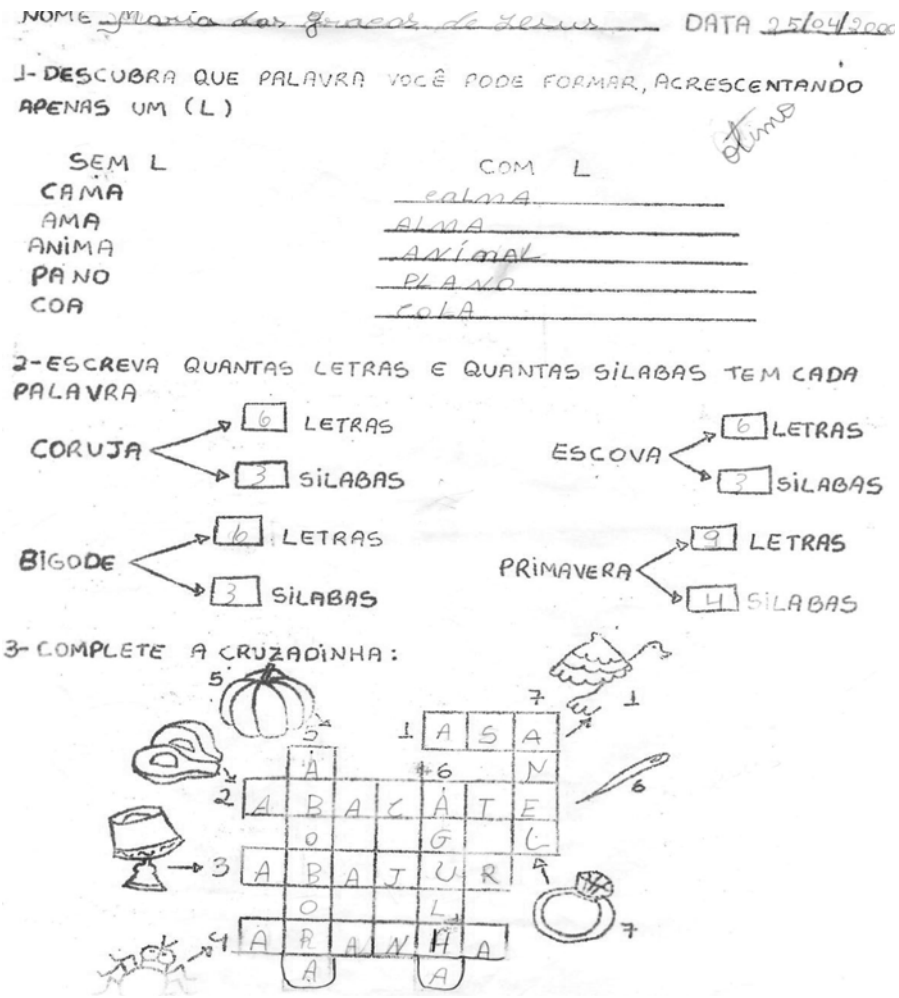


CADERNO DE BORDO / DATA 23/05/02
FICHA 47 - Vidas Secas Assunto: Música à respeito da seca
Objetivo (Verbo no início): Retratar a letra da música que fala de seca e compara com nossa realidade.
Atividades / Estratégias: Listar algumas palavras das letras das músicas.
Habilidades: Oralidade, Escrita, Músicas a respeito das secas.
Produto final: O aluno perceber que a letra daquela música fala de sua realidade.
Comentário da Aula
A aula de hoje foi muito proveitosa levei a música Vozes da seca de Luís Gonzaga, com a letra escrita em papel madeira eles acompanharam gostaram muito da música, produzimos um linguajar regional com os alunos, eles discutiram bastante sobre a letra da música que retrata bem a seca no Nordeste.

Buscamos por meio do material apresentado, demonstrar as mudanças ocorridas na conduta do alfabetizador. As produções revelam a aquisição de autonomia como: pesquisas sobre os conteúdos do tema em pauta, a produção de material didático (fichas temáticas, acervo de imagens e textos etc), elaboração de atividades e exercícios que sejam compatíveis com o tema proposto e produzam idéias que enriqueçam a vida do alfabetizando. Ao contrário, das atividades

aplicadas nos módulos anteriores, que reproduziam uma alfabetização “mecânica”, incapaz de produzir conhecimentos. Como podemos constatar na atividade abaixo:

Figura - 27


NOME Maria das Graças de Jesus DATA 25/04/2000

1- DESCUBRA QUE PALAVRA VOCÊ PODE FORMAR, ACRESCENTANDO APENAS UM (L)

SEM L	COM L
CAMA	calma
AMA	ALMA
ANIMA	ANIMAL
PANO	PLANO
COA	COLA

2- ESCREVA QUANTAS LETRAS E QUANTAS SILABAS TEM CADA PALAVRA

CORUJA → 6 LETRAS, 3 SILABAS

ESCOVA → 6 LETRAS, 3 SILABAS

BIGODE → 6 LETRAS, 3 SILABAS

PRIMAVERA → 9 LETRAS, 4 SILABAS

3- COMPLETE A CRUZADINHA:

E, ainda, os relatórios e os diários entreguem pela atual equipe[26], evidenciam a utilização de estratégias inovadoras para a comunidade local, como letra de música, exibição de filme, confecção de artesanato, poesia, a observação de obras de arte e o debate de temas diversos. Uma prática pedagógica que revela um sentido de alfabetizar reflexivo, deixando de lado a preocupação em dominar uma técnica de alfabetizar.

[26] Selecionamos os relatórios, os diários e as atividades de três alfabetizadores,devido ao grande volume de material. Evidentemente, não anexamos o material dos cinco meses de trabalho, mas garantimos a qualidade crescente do material entregue pelos alfabetizadores que selecionamos.

4.4.2 - A mudança na postura dos educandos

No início de nosso trabalho, a grande maioria dos alunos queria apenas aprender o seu nome, as letras e fazer contas e cópias da lousa. Participar de debates em sala de aula, ouvir histórias e música, manusear jornais, revistas e livros, expor idéias etc, não faziam parte do modelo de escola que acreditavam ser o mais correto.

Nos depoimentos desses alunos, essa visão tradicional de ensino e o sentimento de baixa estima são evidentes: *"Eu vim para saber escrever o meu nome"; "Vim para estudar mais"; "Para aprender a falar"; "Para conhecer as letras"; "Para fazer contas de matemática"; "Eu vim estudar porque eu não sei quase nada".*

Acrescentamos, ainda, outra característica freqüente no discurso desses alunos adultos, as explicações marcadas pela crença religiosa: "A seca é castigo de Deus"; "Deus esqueceu da gente"; "Deus quem quis assim" etc.

No entanto, os resultados obtidos indicam não apenas a transformação do educador, mas também, do educando que compreendeu a nossa proposta pedagógica e percebeu que ser alfabetizado é muito mais que conhecer as letras do alfabeto e escrever o próprio nome.

Nos trabalhos produzidos, percebemos o envolvimento dos alunos e o interesse pela leitura do livro "Vidas Secas" e de outros textos. Verificamos, que alguns alunos, dentro da sua limitação, conseguiram produzir textos reflexivos e críticos.

Vimos surgir o início do desenvolvimento do raciocínio lógico e tentativas de explicações mais científicas para os temas abordados. Como exemplo, podemos citar que muitos alunos procuraram relacionar o fenômeno da seca com a falta d'água que impede o crescimento da lavoura e, conseqüentemente, a escassez de alimento; falta trabalho, obrigando o sertanejo a migrar para a "cidade grande". Destacamos, ainda, a preocupação com a preservação da natureza, poluição do meio ambiente, o problema do lixo, o desmatamento etc.

Cabe mencionar, que aqueles alunos, que desconheciam uma obra de arte, um livro, artesanato, ou qualquer manifestação artística, se sensibilizaram com as diferentes linguagens que foram apresentadas pelos educadores e, conseguiram produzir trabalhos diversificados e criativos. A produção da história em quadrinhos (fig. 27, 28 e 29) e os trabalhos manuais (fotos 9, 12 e 13), por exemplo, refletem o desenvolvimento de habilidades manuais, a criatividade dos alunos e a compreensão de uma obra literária.

A produção dos alunos da sala da educadora Joseane demonstra que, além do entendimento da história do livro, conseguiram criar novos fatos que não constam na obra de Graciliano Ramos, fizeram uma reflexão sobre a questão da seca e, souberam utilizar palavras regionais como: mandacaru, matuto, picuá, pedrês etc.

Uma aluna, dessa classe, declarou que se convenceu da importância da leitura e que daquele momento em diante teria sempre um livro para tentar ler as palavras em cada momento livre de seu trabalho. Este depoimento está no relatório da alfabetizadora (fig 1., pág.108)

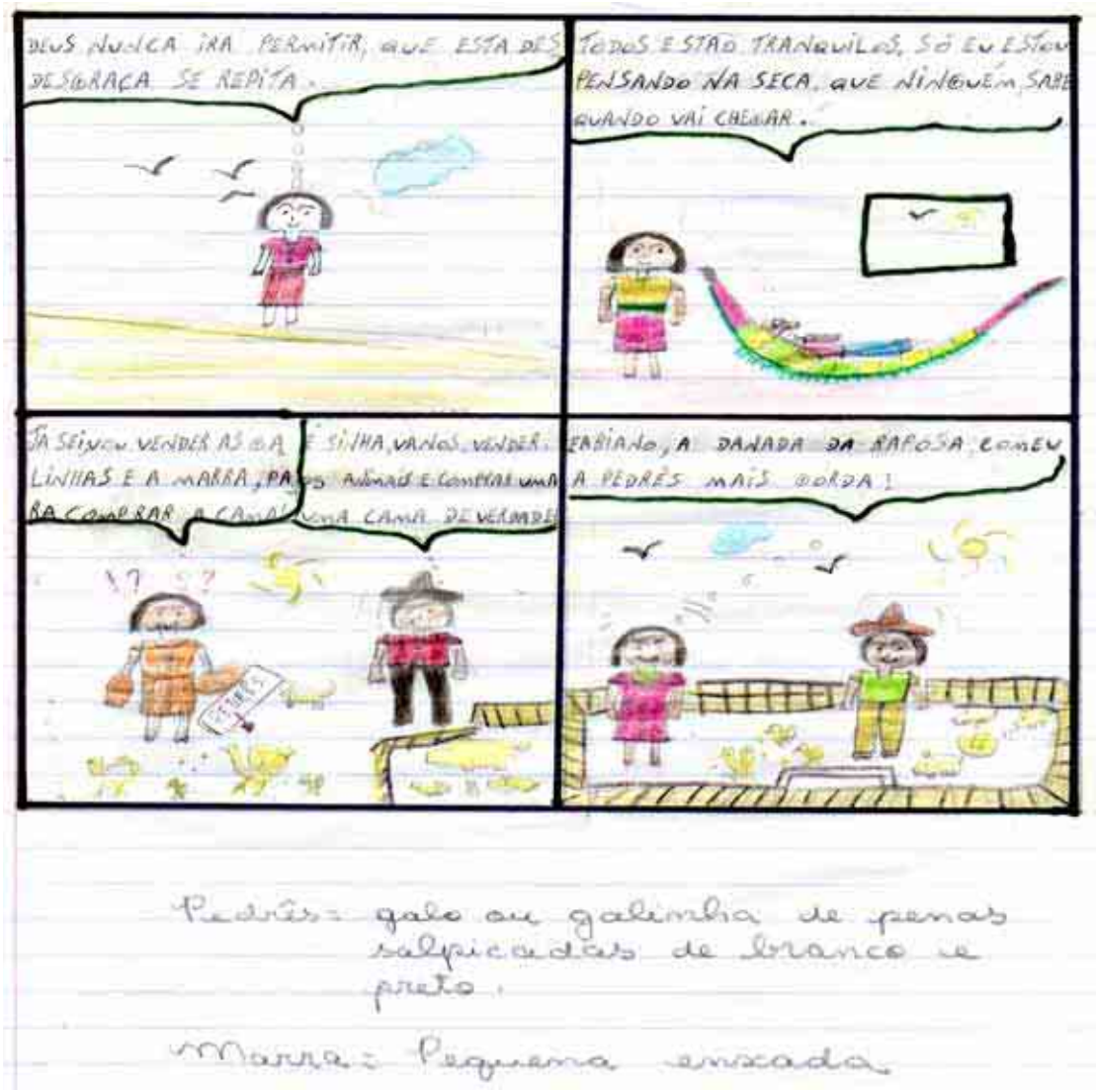
Figura - 27 - Capa da história em quadrinhos.

Propomos como produto final da leitura do livro “Vidas Secas”, a elaboração de uma história em quadrinhos, produzida pelos próprios alunos, visando desenvolver diversas habilidades como a interpretação de texto, a escrita, a leitura, a oralidade etc. Destacamos trechos do trabalho produzido pelos alunos da alfabetizadora Joseane. Para obter estes resultados, os alfabetizadores discutiram com seus alunos a tipologia textual, história em quadrinhos, e levaram para a sala de aula reproduções de obras de arte de artistas regionais que representaram a obra “Vidas Secas” (fotos: 14 e 15).

Figura – 28 - Trecho do capítulo “Cadeia”.

Verificamos que os alunos se apropriaram da forma de elaboração de história em quadrinhos. Compreenderam que esse tipo de texto combina imagem com texto escrito, utiliza símbolos icônicos convencionais para expressar sentimentos, efeitos de ações e emoções violentas e, que os balões apresentam os discursos das personagens.

Figura – 29 – Trecho do capítulo “Sinhá Vitória”



Os alunos elaboraram os diálogos acima a partir da leitura do capítulo intitulado “Sinhá Vitória”. Observamos que a alfabetizadora destacou algumas palavras regionais para discutir o seu significado e a sua escrita.

Figura - 30

Foto dos alunos da sala da alfabetizadora Joseane. Chamamos a atenção para as assinaturas dos responsáveis pela produção da história em quadrinhos.

Foto - 14

Foto - 15

As fotos acima retratam telas de artistas que representaram a obra literária “Vidas Secas”. É necessário estimular o olhar do aluno para um exame detalhado da imagem a fim de identificar os traços, as formas, as cores e os elementos figurativos que o artista utiliza para compor as paisagens. Estas reproduções foram levadas para a sala de aula no intuito de estabelecer relações entre a obra de arte e a vida cotidiana dos alunos. E, ainda, oferecer o contato com uma nova linguagem.

Os alunos da classe da alfabetizadora Marcília desenharam apenas a capa da história em quadrinhos (fig. 31) e optaram pela técnica do recorte para a representação do drama dos personagens de Graciliano Ramos.

Figura - 31

Capa da história em quadrinhos produzida pelos alunos da classe da alfabetizadora Marcília.

Observamos, que a leitura do livro ampliou o vocabulário dos alunos, pois muitas palavras desconhecidas, foram utilizadas. Devemos mencionar, também, o papel interativo que a leitura oferece, já que os alunos tiveram a oportunidade de criar o cenário, o rosto e as expressões dos personagens.

Sendo assim, afirmamos mais uma vez, que a leitura amplia o vocabulário, desenvolve e enriquece a capacidade imaginativo-criativa e argumentativa e, auxilia na aquisição da escrita. Evidentemente, que o grau de complexidade das reflexões e

explicações, como a qualidade da escrita, são condizentes com o nível de escolaridade destes alunos.

De um modo geral, as produções dos alunos demonstram, que além do aprendizado do sistema de escrita e leitura, esses alunos desenvolveram novas habilidades e adquiriram diferentes conhecimentos. E, ainda, tiveram a oportunidade de vivenciar relações de amizade, aumentar a auto-estima, valorizar o próprio conhecimento e partilhar com os outros seus aprendizados.

Aos poucos, o indivíduo, que era alienado, começa a se apropriar de objetivações referentes à esfera das ciências, das artes, da política etc, passando a aceitar novos procedimentos de ensino.

Aprendemos com Heller que o cotidiano torna-se alienado somente em sociedades cuja forma de organização limita o pleno desenvolvimento dos indivíduos, quando a cotidianidade, ao invés de exercer a função de "infra-estrutura" da vida individual, sobre a qual o indivíduo pudesse se realizar em níveis cada vez mais elevados representa um obstáculo ao relacionamento entre o indivíduo e as esferas de objetivação genérico para-si (ciência, arte, filosofia, moral e política). Portanto, o indivíduo alienado é aquele que se apropriou somente das objetivações essenciais para a sua existência e convivência em qualquer sociedade humana, como: a linguagem, os objetos e os aspectos culturais, permanecendo num estado de exclusão social.

Por isso, qualquer programa de alfabetização, ou proposta pedagógica, deve buscar além do ensino, no sentido estrito senso, a mediação entre as diferentes esferas da vida cotidiana, objetivando o exercício da cidadania e a conscientização da comunidade assistida.

O conhecimento da linguagem escrita pode ser o início dessa mediação. No entanto, alfabetizar de forma inadequada também é um poderoso instrumento de exclusão social. Isto significa, que apenas a codificação e decodificação das palavras, não é o suficiente para a participação do cidadão numa sociedade letrada. Uma proposta de alfabetização deve utilizar procedimentos que desafiem os alunos para que percebam o uso social da escrita, compreendam e se familiarizem com os problemas da realidade na qual estão inseridos e possam participar de forma consciente das ações transformadoras.

Desta forma, mantemos como proposta pedagógica, o letramento e não apenas a alfabetização no sentido estrito senso da palavra e da forma tradicional que conhecemos. Uma proposta em que os alunos interajam com textos reais (receitas, letras de música, cartazes, textos jornalísticos etc), presentes em seu cotidiano, que expressem um conteúdo significativo e alguma função social e, propicie a discussão em torno de conteúdos e conceitos de diferentes áreas do conhecimento. Uma proposta que resulte numa aprendizagem significativa.

Por isso, não basta saber ler e escrever, conhecer as letras, escrever o próprio nome; é preciso, reconhecer o uso social da leitura e da escrita, saber utilizar esta competência, ou seja, viver na condição de quem sabe ler e escrever, ser letrado.

Essa é a condição inicial para que um ser humano possa exercer a sua cidadania e se apropriar das objetivações humanas da vida cotidiana.

Ou ainda, segundo Heller (2002, p.48):

"Devemos assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de projetos que contribuam para um melhor arranjo social, a criação de uma nova forma de vida".

Assim, quando oferecemos aos alunos pouco escolarizados ou analfabetos o contato com obras literárias, diferentes tipologias textuais, conteúdos de diversas áreas do conhecimento e oportunidades para exporem as suas idéias e conhecimentos, pensamos numa proposta pedagógica de inclusão e acesso às diferentes esferas da vida cotidiana.

Na nossa concepção, aprender a ler, a escrever e fazer uso da leitura e da escrita implica um novo modo de viver na sociedade, na relação com os outros e com o contexto. São competências que nos ajudam a suprir carecimentos e contradições que invadem a cotidianidade, como nos mostra Graciliano Ramos (2002, pág.76) por meio do personagem Fabiano:

"Comparando-se aos tipos da cidade, Fabiano reconhecia-se inferior. Por isso desconfiava que os outros mangavam dele. (...) Os negociantes furtavam na medida, no peso e na conta. O patrão realizava com pena e tinta cálculos incompreensíveis. Da última vez que se tinham encontrado houvera uma confusão de números (...) Os caixeiros, os comerciantes e o proprietário tiravam-lhe o couro, e os que não tinham negócio com ele riam vendo-o passar nas ruas tropeçando (..)"

Um dos motivos da baixa estima do personagem de Graciliano Ramos deve-se à sua condição de analfabeto. Em vários trechos do livro, o escritor revela o sentimento de inferioridade de Fabiano em relação às pessoas que dominam o sistema de escrita.

Indubitavelmente, esse sentimento do personagem Fabiano é o mesmo da maioria dos alunos adultos que conhecemos nos municípios em que atuamos. No decorrer da nossa experiência, constatamos que os alunos que queriam aprender a ler e a escrever tinham, na maior parte das vezes, um discurso de que não sabiam nada, embora tivessem uma profissão e noções da língua escrita.

Esse fato, segundo Durante (1998, p.47) está relacionado ao estigma de "analfabeto". Numa sociedade letrata, ser analfabeto torna-se sinônimo de total desconhecimento. Na verdade, cada aluno adulto carrega um mundo de significados e significações que precisam ser formalizados.

Por isso é impossível considerá-los analfabetos. Os adultos pouco escolarizados são indivíduos ativos, em interação com o mundo letrado ao seu redor. Estes adultos criam recursos diversos de interpretação para lidar com a representação da língua. Segundo a autora, a nossa sociedade pressupõe que esses indivíduos desconhecem a leitura e a escrita. Mesmo criando recursos para lidar com a língua escrita no seu cotidiano. A mudança desta postura deve ser considerada, pelos educadores, como atitude a ser conquistada no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

Esta pesquisa se refere a um estudo de caso, uma proposta pedagógica aplicada numa determinada realidade. No entanto, acreditamos que a nossa escolha possa contribuir com outras realidades, desde que ocorram as devidas adaptações, e com os profissionais que se dedicam à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao ensino da geografia.

Nos ensina Freire que não devemos enquadrar nenhum método. Para ele, nada pior do que pensar que o método é assim e deve ser seguido assim. E, afirma (1986, p.68):

"Caminhante, não há um caminho, se faz caminho ao andar".

Por isso, devemos considerar que a proposta apresentada aqui deve ser recriada e repensada a todo o momento. O material didático, os temas abordados, as palavras geradoras devem emergir da vida cotidiana e do interesse das pessoas do lugar.

Neste caso específico, mostramos como uma obra literária auxilia no processo de ensino-aprendizagem da geografia escolar e de alfabetização. Privilegiamos o livro Vidas Secas, o qual possibilitou uma abordagem geográfica, pois Graciliano consegue representar uma parcela da realidade regional do Nordeste ao revelar as

desigualdades sociais, os conflitos e as condições de subsistência do sertanejo nordestino.

De acordo com Muneratti (1994, p.111):

"Graciliano Ramos é o melhor romancista moderno (...). Sua visão crítica das relações sociais exprime a dura e amarga realidade do homem nordestino, hostilizado pelo ambiente e em constante luta pela sobrevivência, daí serem considerados viventes, que apenas vivem, em meio a relacionamentos violentos, humilhantes, dilacerantes: é a tensão permanente homem X homem-natureza. A seca, a caatinga, os retirantes, enfim, o drama do nordestino, que vive numa paisagem desolada, fez Graciliano Ramos trabalhar a análise dos aspectos sociais e geográficos do Nordeste".

Verificamos, então, que a obra literária selecionada permitiu que alguns conteúdos geográficos fossem discutidos em salas de alfabetização, garantindo conhecimentos que extrapolaram a decodificação do sistema alfabético. Uma metodologia de trabalho que ampliou a concepção de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, enfatizamos não se tratar de aulas de geografia, mas, da utilização de seus conteúdos no processo de alfabetização de jovens e adultos, proporcionando um ensino contextualizado.

Durante seis meses, mostramos aos educadores novas possibilidades de trabalho em cursos de alfabetização de jovens e adultos. Os alfabetizadores passaram por um processo de aprendizagem de conteúdos e de procedimentos, os quais foram sendo construídos, de forma gradual, a partir de uma leitura teórica básica, disponibilizada nas reuniões da equipe.

Sem dúvida, a proposta pedagógica adotada ofereceu maior autonomia aos alfabetizadores e mudanças na sua postura em relação ao ensino e à alfabetização.

A maioria percebeu a viabilidade de desenvolver conteúdos geográficos a partir de uma obra literária e compreendeu que é possível alfabetizar a partir de uma metodologia que utiliza textos, diferentes linguagens e procedimentos alternativos.

Vimos surgir um alfabetizador mais crítico e criativo. A questão inicial da ausência da leitura foi sendo, aos poucos, superada. Os alfabetizadores foram adquirindo interesse pela pesquisa, pelo conhecimento e por novas informações. A maior parte passou a conceber o ato de alfabetizar como algo que vai muito além do conhecimento formal das letras do alfabeto e suas possíveis combinações, contribuindo, assim, para a concretização da nossa proposta pedagógica.

Cabe lembrar, que todo o material didático foi elaborado por toda a equipe sob a orientação da monitora do município. Aproveitamos, para destacar a importância do coordenador municipal e da monitora pedagógica neste processo. São eles que, nas reuniões pedagógicas quinzenais e nas visitas às salas de aula, orientaram os alfabetizadores e continuaram o processo de formação iniciado na capacitação.

Outra mudança observada foi em relação aos próprios alunos. Aquelas pessoas que acreditavam no modelo tradicional de escola, passaram a refletir sobre outras formas de aprendizagem, como por exemplo: por meio do uso de textos, debates, letras de música, obras literárias, obras de arte, fotografia etc. E assim, passaram a reconhecer as múltiplas funções de uso da escrita.

Convém recordarmos, que Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de conscientização e transformação da realidade.

Constatamos, que os temas trabalhados, a partir da obra literária, permitiram que os alunos adquirissem uma visão mais crítica da realidade e uma participação maior em busca de transformações. Percebemos que o maior letramento trouxe a

estes alunos maior conscientização e possibilidades de explicar fatos do cotidiano e, ainda, a oportunidade de vivenciar relações de amizade, valorizar os próprios conhecimentos e partilhar com os outros seus aprendizados.

Com as afirmações acima, corroboramos a contribuição do pensamento de Agnes Heller para esta pesquisa, o qual nos ajudou a pensar o processo educativo como um instrumento de mediação entre as esferas da vida cotidiana. Compreendemos, que cabe à educação escolar aproximar os indivíduos das diferentes objetivações humanas com intuito de evitar a exclusão e a alienação. Para a filósofa, quanto maior o distanciamento entre o indivíduo e os elementos cotidianos e não-cotidianos, maior será o grau de alienação e dominação.

Indiscutivelmente, o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita embasado nos textos de uso social e nos conteúdos geográficos propiciou aos alunos uma aproximação dos diferentes aspectos da sua vida cotidiana e, ainda, transformou o ato de alfabetizar contextualizado e significativo.

Na visão de David Ausubel, o mais importante na aprendizagem de matérias escolares é a aquisição e retenção de seus conhecimentos de maneira significativa em oposição a matéria sem sentido ou aprendida mecanicamente. Por isso, para este psicólogo é imprescindível considerar a realidade do aluno, a qual deve ser o ponto de partida para uma aprendizagem significativa. Este fato fez com que encontrássemos um elo de aproximação entre a teoria ausubeliana e o pensamento freiriano. Ou seja, tanto para Ausubel como para Freire, a educação deve considerar os aspectos presentes na vida cotidiana do aluno.

Essas considerações nos ajudam a compreender o bom êxito na escolha do livro Vidas Secas, o qual é um registro das palavras, dos problemas e do modo de viver de uma determinada comunidade.

No entanto, a legitimação da nossa proposta pedagógica só foi possível a partir do comprometimento do educador com a pesquisa e a leitura. Os resultados obtidos refletem a criatividade e a dedicação daqueles alfabetizadores que realmente assumiram uma postura mais pedagógica e participativa e, acreditaram na nossa proposta. Lembramos, tratar-se de pessoas com baixos níveis de escolaridade e que nunca haviam desempenhado a função de educador.

Sabemos, que ainda, há muito a ser feito. Seis meses é um período muito curto para uma transformação efetiva da comunidade, até então, excluída dos benefícios educacionais, como é característico das regiões mais desprivilegiadas do Brasil.

Não é nossa intenção fazer apologia ao Programa Alfabetização Solidária (PAS), mas sem dúvida alguma, a sua implantação nos municípios mais carentes do País, tem efetuado grandes mudanças para a sociedade local.

Convém salientarmos, que a presença do Programa no município de Batalha, de uma certa maneira, mobilizou a Prefeitura e a Secretaria de Educação. Várias salas de continuidade e de supletivo foram abertas, inclusive este é um dos grandes objetivos do PAS, ou seja, sensibilizar os órgãos municipais para investir na educação de jovens e adultos.

Também ressaltamos, que a partir do PAS muitos alfabetizadores voltaram a estudar e, outros, devido ao bom desempenho, foram convidados pela Prefeitura para lecionar em salas de continuidade.

Julgamos que a nossa pesquisa é uma colaboração para os profissionais envolvidos na área de alfabetização, como também, para os professores de geografia que atuam nos diferentes níveis de ensino. Pretendemos que a nossa experiência seja mais um instrumento de reflexão sobre alfabetização de jovens e

adultos e ensino de geografia e, possa auxiliar no desenvolvimento de outras propostas pedagógicas, que visem uma abordagem de ensino-aprendizagem significativa, buscando novas discussões teóricas e novas práticas de ensino.

Por fim, reiteramos mais uma vez, que a literatura é uma estratégia didática "facilitadora" para o professor leigo e para todo educador, seja no processo de alfabetização ou em outras séries escolar. Já para o alfabetizando, um caminho para a aquisição consciente do código da escrita e da leitura. E, para qualquer aluno, um instrumento a mais para maior compreensão das objetivações da vida cotidiana.

Neste sentido, consideramos que os nossos objetivos foram atingidos.

Bibliografia:

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte Ciência, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 14ª edição, 1986.

CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARA, Roberto Bustos. **Territórios de lo cotidiano (puntos de partida para la reflexión)** In: Territórios do cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências. Porto Alegre: Ed. da Universidade de Santa Cruz/UNISC, 1995.

CARLOS, Ana Fani A. **A (Re)produção do Espaço Urbano**. São Paulo: Edusp, 1994.

CASTELLAR, Sonia Maria V. **A Construção do Conceito de Espaço e o Ensino de Geografia**. In: Caderno Prudentino de Geografia. Presidente Prudente: AGB, julho/1995.

CASTROGIOVANNI, Antônio (org.) **Apreensão e compreensão do espaço geográfico**. In: Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas – SP: Autores Associados, 1999. 2ª ed.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos- Leitura e Produção de Textos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Geografia em Canção: o som e a imagem no processo de construção do conhecimento**. In: Caderno Prudentino de Geografia 17. Presidente Prudente: AGB, julho/1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1988 – 4ª ed.

_____ **Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura**. México, Instituto Pedagógico Nacional, 1983.

FIGUEIREDO, Flora. **Chão de Vento**. São Paulo: Geração Editorial, 2005

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Ed. Cortez, 45ª ed, 2003.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 10ª edição, 1981.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5ª edição, 2005.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos – Relato de uma experiência construtivista**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000. 6ª ed.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la Vida Cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1991 – 3ª ed.

_____ **O Quotidiano e a História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

_____ **Para Mudar a Vida: felicidade, liberdade e democracia.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____ **Agnes Heller entrevistada por Francisco Ortega**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002. Coleção Pensamento Contemporâneo.

IANNI, Octavio. **Variações sobre ciência e arte**. In: Aula Inaugural dos cursos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, proferida em 3 de março de 2004.

KATO, Mary. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990 – 3ª ed.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor – Aspectos Cognitivos da Leitura.** Campinas, SP: Pontes, 1989 – 2ª edição.

LEFEBVRE, Henri. **Linguagem e Sociedade**. Lisboa: Ulisséia, 1966.

_____ **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ed.Ática, 1991.

LINS, Álvaro. **Valores e Misérias das Vidas Secas.** In: Vidas Secas. Rio de Janeiro-São Paulo: Record, 84ª edição, 2002.

MARTINS, José de Souza. **O senso comum e a vida cotidiana**. In: Tempo Social; Revista de Sociologia da USP. Vol.10 – nº 1, maio de 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã – Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

MENDONÇA, Josailton Fernandes. **Alfabetização e cidadania: o papel da alfabetização de adultos na construção da cidadania emancipatória.** *In: Revista do Programa Alfabetização Solidária*. v.1, n.1, jul./dez.2001. São Paulo: Unimarco.

MESQUITA, Zilá. **Cotidiano ou quotidiano**. In: Territórios do Cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências. Porto Alegre/Santa Cruz do Sul: Ed. Universidade/ UFRGS – Universidade de Santa Cruz do Sul/ UNISC, 1995.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. **O mapa e a trama: ensaios sobre o conteúdo geográfico em criações romanescas**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia Pequena História Crítica**. São Paulo:Hucitec, 1999.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F.Salzano. **Aprendizagem Significativa : a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. São Paulo: Ed.Brasiliense, 3ª edição, 1983 – Coleção Primeiros Passos.

MUNERATTI, Eduardo. **Atos Agreste: Uma abordagem geográfica na obra de Graciliano Ramos**. Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Geografia Humana da FFLCH/USP. Orientadora: Prof.ª Dra. Iraci G.V. Palheta. 1994.

MYANAKI, Jacqueline. **A paisagem no ensino de geografia: uma estratégia didática a partir da arte.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Física da FFLCH/ USP. Orientadora: Profª Dra Regina Araújo de Almeida. 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **O Conceito de Cotidianidade em Agnes Heller e a Pesquisa em Educação.** In: Perspectivas. Universidade Estadual Paulista/UNESP São Paulo, v.16, 1993, p.119-141.

PEREIRA, Diamantino. **Geografia Escolar: Conteúdos e/ou Objetivos** In: Caderno Prudentino de Geografia. Presidente Prudente: AGB, julho/1995.

_____. **Geografia escolar: uma questão de identidade**. Artigo apresentado no 5º Congresso Brasileiro de Geógrafos, Curitiba, AGB, 1994 e publicado no vol.1 dos anais desse congresso.

PETERSEN, Silvia Regina Ferraz. O **cotidiano como objeto teórico ou impasse entre ciência e senso comum no conhecimento da vida cotidiana.** In: Territórios do Cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências. Porto Alegre/Santa Cruz do Sul: Ed. Universidade/ UFRGS – Universidade de Santa Cruz do Sul/ UNISC, 1995.

PICONEZ, Stella C.B. **A Pedagogia de projetos como alternativa para o ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos**. In: Cadernos Pedagógicos - Série Reflexões. USP/FE - NEA (Núcleo de Estudos de Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores), 1999, nº 16.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Record, 84ª edição, 2002.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: espaço e tempo: razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 3ª edição, 1999.

SCHOUMAKER, Bernadette Mérenne. **Didáctica da Geografia.** Porto/Portugal: Edições Asa, 1999.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª edição, 2001.

TERZI, Sylvia Bueno. **A experiência em Inhapi e Olho D'Água do Casado (AL)**. In: Revista do Programa Alfabetização Solidária. São Paulo: UNIMARCO, Vol.I, nº1, jul./dez.2001.

VESENTINI, José W. **O Ensino de Geografia no Século XXI**. In: Caderno Prudentino de Geografia 17. Presidente Prudente: AGB, julho/1995.

WELLS, G. **Condições para uma Alfabetização Total**. In: Alfabetização e letramento: o que é estar alfabetizado. Projeto Formação de Educadores Alfabetizadores de Jovens e Adultos. Centro de Estudos da Escola da Vila e Fundação Kellogg, 1999.

ZABALA, A. **A Prática Educativa - Como ensinar**. Porto Alegre:Artmed, 1998.