

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL - GDF
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL - SE/DF
FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL - FEDEF
UNIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - UEJA

**PROGRAMA PERMANENTE DE
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.
- P R O A L F A -**

BRASÍLIA,



**ONDE TODOS
PODEM LER**

Se Você Participar, Todo Mundo Assina Embaixo!

Brasília, 1996.

SUMÁRIO

Caderno: Brasília, onde todos podem ler

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: CONCEITOS E PRECONCEITOS	3
PARTIR DA REALIDADE DO ALUNO... O QUE É ISSO?	11
A L F A B E T I Z A Ç Ã O	15
CUIDADOS QUE DEVEMOS TER AO CONFECCIONAR OS CARTAZES	22
INTRODUÇÃO À PRIMEIRA PALAVRA GERADORA	25
PAULO FREIRE	34
PÓS – ALFABETIZAÇÃO	44
QUARTA CARTA	46
SONDAGEM DE MATEMÁTICA	52
PALAVRA GERADORA: PLANTA	52
PALAVRA GERADORA: CONSTRUÇÃO	54
PALAVRA GERADORA: TRANSPORTE	55
INTRODUÇÃO À ATIVIDADE DE NUMERIZAÇÃO	57
PENSADO MATEMATICAMENTE	63

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: CONCEITOS E PRECONCEITOS

Pensar o (pré) conceito de alfabetização na educação de jovens e adultos exige, inicialmente, refletir sobre a situação atual, frente à população analfabeta – 30 milhões, acima dos 15 anos. Se se acrescentarem a esse quadro os últimos dados estatísticos do MEC (a cada 1000 crianças que ingressam a 1ª série, somente 50% chegam à 2ª série), não será difícil reconhecer o fracasso em alfabetizar.(1)

Quais seriam as causas desse fracasso?

Considerando os vários atores – professores, alunos, pais – envolvidos nesse processo, vê-se que:

⇒ para os professores (a maioria), a tendência é culpar os alunos: “eles não se esforçam”, “os pais não ajudam e não se interessam” (quando responsáveis pelas crianças e jovens);

⇒ para os alunos e pais, parece que assumem a culpa do fracasso – “eu não estudei”, “sou cabeça dura”, “papagaio velho não aprende”;

⇒ para os estudantes e pesquisadores no assunto, dependendo da área de conhecimento, a causa do fracasso pode estar no aluno, no contexto cultural e na própria escola.

Sem se ter a intenção de encontrar o responsável pelo fracasso, embora se reconhece que o aluno é a única vítima e que, portanto, não pode ser culpado por essa perversidade, faz-se um convite à reflexão, sobre algumas questões:

POR QUE O ANALFABETISMO OU OS BAIXOS ÍNDICES DE ESCOLARIDADE ESTÃO LIGADOS À POBREZA E A MISÉRIA?

Quando se analisa a história do povo brasileiro, vê-se que desde o descobrimento do país ela foi marcada pela dominação de uns sobre os outros. Os índios (donos da terra) foram dizimados; os negros (trazidos da África) tornaram-se escravos dos colonizadores. Os camponeses trabalhavam para os que se fizeram donos da terra. Os trabalhadores urbanos, especialmente o operariado, vendem a sua força de trabalho por um mísero salário.

Essa estrutura de dominação, que exclui maioria da população do acesso à saúde, alimentação, ao saneamento, ao lazer, ao transporte e à educação revela os sistemas econômicos – nos diferentes movimentos da história do desenvolvimento no país – geradores da injustiça social.

FONTE:

(1) In: SOARES, M.B. *Linguagem e Escola. Uma Perspectiva Social*. 8ª edição. São Paulo: Ática, 1991.

Atualmente, cerca de 2% da população apresentam renda acima de 20 salários mínimos, enquanto cerca de 60% vivem em situação de pobreza e miséria, dentre os declarados sem rendimentos do trabalho assalariados e com renda de ½ a 2 salários mínimos (2). Diante desse quadro, é ilusão imaginar que só a escola poderá resolver o problema do analfabetismo. É preciso pensar de que forma a escola pode permitir a apropriação do saber por todos os homens e pensar o aumento do nível educacional dentro de uma política de melhoria das condições de vida da população, ao mesmo tempo em que se examinam essas mesmas questões, na sua dimensão pedagógica.

COMO TEM SIDO A SUA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO? O QUE É ALFABETIZAÇÃO PARA VOCÊ?

Discutir atualmente a alfabetização de jovens e adultos significa responder se ela os vem atendendo nas suas necessidades de leitura e escrita, frente às exigências do mundo moderno; e sem deixar, ainda, de ignorar o avanço do conhecimento produzido na área da leitura e da produção escrita.

Reconhecendo que, ao longo da história, as práticas e concepções da alfabetização evoluíram em função das circunstâncias e exigências sociais (seus determinantes), analisam-se alguns deles, como por exemplo: *os de natureza social, econômica e política.*

Com o surgimento das nações democráticas, do avanço da industrialização e do crescimento das cidades no século XVIII foi preciso criar a instituição - escola para garantir a instrução mínima, ou seja, os rudimentos de leitura e escrita. No Brasil, essa necessidade se dá a partir do século XX (1930), com a introdução da economia industrial. Até então, a economia agrícola não exigia trabalhadores alfabetizados, portanto não era necessário preocupar-se com eles.

Agora é preciso dominar os rudimentos da leitura e da escrita para lidar com a máquina. À medida que elas se tornam mais complexas, novas exigências de leitura surgem nesse contexto. Já não bastava a alfabetização. Era preciso que ela fosse funcional. Esse termo foi introduzido pela UNESCO, por ocasião de sua recomendação de campanhas de alfabetização aos países que apresentavam altos índices de analfabetismo. Se o termo funcional estava ligado à produção, mais tarde ele passou a se estender às demais necessidades do homem, em seu contexto social.

Para o professor Paulo Freire, referência fundamental para a educação de jovens e adultos no Brasil e no mundo, pela relevância de suas idéias, essas necessidades estão ligadas ao conhecimento das razões de ser dos fatos e fenômenos da realidade social. Assim: "a leitura do mundo precede a leitura das palavras".

Ler e escrever significam, agora, fornecer os instrumentos para compreender melhor a realidade e poder interferir nessa mesma realidade.

Fonte:

(2) IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 1990. Dados Brasil V. XIV. N° 01, Rio de Janeiro: IBGE, 1994.

E HOJE, QUAIS SERIAM AS NECESSIDADES DA LEITURA E ESCRITA?

As mesmas da alfabetização na década de 30/40 ou na década de 60?

As de natureza cultural (ligados ao conhecimento produzido na área da leitura e escrita).

Durante muito tempo, os métodos analítico e sintético expressavam a concepção de que ler e escrever significavam o domínio da mecânica da língua escrita.

A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler). Tratava-se, portanto, de uma relação entre sons e letras.

As contribuições de várias áreas do conhecimento (Psicologia, Sociolinguística, Linguística) que vêm estudando o processo da leitura e escrita trouxeram novas concepções para a alfabetização. Não se trata mais de um domínio mecânico, na relação sons e letras e, sim, o de construção de sentidos, pelo produtor de texto (leitura e escrita). Ela constitui um processo de comunicação, onde o autor se esforça para se fazer compreender e o leitor se esforça para compreender o que o autor tem a dizer.

Esta concepção é resultado dos estudos sobre processos de aquisição do conhecimento que trazem implicações para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para a pesquisadora Emília Ferreiro, significa que a criança vai *construindo concepções sobre a língua escrita*, ou seja, passa por diferentes etapas: diferencia o desenho da escrita; os números das letras; enfim, ao superar *hipóteses precárias* (que construiu) chega a compreender como a linguagem está representada na escrita.

Estudando como o processo se dá com adultos, Emília Ferreiro não vai encontrar diferenças significativas em relação ao que percebeu com crianças.

Para o Professor José Juvêncio Barbosa, uma característica marcante dessas novas idéias é que, tal como ocorre na aprendizagem da fala, a leitura também parece ser uma apropriação pessoal decorrente da vivência de situações diversificadas do uso da escrita. Tem início, portanto, bem antes da chegada do aluno à escola.

Para a Professora Magda Soares, as duas concepções convivem na atual prática da alfabetização, gerando métodos que podem ser classificados, segundo a ênfase em um ou outro desses dois pontos de vista. Entretanto, para ela, o processo de alfabetização inclui uma abordagem “mecânica” do ler e escrever, além do enfoque da língua escrita, como meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral. Por considerar, ainda, que a alfabetização deve-se voltar para o seu aspecto social – que tipo de alfabetização é necessário em determinado grupo social – a concepção de alfabetização deve contemplar os determinantes sociais das funções e usos da língua escrita.

Magda Soares também tem criticado o significado abrangente atribuído à alfabetização, que o vê como um processo permanente, que se estende por toda a vida. Mesmo reconhecendo que a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral é um processo permanente, considere que é preciso distinguir a **aquisição** da língua oral e escrita, do **desenvolvimento** dessa mesma língua. Para ela, o desenvolvimento é que nunca se interrompe. A alfabetização não ultrapassaria o significado de levar à **aquisição** do alfabeto, ou seja, ensinar as habilidades de ler e escrever. Assim, querer atribuir um significado muito amplo à alfabetização seria negar a sua especificidade, trazendo reflexos indesejáveis na definição da competência em alfabetizar.

No desenvolvimento da língua (oral e escrita), e que deverá ocorrer na escolaridade básica, é que o aluno se torna leitor. Esta condição de leitor, dificilmente será assegurada, se o aluno ficar restrito à alfabetização.

Ao questionar o conceito de alfabetizado – indivíduo que consegue ler as letras do alfabeto – surge um outro conceito: o analfabeto funcional, ou seja, aquele indivíduo que, tendo sido alfabetizado, não consegue fazer parte da rede de comunicação escrita. A condição de não-leitor tanto pode estar ligada: à falta de uso da escrita; à concepção de aprendizagem da leitura-mecânica e simples decodificação de sons e letras; à precariedade de material escrito e à ausência da continuidade da alfabetização que estaria assegurada nos demais anos de escolaridade básica.

O mundo atual apresenta uma infinidade de situações que exigem o uso da leitura e da escrita, mas onde apenas um grupo restrito participa dessa rede de comunicação. Dela são excluídos os analfabetos, os analfabetos funcionais e os alfabetizados.

Diante dessa nova experiência, é preciso formar leitores e não apenas alfabetizados. O Professor Foucambert, que vem pesquisando a questão da leitura e da escrita em seu país, a França, vai mais longe. É preciso criar demandas de leitura nos vários contextos sociais.

**NO DIA-A-DIA DOS SEUS ALUNOS EXISTEM EXIGÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA? ELES PODEM SER CHAMADOS DE LEITORES?
O QUE PODE ESTAR DIFICULTANDO PARA QUE O SEU ALUNO ASSUMA A CONDIÇÃO DE LEITOR?**

Existem muitos mitos e preconceitos que podem dificultar o acesso do aluno à condição de leitor. Historicamente, o analfabetismo sempre foi visto como “vergonha nacional”, “erva daninha”, “ignorância” e “câncer – mal que precisa ser estirpado e erradicado”. O analfabeto, conseqüentemente, é visto como ignorante, desqualificado para o exercício da cidadania, sem o reconhecimento de que produz cultura, de que participa da construção da sociedade e da produção da riqueza material.

Vale dizer que essas são formas criadas pela própria sociedade, para manter excluídos determinados grupos sociais. Esses mitos e preconceitos presentes no cotidiano têm a intenção de fazer parecer normais e naturais tais excluídos. Todo mundo já ouviu expressões como:

“tenho cabeça dura”;
“o doutor é quem sabe das coisas”;
“a biblioteca é lugar de estudo”;
“é analfabeto de pai e mãe.

Na realidade, essas falas dos alunos jovens e adultos (analfabetos ou com baixa escolaridade) revelam a forma como se vêem fora do mundo letrado. Esta aceitação acrítica e envergonhada de sua condição de inferior ou, até mesmo sua não percepção desses estigmas precisam ser questionadas, para que o aluno recupere a auto-estima. Só assim poderá, por exemplo, ocupar o espaço da biblioteca, dando-lhe outros valores, como o de local de leitura prazerosa.

Prazer pela descoberta de poder ler e, portanto, dominar o instrumento que lhe permite ter acesso a informações diversas e ao conhecimento construído pela humanidade (registrado nos livros). Prazer pela possibilidade de o aluno, diante das questões que o mundo lhe propõe, saber que pode encontrar respostas relevantes na escrita. Prazer pela nova atribuição de sentido que dá ao livro, como bem cultural – fonte de lazer, de informação, de pesquisa.

Em relação à leitura, dificilmente se aceita que o aluno jovem e adulto analfabeto tenha algum conhecimento sobre a escrita. Pode-se até reconhecer que ele possua outros mecanismos – no manejo de técnicas artesanais, agrícolas, trabalhos manuais etc.

Existem outros mitos que circulam na escola. E sendo mitos, falseiam a realidade dos problemas de aprendizagem dos alunos. Para desmitificá-los, é importante reconhecer o **conceito de zona de desenvolvimento proximal** do pesquisador Vygotsky, da década de 30. Para ele, uma criança pode não ser capaz de fazer uma tarefa sozinha, mas se ajudada pelo adulto, **poderá vir a fazê-la mais tarde. Zona de desenvolvimento proximal** seria, portanto, a distância entre o desenvolvimento real (solução independente de problemas) e o nível de desenvolvimento potencial (solução de problemas sob a orientação de um adulto, ou em colaboração com companheiros mais capazes).⁽³⁾ Estudos, mais recentemente feitos por outros pesquisadores, observam que aos jovens e adultos também se aplica o mesmo conceito em situações de aprendizagem.

Ilustram-se alguns desses mitos:

a) “OS ALUNOS NÃO PODEM PASSAR DE ANO SEM SABER LER, ESCRIVER, CONTAR E CALCULAR”.

“NÃO É VERDADE! Aprender a ler, escrever, contar e calcular é um processo contínuo, que se inicia antes da entrada na escola, sistematiza-se nela e prolonga-se em toda a vida da pessoa, dando-se em ritmos diversos, em decorrência das diferenças pessoais e das experiências que cada um traz do seu meio.”

FONTE:

(3) In: Alfabetizar é Libertar, Documento Produzido pela Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização – 1990 (mimeo).

"A REPROVAÇÃO NÃO ELIMINA AS CAUSAS DAS DIFICULDADES QUE SE ERGUEM NO CAMINHO DA APRENDIZAGEM: PELO CONTRÁRIO, EXACERBA-AS."

b) "É IMPOSSÍVEL TRABALHAR COM TURMAS HETEROGÊNEAS, EM QUE ALGUNS SABEM LER E OUTROS NÃO."

"NÃO É VERDADE! Separar alunos "fortes" e "fracos", "rápidos" e "lentos", "promovidos" e "repetentes", "novatos" e "antigos", formar, enfim, turmas homogêneas, tem permitido uma melhor aprendizagem?"

A convivência de desiguais favorece a aprendizagem entre eles (uns ensinam aos outros).

Se os alunos não conseguem sozinhos resolver problemas ligados ao conteúdo escolar, por que não reconhecer, de acordo com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que poderão vir a fazer, mais tarde, sozinhos, a tarefa, desde que iniciem, ajudados pelo professor, e/ou pelos colegas?

Tem sentido para o aluno repetir tudo o que ele trabalhou durante o ano letivo?

Tem sentido separar os alunos, em vez de permitir que eles interajam e possam avançar nos seus conhecimentos?

Uma forma de compreender as razões de certos mitos seria buscando, em Paulo Freire, algumas de suas concepções sobre a educação de jovens e adultos. Para ele, o conhecimento do adulto não deve se esgotar no próprio conhecimento da realidade. O povo sabe que alguns saberes são mais valorizados socialmente que outros. Os alunos procuram os cursos de jovens e adultos porque esperam aprender uma **nova forma de ler o mundo**. Ultrapassar a forma ingênua e mágica de conhecê-lo, para buscar as razões dos fatos e fenômenos que ocorrem no seu dia-a-dia.

Negar esse desejo não seria mais um ato desumano para aqueles que, historicamente, vêm sendo marginalizados?

Os mitos, a seguir, revelam esse modo de não considerar o saber de experiência feito:

c) "DE NADA SERVE AO ADULTO APRENDER A LER E ESCREVER, SE ELE JÁ VIVEU A VIDA TODA SEM SER ALFABETIZADO."

"NÃO É VERDADE! Antes de qualquer argumento sobre a utilidade da leitura e da escrita, é preciso defender e assegurar o direito que a pessoa tem de aprender. Consequentemente, uma dívida social a ser resgatada é a escolarização incompleta, ou jamais iniciada. Por outro lado, a alfabetização é incontestavelmente necessária, enquanto construção de uma compreensão mais eficaz da realidade e que possibilita mudanças sociais."

"O DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA É INDISPENSÁVEL, ISTO É, NÃO PODE SER RENUNCIADO PELO SUJEITO. É TAMBÉM UM DEVER INDISPONÍVEL DO ESTADO, ISTO É, NÃO PODE DEIXAR DE SER ATENDIDO."

d) “JÁ É TARDE PARA APRENDER A LER E ESCREVER. BANANEIRA VELHA NÃO DÁ CACHO.”

“NÃO É VERDADE! Independentemente da idade, qualquer pessoa tem a capacidade para aprender e ensinar. Naquele que é chamado de ‘analfabeto’ existe um *alfabetizando*, ou seja, um leitor que já constrói estratégias próprias de abordagem do mundo letrado. Há, portanto, um letrado em potencial em cada analfabeto. Assim, a ação alfabetizadora deverá tomar como ponto de partida o respeito pelo que a pessoa já tenha construído e não a sua ignorância.”

Tragicamente, os analfabetos são marginalizados porque não sabem ler; por outro lado, não podem ler porque são marginalizados.

“O ANALFABETISMO TEM SIDO, SIMULTANEAMENTE, CAUSA E CONSEQUÊNCIA DA MARGINALIZAÇÃO.”

O PAÍS QUE SONHAMOS EXIGE A PARTICIPAÇÃO DE CIDADÃOS ALFABETIZADOS OU DE CIDADÃOS LEITORES?

É desejo dos educadores sonhar com um país onde todos tivessem os mesmos direitos – saúde, habitação, educação; que respeitasse as diferenças – de linguagem, de etnias, de sexo, de credo religioso.

Pensar especificamente a educação de jovens e adultos é imaginar uma escola que responda, por exemplo, às necessidades de leitura e escrita exigidas pelo mundo moderno – a comunicação na forma impressa (jornais, livros, revistas) ou mesmo a de outros meios (televisão, rádio, música, terminais bancários de computador, etc).

Para atender a essas exigências não basta ser alfabetizado. É preciso ser leitor.

Professora Jane Paiva

BIBLIOGRAFIA

- BORBOSA, J. J. Alfabetização e Leitura. São Paulo: Cortez, 1990.
- FOUCAMBERT, J. A Leitura em Questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- MEC. Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização. Alfabetizar e Libertar. Brasília, 1988.
- MEC. Grupo de Trabalho sob a Coordenação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR. Erradicação do Analfabetismo, 1989-1999. Indicações Preliminares. Brasília, março, 1989.
- SOARES, M. IN: Cadernos de Pesquisa, nº 52. Fev. 1985, apud Grossi, E. P. etalii. Do Alfabético ao Ortográfico. In: Construtivismo Pós-Piagetiano. Um Novo Paradigma sobre a Aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1993.
- SOARES, M. Linguagem e Escola. Uma Perspectiva Social. 8ª Ed. São Paulo: Ática, 1991.
- PEIXOTO FILHO, J. P. A Educação Básica de Jovens e Adultos. A Trajetória da Marginalidade. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PARTIR DA REALIDADE DO ALUNO... O QUE É ISSO?

Quem já não ouviu a professora dizer “é preciso partir da realidade do aluno?”

Essa fala (como tantas outras) parece que reproduz os discursos pedagógicos em moda, mas sem nenhuma garantia de assegurá-los na prática de sala de aula. A distância entre o discurso e a prática, nesse caso, provavelmente se deve à própria dificuldade da professora em definir o que é *realidade do aluno*. Para muitas, significa dizer algumas características genéricas (sempre negativas, ou quase sempre) sobre os seus alunos:

- não têm informações;
- faltam muito;
- vivem na miséria, são muito carentes;
- trabalham e por isso estão sempre cansados na aula.

Inicialmente é preciso perguntar:

POR QUE FALTAM? POR QUE PRECISAM ESTUDAR À NOITE? POR QUE VIVEM NA MISÉRIA?

Se formos compreender essas razões, veremos que existe uma sociedade marcada pela desigualdade entre os seus diferentes grupos sociais. Para uns é reservado o acesso à educação, à saúde, à habitação, ao trabalho. Para outros, a exclusão. Os recentes dados do IBGE – 1994 (1) revelam o lado perverso dessa sociedade, onde os nossos alunos do curso noturno pertencem ao grande contingente dos mais desfavorecidos:

- 31 milhões de jovens vivem em estado de pobreza, ao lado da juventude miserável que soma 17 milhões;
- 7 milhões da totalidade dos nossos jovens (12%) têm um trabalho regular e destes só 33,5% dispõem de carteira de trabalho assinadas;
- para 66% dos jovens que trabalham a jornada excede 40 horas semanais, enquanto o ganho mensal fica em torno de meio salário mínimo (Jornal do Brasil, 19/12/90).

Somam-se a esses dados depoimentos cada vez mais frequentes de professores quanto:

- à mudança do perfil do aluno trabalhador – desempregados e subempregados;
- à violência que ronda a escola – relações do tráfico de drogas com os alunos, assassinatos e estupros.

FONTE:

(1) IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 1990. Dados Brasil: V.XIV, nº1
Rio de Janeiro: IBGE, 1994.

Para manter a lógica da exclusão, a sociedade precisa criar idéias que distorçam essa realidade cruel, passando a imagem de uma sociedade justa. Nada mais sensato do que transformar as vítimas (os excluídos) em culpados. Para isso, se criam simbologias, mitos e outros mecanismos de culpabilização. As propagandas de televisão passam a imagem de uma sociedade sem conflitos, onde tudo é possível, desde que você queira. É tudo uma questão de vontade. A escola oferece todas as oportunidades, mas os alunos não aproveitam... Ascender a um cargo de decisão exige muitos pré-requisitos: domínio da linguagem culta, boa aparência. Os ditos populares do tipo: "branco correndo é atleta; negro, é ladrão", reforçam a imagem do marginalizado.

Com toda essa simbologia, não é à toa que as pessoas excluídas acabam introjetando a culpa pelas suas precárias condições de vida. Como nossos alunos estão incluídos nesse grupo, é possível identificar essa imagem que têm de si mesmos, quando falam:

- "não adianta, tenho cabeça dura para aprender";
- "falar na frente de todo mundo? Não, fala a senhora que sabe falar !";
- "mereci ser reprovado, não estudei..."

Como vemos, esse é um primeiro esforço para conhecer a **realidade objetiva** e coletiva de nossos alunos, que está marcada pelas condições de classe, de sexo, de raça.

Entretanto, há uma outra **realidade subjetiva** (emoção, afeto, desejos) e singular, porque é a maneira pela qual cada um vai reagir às condições impostas pelo contexto mais amplo.

Isso significa estabelecer um outro "olhar" para o nosso aluno. Procurar conhecer o que ele tem a nos dizer, os sentidos que vai atribuindo à sua existência e história de vida. Quem sabe, começar por você, professor e depois, com seus alunos, a fazer os seguintes questionamentos:

**O QUE O SEU ALUNO PENSA SOBRE A VIOLÊNCIA, A SEXUALIDADE, O AMOR?
POR QUE PROCUROU A ESCOLA?
COMO FOI SUA HISTÓRIA DE VIDA?**

Talvez estas questões nos surpreendam, porque temos tendências a construir uma idéia genérica sobre os nossos alunos e, é claro, com a nossa visão de classe, de valor, sem sequer ouvi-los no que têm a dizer.

Percebê-los nas suas diferenças, enquanto pessoas, não costuma ser uma prática habitual. Surpresa maior poderá ocorrer, quando forem criadas situações onde os alunos possam expressar suas idéias. Estas poderão surgir, sem que você jamais pensasse serem eles capazes de elaborá-las.

Para ilustrar o conhecimento da realidade do aluno, na sua dimensão subjetiva, vejamos o relato da experiência de uma professora:

"Depois de ler com os alunos o livro de Roseana Murray – **Retratos**, sugeri que selecionassem, dentre as fotografias deles, ou da família, aquelas que mais significado tinham para eles. A partir daí, deveriam produzir um texto, revelando os sentidos atribuídos àquelas imagens. Quanta coisa tinham para dizer..."

A Joana, por exemplo, revelou que a sua primeira fotografia foi tirada aos 17 anos, quando recebeu o seu primeiro salário.

O Robson também escolheu a única fotografia que tinha. Foi quando entrou para a escola.

A Cléia trouxe a fotografia dos pais, que moram distante e que nunca mais pôde visitá-los...

Essa, sem dúvida, foi uma experiência emocionante. Quanta coisa descobri de meus alunos..."

Pode parecer que essas vivências dos alunos para muitos não diga nada. São só fotografias, diriam. E para os alunos? O que pode significar não ter o registro de quando eram bebês, crianças? Como seriam? Qual o valor, para a Cléia, de ter na fotografia o seu único elo com entes tão queridos? O que pode representar para auto-estima desses alunos o fato de terem alguém (a professora) que se interessa pelas suas histórias de vida?

A esse depoimento se somam outros que permitam identificar histórias dramáticas, como a daquela aluna que foi estuprada pelo próprio irmão. Ou, então, histórias cujas personagens (alunos e alunas) vão construindo suas felicidades, através de religiões, música, do amor, do trabalho, ou seja, de produção da vida humana.

Se você optar por construir na sua sala um espaço de interlocução com seus alunos (onde todos têm alguma coisa a dizer), descobrirá que eles vivem situações e momentos diferentes de vida:

- o rapaz que vai para a escola, porque tem vergonha de dizer para a namorada que é analfabeto;
- a dona-de-casa, porque é o único momento em que se vê livre dos afazeres domésticos;
- a moça, pois precisa encontrar os seus pares (falam igual, pensam e se comportam de forma semelhante), tão diferentes dos seus patrões;
- a menina que quer aprender a escrever carta para o namorado;
- o senhor que quer continuar os estudos...

Uma outra forma de compreender a realidade do aluno diz respeito ao conhecimento que ele traz para a escola.

Se reconhecermos que nossos alunos detêm uma experiência de vida, construída nas suas relações com o trabalho, a família, a vizinhança, os amigos é natural que reconheçamos o saber aí construído (fruto da experiência vivida). Além do mais, é preciso *construir saber*, para sobreviver a tantas dificuldades: para comprar, para não ser enganado pelo patrão, para não chegar atrasado, para comer, para trabalhar, para decidir. Nessa luta do dia-a-dia desenvolve, por exemplo, uma série de raciocínios matemáticos (comparar, categorizar, agrupar). Ao mesmo tempo, vão fazendo suas leituras de mundo, que é uma forma de compreendê-lo ainda que parcialmente.

Finalmente, considerando que o seu aluno vive em uma sociedade letrada, propomos os seguinte questionamento:

VOCÊ ACREDITA QUE O SEU ALUNO ANALFABETO CONSTRUIU ALGUM CONHECIMENTO SOBRE A LÍNGUA ESCRITA, ANTES DE ENTRAR PARA A ESCOLA? QUE TIPO DE CONHECIMENTO?

Segundo FERREIRO - 1983, (2) é preciso evitar a visão simplista de que o adulto analfabeto não tem nenhum conhecimento da língua escrita. Isso porque supõe que entre o "não-saber" e o "saber" não exista nenhum conhecimento intermediário sobre o sistema alfabético da escrita e seu funcionamento. Essas pessoas não só lêem algumas palavras do seu cotidiano (nome de ruas, de produtos comerciais, de ônibus), como também têm uma percepção das possibilidades combinatórias das letras.

Muitos já sabem identificar a estrutura do texto de carta, de bilhete, de história, de receita culinária, de bula de remédio (basta que leiam para eles).

Um outro conhecimento diz respeito à direção da escrita: da esquerda para a direita (os árabes usam a direção inversa) de cima para baixo.

Enfim, se forem estimulados a escrever alguma coisa, muitos serão capazes de "quase" acertar, ou até mesmo relacionar uma série de palavras que conseguem ler.

Partir da realidade do aluno... Agora já sabemos o que é isso. O conhecimento do aluno é, sem dúvida, ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

Professora Wanda Medrado Abrantes

BIBLIOGRAFIA

- FERREIRO, E. Reflexões sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1991.
TEVES, N. (org.) Imaginário Social e Educação. Rio de Janeiro: Grijalva, 1992.

TEXTO COMPLEMENTAR

- RIOS, R. No Coração da Letra. In: Almanaque do Aluá, Rio de Janeiro: Sapé 1993. pp. 50-51.

FONTE:

- (2) FERREIRO, E. Los Adultos na Alfabetizados y sus conceptualizaciones del Sistema de Escritura. México: IPN - Centro de Investigación y Estudios Avanzados, 1993.

Texto (em revisão) extraído dos Cadernos de Pesquisa do Projeto “Curso de Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos (à distância)”.
Coordenadora: Maria Luiza Pereira Angelim - UnB

I - ALFABETIZAÇÃO

1. CÍRCULO DE CULTURA

Alfabetizar é, além de aprender a ler e escrever, compreender a realidade que se está lendo ou escrevendo. Dentro de uma visão geral do mundo, o alfabetizando deverá ter sua opinião própria sobre os fatos e acontecimentos que o cercam, sem ficar dependendo da avaliação de outras pessoas. Este conceito vem se diferenciando do que se convencionou pensar sobre alfabetização, como processo mecânico de decodificação da leitura e escrita.

É dentro desta proposta que cabe o conceito de “Círculo de Cultura”, como sendo um encontro entre culturas (alfabetizandos, coordenadores e observadores), onde cada um tem sua experiência para trocar e enriquecer-se com a experiência do outro. É uma dinâmica que recupera o princípio básico da convivência em grupos, respeitando as diferenças quanto a escolaridade, idade, sexo, cor, religião ou qualquer que seja o motivo, e assumindo as diferenças como fato positivo de troca entre sujeitos que têm sua própria consciência.

Para que isto ocorra o coordenador deverá propiciar esta troca, sem estabelecer a relação que hoje se verifica na sala de aula tradicional, onde o professor é uma autoridade que detém o saber, enquanto o alfabetizando é aquele que nada tem a contribuir. Isto não é reconhecimento das diferenças, mas imposição de um sobre o outro. Esse tipo de relação não deve acontecer no que chamamos Círculo de Cultura.

É um círculo, exatamente porque assim deverão estar dispostas as cadeiras e carteiras, para que um alfabetizando possa olhar para os outros, estabelecer um diálogo onde todos são sujeitos, facilitando a comunicação entre as pessoas que se olham e trocam suas experiências. É um Círculo de Cultura porque o exercício de entrar no mundo do outro e apresentar aos outros seu mundo, recupera muito da nossa cultura perdida, revela o que pode ser desconhecido para alguns e proporciona uma nova visão de leitura do mundo, tornando o alfabetizando confiante de que ele também faz cultura, de que ele também é cultura.

Como pode ser percebido, o Círculo de Cultura é mais que uma sala de aula tradicional, onde há o lugar de destaque do professor e de onde este passa a ditar as normas para a aprendizagem dos alunos que ficam um olhando as costas ou a nuca do outro. Este é um fator fundamental que diferencia o ensino tradicional do libertador.

A proposta de alfabetizar no Círculo de Cultura pretende estender as discussões ali realizadas para uma maior convivência entre as pessoas, ou seja, a comunidade onde vivem os alfabetizandos, coordenador e observadores, isto para garantir a concretização das propostas apresentadas pelo grupo quando levantam as possíveis soluções para seus problemas cotidianos.

2. COMO FAZER UM CÍRCULO DE CULTURA

I – Levantamento do universo vocabular:

a) Pesquisa:

A pesquisa do universo vocabular se dá no contato do coordenador com a comunidade que deve ser feito de forma íntima, prazerosa e, sobretudo, amigável, eliminando assim, a utilização de um roteiro pré-estabelecido de perguntas. A pesquisa é feita em todos os lugares onde o povo está: bares, campo de futebol, escolas, igrejas, associações, trabalho, supermercados etc. Todas as pessoas são ouvidas, não só os adultos, mas também as crianças.

Este levantamento pode ser feito também a partir da escuta dos diálogos que, comumente, ocorrem em paradas de ônibus, filas de hospital, festas locais, etc. Em alguns momentos, o pesquisador poderá estabelecer um diálogo informal com as pessoas nestes locais de maior aglomeração, sem se preocupar em escrever o que for dito no mesmo momento, evitando com isto inibição e constrangimento. Em certas ocasiões, nem se faz necessária a intervenção do pesquisador no diálogo, mas ele apenas observa e anota as discussões que possam estar acontecendo entre pessoas.

Caso você seja da própria comunidade, este trabalho se torna ainda mais fácil de ser aplicado, pois já conhece o modo de viver, de agir e os costumes dessas pessoas, facilitando assim, o bom relacionamento entre ambos, tanto na hora do levantamento do universo vocabular, como no próprio Círculo de Cultura. Mas, cuidado para não se enganar com as palavras que você está levantando; elas devem ser realmente do alfabetizando e não as suas. Se você sentir necessidade, faça uma releitura das palavras levantadas antes de iniciar a seleção.

b) Seleção das palavras geradores:

Após o levantamento do universo de mais ou menos 150 (cento e cinquenta) palavras do vocabulário da comunidade que será alfabetizada, passamos para a seleção das mesmas, utilizando os seguintes critérios:

- Possibilidade figurativa;
- Problemática existencial;
- Dificuldades fonêmicas.

c) Possibilidade Figurativa:

A primeira seleção que é feita com as palavras levantadas é a verificação daquelas que podem ser representadas figurativamente, ou seja, através de uma gravura ou do objeto concreto. É importante ressaltar ao coordenador que esta representação deverá ser o mais real possível, por exemplo, no caso do levantamento feito em São Miguel do Araguaia-TO, uma das palavras selecionadas foi “rede”, portanto no Círculo de Cultura, quando for trabalhada a palavra rede, este objeto será levado para que todos observem e discutam sobre a realidade que o envolve.

Outro detalhe que precisamos observar é que as palavras importantes, como: governo, política, saúde, doença, amizade, luta, entre outras, não são fáceis de serem representadas, por isso procuremos abordar a realidade que cada uma delas traz, em outras palavras similares ou que abrem espaço para estes questionamentos.

d) Problemática Existencial:

As palavras levantadas passam pela primeira seleção sendo revisadas, observando sua abrangência no que se refere à representação de problemas econômicos, políticos, ideológicos, saúde, habitação, família, lazer e transporte.

É necessário que a palavra geradora tenha um significado na realidade em que será discutida, que seja de interesse do grupo de alfabetizandos e que possa despertar neles, a possibilidade de expressar sua opinião sobre o tema; ouvir a opinião dos demais ou até mesmo, fazer que alguns reconheçam que nunca pensaram em tal problema antes da discussão.

Isto não é uma prática da sociedade em que vivemos, pois, a maioria das notícias que ouvimos no rádio ou na televisão, já vem prontas, não temos espaço para questioná-las e acabamos por engoli-las. O círculo é que representa um espaço para uma reflexão coletiva da realidade.

Mas, é importante verificar que para uma palavra representar uma problemática existencial é preciso observar o grupo que será alfabetizado. Por exemplo: a palavra CADEIRA, para uma dona de casa, não representa muita discussão no círculo. Já, para um marceneiro, ela abrange seu dia-a-dia. Enquanto que, a palavra COMIDA, gera uma discussão que é comum a todos os alfabetizandos. Outros exemplos, vemos nas palavras CAPACETE, utilizada especificamente nos Círculos de Cultura da construção civil e BABAÇU, utilizada, na zona rural de Tocantins.

e) Dificuldades Fonêmicas:

A seleção final das palavras é feita com base nas dificuldades fonêmicas da língua portuguesa, ou seja, procura-se escolher as palavras que representam todos os sons emitidos na língua, evitando a repetição de um ou mais sons, por várias palavras. Estes sons vem representados pelas seguintes letras: B, C (forte) e C (brando), D, F, GU, G (forte) e G (brando), J, L, M, N, P, QU, R (forte) e R (brando), RR, S (forte) e S (brando), SS, T, V, X, Z, CH, LH, NH, entre outros.

Terminada a seleção do universo vocabular, ainda é preciso ordenar as palavras selecionadas para serem utilizadas na turma de alfabetização. Isto é feito seguindo, basicamente, dois cuidados:

- As primeiras palavras deverão apresentar dificuldades fonêmicas mais brandas, ou seja, sem entrar nas complexidades do SS, RR, Ç, TR, CH, LH, NH, QU, GU. Por exemplo, podemos citar a primeira palavra utilizada em Ceilândia-DF: lote; no Gama-DF: povo; em São Miguel-TO: rede.
- Os fonemas iguais na escrita, mas diferentes na pronúncia e vice-versa, não deverão ficar próximos uns dos outros. Por exemplo: a palavra CHUVA é a 4ª, enquanto FAXINA é a 15ª, na seleção das palavras geradoras do Gama-DF.

f) Etimologia das palavras geradoras:

ETIMOLOGIA significa a origem de uma palavra. O estudo da origem das palavras surgiu a partir das dificuldades de se compreender a ortografia de algumas delas, nos Círculos de Cultura. Um dos exemplos desta situação é a palavra **RELIGIÃO**, que os alfabetizandos de Ceilândia-DF perguntaram porque era com G e não com J. No dicionário etimológico está registrado que religião vem de RELIGARE, por isso se usa G e não J.

Foi a partir desta experiência, que os coordenadores do CEPARE/ Ceilândia passaram a procurar a origem das palavras, no dicionário etimológico, como uma das fontes de pesquisa.

3) EXEMPLO DO LEVANTAMENTO DO UNIVERSO VOCABULAR DE SÃO MIGUEL DO ARAGUAIA – TO

Esta pesquisa do universo vocabular se deu por meio da Irmã Hilda Weismuller, religiosa que trabalhava em São Miguel com a comunidade rural e conheceu a experiência de alfabetização com o “Método Paulo Freire” através de um encontro da Pastoral da Juventude, em Goiânia, onde jovens do DF apresentaram o trabalho que vinham realizando na cidade satélite do Gama.

1º. Passo – Pesquisa do Universo Vocabular em São Miguel do Araguaia – TO, Zona Rural, em 1990. Foram pesquisadas 206 (duzentos e seis) palavras: terra, roça, lavrador, trabalho, trabalhador, posseiro, posse da terra, planta, roçar, capinar, capim, mato, arroz, feijão, abóbora, legume, mandioca, macaxeira, fubá, farinha de macaxeira, casa de farinha, inverno, verão, chuva, seca, carestia, babaçu, palmeira, jumento, carrega, família, mulher, quebradeira de coco, dona de casa, mãe, lavradora, azeite de coco, carvão, fogão, panela, pote, pilão, pilar, arroz, comida, merenda, filhos, crianças, doena, necessidade, preocupação, dinheiro, casa de taipa, palha, machado, rede, horta, saúde, remédio, leite de coco, vacina, Imperatriz, Sete Barracas, São Francisco, sindicato, comunidade, companheiros, reunião, união, compromisso, conflito, conflito de terra, luta, mutirão, povoado, povo, popular, participação, direitos, justiça, medo, violência, organizar, organização, conquistar a terra, discutir, eleição, votar, garimpo, garimpeiro, escola, estudar, festa, rádio, religião, bíblia, lavoura, terra bruta, terra mansa, brocar, tocar fogo, represa, represa de água, cerca, beirar a cerca, reforma agrária, assentamentos, assentados, beira do rio, gruta, brejo, quebrar milho, apanhar arroz, sol quente, solão, prepara chuva, sereno, esteira, serenando, facão, cavador, canteiro alto, cupu, bacaba, maxixe, melancia, buriti, cacau, pimentão, taturubá, bacuri, carambola, tamarina, quiabo, maracujá perova, jaca, malinar, da um parecer, em riba, bocado de anos, combinar, discutir, demonstrar, mostrar, proposta, descrição, voltar pra trás, pessoa chegada, mandar embora, ligeiro, dar assistência, caçar dinheiro, pinho, um rapaz, galinha, pato, quintal, sementes, vasilhas, campo, encabulado, educação, vida, alimento, direitos, fatura, resistência, liderança, atividade, experiência, apoio, fé, celebração, vizinho, bicicleta, poço, barro.

2º PASSO – Seleção das palavras geradoras :

a) Aplicação do critério de possibilidade figurativa. Total 59 palavras:

Lavrador, trabalho, plantar, capinar, capim, arroz, feijão, abóbora, mandioca, macaxeira, puba, farinha de macaxeira, chuva, seca, banana, laranja, mamão, enxada,

foice, babaçu, família, quãbradeira de coco, azeite de coco, carvão, pilão, machado, rede, horta, vacina, Sete Barracas, São Francisco, comida, mutirão, eleição, garimpo, escola, festa, rádio, bíblia, esteira, facão, cavador, canteiro alto, cupu, babaçu, bacaba, maxixe, melancia, buriti, quiabo, barro, poço, pinho, galinha, vizinho, bicicleta, sindicato.

b) Aplicação do critério de problemática existencial. Total 40 palavras:

Banana, trabalho, lavrador, macaxeira, capim, arroz, feijão, farinha, chuva, colheita, enxada, babaçu, jumento, família, quinta, fogão, panela, casa de taipa, rede, vacina, Imperatriz, São Francisco, Sete Barracas, reunião, mutirão, violência, eleição, escola, rádio, bíblia, azeite, cerca, esteira, barro, poço, dinheiro, bicicleta, água, garimpo, azeite, trabalho, eleição, rádio, quintal, posseiro e sindicato.

c) Aplicação do critério de dificuldade fonêmica. Total de 22 palavras:

Rede, vacina, casa, chuva, escola, babaçu, arroz, jumento, família, lavrador, água, macaxeira, religião, dinheiro, garimpo, azeite, trabalho, eleição, rádio, quintal, posseiro e sindicato.

3.1 – Contato mais direto com os alfabetizandos e seus familiares:

O entrosamento é fundamental para que o Círculo de Cultura funcione, uma das formas de promovê-lo é através de visitas aos alfabetizandos, às igrejas que freqüentam, a clubes, festas ou associações das quais fazem parte. O objetivo deste contato mais próximo com o alfabetizando e sua família, não é somente o de conhecer cada um dentro de sua realidade, mas também o de desmistificar a figura do coordenador e dos observadores.

Para alguns alfabetizandos, ainda permanece aquela imagem de que os “professores” são superiores a eles. Por isso se faz um desafio no Círculo de Cultura que é o de reconhecer as diferenças de experiências e tipos de saber, sem manter ou reforçar o conceito de uns são melhores ou maiores que os outros.

3.2 – Definição do Local, Dias e Horários:

Como todo o processo de montagem do Círculo de Cultura, a definição de local e horário depende de um consenso entre todos os integrantes do círculo. É importante que não se priorize somente a vontade de uns, mas que todos possam apresentar seus motivos para estarem ali. Só assim poderemos garantir que todos fiquem satisfeitos com as decisões tomadas enquanto grupo, o que levará então todos a se comprometerem. Por isso tem-se optado por abrir os círculos o mais próximo possível da casa dos alfabetizandos, seja em igrejas, salões comunitários, escolas, no local de trabalho ou outros locais que ofereçam as mínimas condições de funcionamento de uma turma, ou seja, boa iluminação, quadro de giz, cadeiras e carteiras, boa ventilação etc.

Quanto aos dias de círculo, tem-se optado por três dias alternados na semana, isto porque, sabendo das dificuldades do jovem e adulto trabalhador, percebe-se que é impossível esperar que ele participe do círculo todos os dias e ainda tenha tempo de fazer as pesquisas fora do círculo, a leitura da ficha e a formação das palavras para serem levadas no próximo encontro. Como este processo depende da participação do alfabetizando como agente de sua alfabetização, é imprescindível que lhe sejam dadas as condições para estudar por conta própria, até mesmo, desmitificando aquela idéia de que aprender tem a ver com ficar em sala

de aula, ou ouvir o professor, somente. É necessário que haja tempo para o trabalho individual de cada um, para depois no círculo, acontecer o trabalho coletivo para aprendizagem.

Um círculo funciona, em média, duas horas e meia por dia, dando um total de sete horas e meia semanais. Também tem sido o tempo adequado para o trabalho ao qual propõe-se uma forma mais prazerosa e sem cansaço para o alfabetizando, que em geral trabalha.

4- Confeção do material:

Em 1963, quando se espalhou, por boa parte do país, a experiência de alfabetização de adultos com o "método Paulo Freire", o material básico era um projetor de slides e uma bateria. Com isto o alfabetizador representava as palavras geradoras e coordenava o Círculo de Cultura. Era um material estratégico para a época. Pouco se sabia sobre televisão e por isso a projeção era uma grande novidade para todos. Mas, temos que considerar que não era o fato de se ter uma projeção que incentivava o alfabetizando a freqüentar um círculo e sim seu interesse em aprender, apesar de muito se ter feito para que isto não fosse considerado.

Nesse trabalho, optamos por utilizar cartazes, onde aparece simultaneamente a figura que representa a realidade existencial e a palavra geradora. Isto porque não há como justificar a necessidade de todo trabalho gasto com slides e projetores, numa época em que a televisão já invadiu todas as casas. Porém se o grupo optar por este material, tendo recursos, nada o impede. A opção pelo cartaz contendo a figura e palavra, ou pelo slides com a gravura e a palavra, faz parte do processo do Círculo de Cultura, onde os alfabetizandos trabalharão num primeiro momento o desdobramento da figura, com a discussão da realidade que a envolve, e, num segundo momento, o desdobramento da palavra geradora com os cartazes representando a mesma e a ficha das famílias fonêmicas.

a) Cartazes

Cada Círculo de Cultura utiliza cinco cartazes para o estudo da palavra geradora. Sendo que estas palavras passaram pela seleção do universo vocabular pesquisado. Portanto, elas deverão corresponder ao critério de possibilidade figurativa, o que garantirá a confecção do primeiro cartaz:

1º Cartaz - Representação da situação existencial:



Representa a situação existencial através de um desenho, seguido da palavra geradora escrita com letra caixa alta. O desenho deve ser o mais próximo do real possível, deverá ser figurativo, quase como um retrato, ou seja, aquilo que vai, retratar a realidade que será discutida, pois é através dele que o coordenador iniciará o debate no círculo, lançando algumas perguntas sobre a situação vista e vivida por eles no dia-a-dia.

Mas, não há apenas a figura no cartaz, há também a palavra grafada no mesmo, que será trabalhada naquele círculo. Ela deve estar de tal forma colocada que possa haver uma integração entre figura e palavra, é uma soma das duas linguagens: a escrita (palavra na língua portuguesa, por ser a nossa língua) e a figurativa (por ser a realidade expressa).

Para a escrita da palavra utilizamos a letra em caixa alta (forma), primeiro, porque ela é de fácil traçado, ou seja, o alfabetizando não precisa se preocupar em decifrar letras desenhadas ou arredondar sua letra, ou como eles mesmos dizem: “escrever de carreirinha” ou “letra de mão”, mesmo porque neste momento da alfabetização não deve ser esta a maior preocupação. Segundo, porque a letra mais utilizada é a caixa alta, pois é bastante utilizada em placas, itinerários de ônibus, cartazes, embalagens, jornais, revistas etc, com os quais o alfabetizando tem contato no seu dia-a-dia.

Ainda quanto à escrita, um cuidado que se deve ter é quanto ao espaçamento entre as letras e ao seu tamanho.

2º Cartaz - **COMIDA**

Representa a palavra geradora, agora sem o acompanhamento do desenho. Este cartaz, como todos os demais, é usado para a leitura individual e coletiva no círculo.

3º Cartaz - **CO MI DA**

Após a leitura da palavra geradora, identifica-se quantas partes ou pedaços formam esta palavra, por isso este cartaz trás os pedaços da palavra afastados um do outro.

4º Cartaz - **CO MI DA**

Identificados quantos pedaços possui a palavra geradora. É necessário que o alfabetizando reconheça estes pedaços separadamente. Neste cartaz, portanto, temos os pedaços da palavra geradora separados.

5º Cartaz

CA	CO	CU
MA	ME	MI
MO	MU	
DA	DE	DI
DO	DU	

É o cartaz que conterà as famílias fonêmicas dos pedaços da palavra geradora a ser estudada.

Ao confeccionar este cartaz, deve-se notar que cada vogal está embaixo uma da outra com o mesmo som (vogal A da sílaba DA embaixo das vogais das sílabas CA e MA), e que as consoantes estão alinhadas da mesma forma. Podemos observar que na vertical permanece a vogal e muda a consoante, enquanto na horizontal, permanece a consoante e muda a vogal.

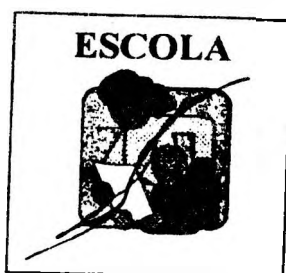
Este conjunto de 5 (cinco) cartazes deverá ser confeccionado para cada palavra geradora a ser utilizada no Círculo de Cultura. As letras devem ser de um tamanho que facilite aos alfabetizandos visualizarem o que está escrito. Sugerimos que se utilize letras padronizadas, como modelo, para fazer confeccionar os cartazes.

CUIDADOS QUE DEVEMOS TER AO CONFECCIONAR OS CARTAZES

5. Quanto ao tipo de desenho:

No GAMA-DF, utilizou-se um cartaz para representação da palavra geradora COMIDA, onde os alfabetizandos identificaram o ovo como sendo um "disco voador". Este, inclusive foi um bom exemplo para que os educadores daquela localidade desenhassem outra vez a palavra COMIDA, pois o desenho em si precisaria traduzir a realidade daquela palavra.

5.1 Problema semelhante pode ser identificado no cartaz da palavra geradora ESCOLA:



← inadequado
exemplo especial

Neste cartaz de ESCOLA, o problema está também na interpretação do desenho, na mensagem que ele transmite, como se a escola fosse uma professora e um aluno, nada mais. É como se para aprender dependesse da professora estar sob o aluno lhe dizendo o que fazer e por onde ir.

5.2 – Quanto ao desenhista:

a) Outro problema que constatamos é quanto à interpretação que o desenhista terá relacionado à palavra que lhe pedimos para representar. Se este também não tiver conhecimento do processo de alfabetização num círculo, nem muito menos, conhecer a comunidade que será alfabetizada, poderá dar ao desenho sua visão de mundo e não a que precisamos representar. Por isso é necessário que os coordenadores, observadores e os supervisores acompanhem a elaboração dos cartazes, isto se a própria equipe não conseguir fazê-los.

b) Ficha de Descoberta:

Além dos cartazes, a equipe deverá preparar as "fichas de descoberta" para os alfabetizandos levarem para casa e continuarem o processo de alfabetização, mesmo fora do círculo. Esta ficha é uma reprodução de 5º cartaz em miniatura, ou seja, as famílias do pedaços da palavra geradora. Como material de estudo dos alfabetizandos, as fichas devem ser muito valorizadas, pois é um importante instrumento de trabalho, que poderá auxiliá-los na descoberta de novas palavras e outras já conhecidas.

c) Outros Materiais e/ou Atividades:

Num círculo de cultura, os cartazes são os elementos básicos, porém muitos outros recursos podem ser utilizados, dependendo da criatividade do grupo. Um exemplo disto já foi dado, quanto à representação da palavra comida. E muitos outros poderiam ser citados como: apresentar objetos concretos quando corresponder diretamente à realidade; utilizar fotografias ou filmes (quando possível).

É importante que a equipe de alfabetizadores seja criativa, que possa propiciar aos Círculos de Cultura atividades culturais, como: música, dança, teatro, festas etc. Inclusive, incentivando os próprios alfabetizandos que se envolvam na realização das mesmas.

VEJA O EXEMPLO DA SELEÇÃO DAS PALAVRAS GERADORAS DE CEILÂNDIA-DF, APÓS NOVA PESQUISA DO UNIVERSO VOCABULAR EM 1995:

CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DAS PALAVRAS GERADORAS		
Prob. Exist.	Palavra geradora	Dificuldades linguísticas
E H	01 – LOTE	“L” e “T” (simples)
E	02 – COMIDA	“C” (forte), “M” e “D” (simples)
I (L)	03 – JOGO	“J” (simples) e “G” (forte)
E	04 – SECURA	“S” (simples) e “C” (forte) e “R” (brando)
E S	05 – CHUVA	“CH” (dígrafo) e “V” (simples)
I	06 – ESCOLA	“ES” (sílabas inversas), “C” (forte) e “L” (simples)
E	07 – MAQUINA	“M” e “N” (simples), “QU” (dígrafo) e “~” (acento agudo)
H (f)	08 – VIZINHO	“NH” (dígrafo) e “Z” (simples)
P I	09 – ELEIÇÃO	“E” (vogal), “EI” (ditongo) e estudo do “Ç” e do “~”
H	10 – BARRACO	“B” (simples), “RR” (dígrafo) e “C” (forte)
H	11 – FILHO	“F” (simples) e “LH” (dígrafo)
I	12 – RELIGIÃO	“R” (forte), “G” (brando) “~” (estudo do til)
S E	13 – AGUA	“A” (vogal) e “GUA” (ditongo)
E	14 – TRABALHO	“TR” (enc. Cons.), “B” (simples) e “LH” (dígrafo)
I	15 – TELEVISÃO	“T” “L” e “V” (simples) “S” (com o som de Z)
E (l) S	16 – TAGUATINGA	“T” (simples), “GUA” (dígrafo), “TIN” (som nasal) e “G” (forte)
E (t)	17 – PASSAGEM	“P” (simples), “SS” (dígrafo) e “GEM”
S	18 – LIXO	“L” e “X” (simples)
P I	19 – ASSOCIAÇÃO	“A” (vogal), “SS” (dígrafo), “C” (brando) e estudo do “Ç” e do “~”

LEGENDA:

E – Econômico,
P – Político,
H – Habitação: lazer, transporte e família.
S – Saúde,
I – Ideológico.

Obs.: Neste exemplo, estão demonstrados apenas dois critérios para a seleção das palavras geradoras, a saber: problemática existencial e dificuldades linguísticas, sendo que, todas estas palavras deverão passar por mais um critério de representação/figurativa, ou seja, a palavra deverá ser desenhada correspondentemente à realidade local.

Fonte: Roteiro de palavras-chave do Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia - CEPAPFRE, 1995 (baseado em M.L.P. Dissertação do Mestrado em Educação da Universidade de Brasília), reelaborado por Maria Madalena Torres.

INTRODUÇÃO À PRIMEIRA PALAVRA GERADORA

1 – Discussão da Palavra Geradora:

O primeiro passo para o estudo da palavra geradora é a discussão da realidade que esta representa, através do cartaz da situação existencial que pode ser afixada no quadro, para que os alfabetizandos o observem.

Após a observação do cartaz, o coordenador dá início ao debate.

As etapas identificadas no processo de discussão da palavra geradora são:

ETAPA I – Identificação do cartaz. Os alfabetizandos identificam o que existe no cartaz, ou seja, desenhos, expressões de pessoas, gestos e mensagens que, por ventura, existam no cartaz.

ETAPA II – Identificação com o cartaz. Os alfabetizandos se vêem dentro do cartaz, ou seja, relacionam a realidade apresentada no desenho com a sua realidade.

ETAPA III – Apropriação do problema. Os alfabetizandos passam a assumir o significado do que está representado no cartaz, discutindo os problemas que envolvem esta situação existencial.

ETAPA IV – Busca de soluções. A partir do debate das questões relacionadas com a palavra geradora, o Círculo de Cultura tenta buscar explicações e soluções para resolver os problemas.

Este debate deve se dar da forma mais informal e participativa possível. Ninguém é dono do saber, mas todos têm algo a contribuir com suas idéias e experiências de vida. O coordenador deve estar atento a todas as opiniões e procurar confrontar as idéias divergentes que possam surgir no círculo. Este não é um momento simplesmente de bate-papo, mas é uma revelação da visão de mundo que cada membro do círculo tem, por isso é importante ter em mente as etapas descritas acima, como um caminho que o grupo deverá percorrer no reconhecimento da situação existencial que está por trás do desenho.

Cabe ao coordenador explicar as diferenças no grupo, porque elas é que possibilitam o diálogo. À medida em que todas as opiniões são iguais o diálogo sofre uma queda, pois não há algo que o impulse, eliminando a reflexão do grupo. É importante que todos se expressem e que um não prevaleça sobre os outros, por ser este um processo coletivo.

O coordenador deve manter-se atento quanto a sua postura diante da discussão no Círculo de Cultura, pois ela pode influir ou não no diálogo; ou conduzindo para um debate livre e de forma crítica; ou induzindo os alfabetizandos a pensarem o que ele quer. Por isso é que a função do coordenador, enquanto mediador de uma discussão é a de valorizar todas as idéias, tendo o cuidado de não ficar fazendo discurso para os alfabetizandos ou emitindo opiniões próprias.

É coordenador porque dentro da discussão, ele coordena o debate, evitando o agravamento de determinadas posições, tais como a centralização. Pode ele, também incentivar outros alfabetizando a participarem ativamente do debate. O debate poderá ser coordenado através de perguntas, as mais amplas possíveis, de forma que facilite o diálogo.

Geralmente, num primeiro momento, o alfabetizando começa expressando o que ele acha que o coordenador quer ouvir, ou seja, ele responderá com “dúvida”. O coordenador deve procurar acabar com esta dificuldade estimulando-o a exercer a auto-confiança. É necessário verificar que este “medo” que os alfabetizando têm de responder, vem da própria sociedade em que ele vive, onde é constantemente discriminado com idéias como: “quem tem conhecimento é que deve falar e quem não tem deve ficar calado.”

O coordenador, antes do debate, deve estar preparado para fazê-lo, por exemplo conhecendo os assuntos relacionados ao tema da palavra geradora. Exemplo:

Palavra **LOTE.**

Temas:

- Questões de moradia;
- Reforma agrária;
- Infra-estrutura das casas e doenças causadas pela falta dela;
- Aluguel;
- Programas habitacionais.

Estes temas são abrangidos nas discussões dentro do Círculo de Cultura. Além de realizar a discussão é fundamental que se chegue a uma atividade prática: participando em associação de moradores, mutirões de limpeza e outros eventos que envolvam também a comunidade. Estas são algumas das possibilidades de participação que apresentamos, são expectativas, mas não obrigatoriamente, ocorrerão com todos os alfabetizando, desta forma.

O controle do tempo da discussão é importante, pois facilita que se trabalhe o restante das atividades. Por isso sugerimos que ela dure em torno de 30 minutos, sendo é claro, que não se deve encerrar o debate em função de um cronômetro.

O coordenador deverá ter o cuidado de procurar ir amarrando com o grupo a discussão, dentro deste tempo, para poder prosseguir com o trabalho.

2 – Leitura da Palavra Geradora:

Como já foi dito, junto com o desenho que representa a situação existencial, vem escrita a palavra correspondente ao desenho, para que o alfabetizando possa associar os dois códigos, a escrita e a gravura. O coordenador deverá perguntar ao alfabetizando se no cartaz há algo além da gravura. Quando todos identificarem a palavra escrita no cartaz como sendo a situação que eles vinham discutindo até aquele momento, o coordenador, então pede a cada um que leia a palavra individualmente e depois juntos.

Passada esta primeira leitura da palavra geradora ainda no cartaz com a gravura, o coordenador substitui este cartaz por outro, contendo, agora, apenas a palavra:

LOTE

Os alfabetizandos lêem este cartaz em grupo e, depois, individualmente. É importante que o coordenador acompanhe a leitura com atenção, inclusive repetindo o que foi lido após o alfabetizando, para transmitir-lhe segurança. Neste momento, deve-se ter cuidado ao identificar os alfabetizandos que não estão reconhecendo a palavra geradora, para que a dificuldade apresentada possa ser sanada naquele momento.

Após a leitura da palavra geradora por todos, o coordenador fará a seguinte comparação: "Podemos comparar esta palavra que estamos estudando com nossas casas. Elas, geralmente, possuem dois ou mais cômodos: sala, banheiro, cozinha, quartos. São as partes da casa. Pois bem, a palavra também é formada por partes que podemos identificar. No caso de LOTE, observa-se que abrimos a boca duas vezes para pronunciá-la .

Quando o alfabetizando identifica quantas vezes ele abriu a boca para falar a palavra geradora, você pedirá a ele que, então, pronuncie cada pedaço e pode-se passar a representação do cartaz seguinte, com os pedaços (sílabas) da palavra separados:

LO TE

LOTE. Quando os alfabetizandos identificam o **LO** e o **TE**, o coordenador explica que aqueles pedaços próximos do **LO** são a família dele e encaminha a leitura individual e grupal da mesma:

LA LE LI LO LU

O mesmo processo se dá com a leitura da família do **TE**:

TA TE TI TO TU

Uma preocupação que o coordenador deverá ter é a de fazer a leitura das famílias, não somente de forma direta, mas alternando a ordem dos pedaços indicados, para que os alfabetizandos não fiquem decorando as famílias.

Terminada a leitura das famílias em separado, é o momento do coordenador fazer uma mistura entre as duas famílias trabalhadas, alternando na vertical e na horizontal os pedaços indicados para leitura. Esta não é uma leitura fácil para o alfabetizando, por isso é importante o exercício da paciência e do respeito, pois este é o momento reservado a cada alfabetizando para a leitura e a formação de palavras. O grupo também poderá ajudar aqueles que tiverem dificuldades, mas sem deixá-los acomodados esperando pelos outros.

Tendo feito o processo de leitura individual e em grupo, o coordenador pergunta qual a diferença entre as duas famílias vistas no cartaz, ou seja, entre a família do **LO** e a família do **TE**. Este tipo de pergunta, que pode ser feita também na introdução do 5º cartaz, isto faz com que eles vejam que a letra da 1ª sílaba é o "L" e a letra da outra é o "T", diferenciando assim essas duas consoantes. Além disso, faz-se outras perguntas do tipo "qual a letra que aparece em comum na família de **LO** ? E quais aparecem diferentes?". Após fazê-la, o alfabetizador explica que as letras que estão em iguais são as consoantes e as letras que estão diferentes são as vogais.

3 – Formação e correção das palavras de momento:

Em seguida, os alfabetizandos lêem o cartaz em grupo e individualmente, sendo que o coordenador terá os mesmos cuidados que teve na leitura do primeiro cartaz. Terminada a leitura, ele questiona a diferença deste cartaz com o anterior, a fim de que os alfabetizandos percebam e descubram que houve a separação de sílabas.

O cartaz seguinte também representa a palavra geradora separada em pedaços, só que agora a divisão é mais explícita:

LO - TE

Ao ler este cartaz, os alfabetizandos estão lendo a palavra decomposta em pedaços e cada pedaço tem um som, que é capaz de, se juntados, formar uma palavra com outros sons.

Neste cartaz, o coordenador tampa uma das sílabas e pede para que os alfabetizados leiam a outra e vice-versa. Esta leitura é feita em grupo e individualmente, utilizando o mesmo procedimento do cartaz anterior.

Ao terminar a leitura deste cartaz, o coordenador pergunta aos alfabetizandos qual a diferença entre este cartaz e o anterior, de forma que nele, a separação é feita em pedaços e que cada pedaço constitui uma sílaba, cuja junção dá origem a uma palavra.

Em todos estes momentos de leitura, o coordenador deverá estar sempre reforçando qual a palavra geradora estudada naquele dia. Continua o estudo fazendo uma outra comparação: “Assim como a maioria de nós temos uma família, os pedaços das palavras tem uma família” vamos ver as famílias dos pedaços da palavra **lote** no próximo cartaz.

LA	LE	LI	LO	LU
TA	TE	TI	TO	TU

Neste momento, o coordenador pede aos alfabetizandos para localizarem no cartaz das famílias fonêmicas os pedaços da palavra.

Terminada a leitura dos cartazes, tem início a formação de palavras através da ficha de descoberta. A ficha de descoberta trata-se de uma miniatura do cartaz que contém as famílias da palavra geradora, ou seja, é uma espécie de cartaz-família reduzido, onde o alfabetizando forma, com as sílabas destas famílias, diversas palavras e as escreve no caderno.

O coordenador, juntamente com o observador, acompanham atentamente o desenvolvimento dos alfabetizandos, a fim de esclarecer eventuais dúvidas que, por ventura, estes apresentarem.

Para formarem palavras tranquilamente, é necessário que os alfabetizandos tenham tempo e confiança na equipe de alfabetizadores.

Ao acompanhar o alfabetizando, o coordenador não diz que está certo, errado ou que é desta ou daquela forma que se faz. Continua incentivando o alfabetizando a descobrir o que se pede através de diversos questionamentos que os facilitem chegar à resposta correta.

Pode ocorrer que um alfabetizando queira formar a palavra LATA e não consegue. Daí, ele pede à equipe que o ajude a encontrá-la.

Após o alfabetizando ter descoberto que são 2 vezes que se abre a boca para falar a palavra e, conseqüentemente que ela tem 2 sílabas, pergunta-se: "A primeira vez que nós abrimos a boca para falar a palavra LATA nós falamos o quê?"

Se ele conseguir descobrir que é o LA, o coordenador faz com que ele indique na ficha de descoberta onde é que se localiza o LA (obviamente, o alfabetizando já deve conhecer as sílabas da ficha de descoberta). Depois do alfabetizando ter descoberto a 1ª sílaba, o coordenador ou o observador utiliza o mesmo procedimento com a descoberta da 2ª sílaba, podendo inclusive consultar o dicionário para conferir se a palavra está ou não correta.

Em princípio, para motivar o alfabetizando a formar palavras, o coordenador forma algumas "poucas" palavras para incentivar e demonstrar aos alfabetizandos como se faz. Geralmente, na leitura das famílias os alfabetizandos já percebem a existência de algumas palavras.

Muitos alfabetizandos formam palavras mortas como LETU, TILI. De início, todas essas palavras servem, desde que sejam formados por eles, mais adiante o alfabetizador explicará a diferença ou o sentido delas.

Após todos os alfabetizandos terminarem a formação de palavras, inicia-se a correção das mesmas.

Esta correção é feita no quadro, de modo que todos possam visualizá-la e conseqüentemente analisá-la.

O alfabetizador, se possível, coloca uma ou mais palavras de cada alfabetizando no quadro (de preferência a palavra que eles tiveram dificuldades em construir, a palavra que esteja errada ou, dependendo do número, todas) para que possam ser corrigidas. O alfabetizando, se quiser, pode escrever a palavra que formou no quadro ou o alfabetizador pede que o alfabetizando solete a palavra que conseguiu escrever.

Às vezes, no Círculo de Cultura, alguns alfabetizandos têm facilidade em ler algumas palavras escritas em letra caixa alta ou de imprensa, a letra cursiva pode ser trabalhada simultaneamente, respeitando àqueles alfabetizandos que já sabem desenhá-la.

Para evitar problemas na correção das palavras, quem está conduzindo o processo, nesse caso, escreve a palavra de duas formas: uma em letra caixa alta; outra em letra cursiva; e, em seguida, corrige a palavra.

Na correção, o alfabetizando lê a palavra junto com o grupo, observando se ficou do com o sentido esperado por ele, em seguida, a palavra é corrigida e, também, trabalhado o seu significado.

Uma outra forma de corrigir a palavra é a seguinte, o coordenador lê a palavra junto com o grupo, pergunta como ela ficou e, em seguida, questiona o que quer dizer a mesma. Se a palavra estiver errada, assim que terminar de lê-la com o grupo, o coordenador pergunta ao grupo se é dessa forma que se escreve ou tem outra maneira de escrevê-la.

O grupo responderá se tem ou não. Caso ele não responda, por não saber da resposta, o coordenador pedirá que pesquisem em casa como se escreve a palavra.

Terminada a correção de palavras, o coordenador pede aos alfabetizandos que formem outras palavras em casa, a fim de que possam ser corrigidas no início do círculo seguinte.

Correção das palavras trazidas de casa e introdução da segunda palavra geradora:

4 – Correção das palavras:

Como foi pedido no dia anterior, todos os alfabetizandos deverão trazer nem que seja uma palavra para ser apresentada ao grupo e corrigida completamente.

Estas palavras poderão ser escritas no quadro pelo próprio alfabetizando, ou pelo coordenador, isto vai depender do grupo. Se ele mesmo quiser colocar é ótimo, até para descaracterizar o quadro e o giz como propriedade do educador, mas isto deve ser espontaneamente senão poderá inibir mais ainda os alfabetizandos. Se o alfabetizando preferir que o coordenador escreva para ele, é importante que este tenha o cuidado de escrever exatamente o que o alfabetizando trouxe e não o que ele acha que é; para isto, as palavras poderão ser ditadas letra por letra, ou pedaço por pedaço.

Agora, vamos discutir ainda um pouco mais sobre como esta correção poderá se dar no Círculo de Cultura:

Estando todas as palavras no quadro, o coordenador pode iniciar a correção, pedindo a um dos alfabetizandos para começar a ler suas palavras. À medida que o alfabetizando vai lendo cada palavra, o coordenador pede a todo o grupo que repita a leitura com ele. Em seguida, o coordenador perguntará o que significa a palavra ao alfabetizando. Dada a resposta, ele verifica no grupo se todos conhecem a palavra que foi lida. É neste momento que o coordenador deve estar atento para a reação dos alfabetizandos, pois pode acontecer deles conhecerem a mesma palavra com outro significado ou escrita de outra forma e todas estas contribuições precisam ser aproveitadas na hora da correção.

É importante lembrar ao coordenador que ele não está ali para definir o que está certo ou errado, mas são os alfabetizandos que tentarão chegar à conclusão de como se escreve esta ou aquela palavra. Caso isto não ocorra é o momento do coordenador sugerir que levem tal palavra para pesquisar em casa, onde procurarão ver com outras pessoas como acham que a palavra pode ser escrita.

Este processo se repetirá com todas as palavras que estiverem no quadro. O coordenador deverá ter o cuidado de não deixar a correção se tornar cansativa e sem participação. É importante que os alfabetizandos sintam que cada palavra no quadro, mesmo não sendo sua, contribui para sua aprendizagem e o alfabetizando que a trouxe também precisa da ajuda de todos para identificar se ela é assim mesmo ou não.

A correção poderá durar de 25 a 30 minutos, sendo que depois o coordenador passará à introdução da palavra geradora daquele dia.

Finalmente, para recordar os passos da introdução à palavra geradora, pode-se retomar as explicações dadas anteriormente, com a palavra LOTE.

Veja exemplo de roteiro e orientação prática das palavras geradoras de Ceilândia-DF, incluindo LOTE, que cada alfabetizador deve ter como instrumento de trabalho para a preparação do debate.

CENTRO DE EDUCAÇÃO PAULO FREIRE DE CEILÂNDIA - CEPAFRE

PALAVRA-CHAVE	ROTEIRO	ORIENTAÇÃO PRÁTICA
1- LOTE	• Propriedade e uso da terra; • Condições de vida no lote (banheiro, vizinho, etc.); • Aluguel; • Direito à terra - reforma agrária; • Associação de inquilinos ou moradores.	• Participação na associação de moradores ou de inquilinos.
2- COMIDA	• Fome; • Preço-custo; • Saúde; • Alimentos básicos - educação; • Programas de alimentação do governo.	• Hortas comunitárias.
3- JOGO	• Jogos de azar; • Jogos de diversão; • Jogos educativos; • Importância do jogo; • Loteria/loto (como o governo usa o dinheiro); • Jogo para enganar o povo; • Jogo como profissão e vício.	• Estimular os jogos educativos para crianças e jovens; • Reivindicar espaço para o lazer.
4- SECURA	• Fome; • Êxodo rural; • Vida na cidade; • Latifúndio; • Papel do governo; • Reforma agrária; • Clima seco (dificuldades e cuidados com a saúde).	• Aprofundar o tema reforma agrária; • Cuidados para conservar a umidade; • Cuidados para evitar a desidratação.
5- CHUVA	• Importância da chuva; • Problemas com a chuva; • Atuação do governo.	• Mutirão para limpeza das ruas.
6- ESCOLA	• Lugar de aprender; • Despesas com a escola; • Programa de governo; • Falta de professores.	• Participação ativa nas APAMs; • Participação ativa nos conselhos escolares. • Lutar pela continuidade nos estudos de fase II.

PALAVRA-CHAVE	ROTEIRO	ORIENTAÇÃO PRÁTICA
7- MÁQUINA	• Tipos de máquinas; • Uso da máquina/legislação; • Substituição do homem pela máquina; • Instrumentos de ajuda e de morte; • Máquina/progresso; • Máquina/segurança.	• Participação ou criação da CIPA (Comissão Interna para Prevenção de Acidentes).
8- VIZINHO	• Briga entre vizinhos; • Luta conjunta para resolver os problemas; • Convivência das crianças; • Animais de estimação; • Polícia como defesa e não como repressão.	• Participar ou criar associação de moradores de quadras ou de bairro.
9- ELEIÇÃO	• Voto – representabilidade (valor/exploração) • Títulos de eleitor; • Eleição no DF; • Voto do analfabeto; • Constituição; • Partidos políticos atuais.	• Pesquisar partidos que atuam em Ceilândia.
10- BARRACO	• Condições de moradia; • Condições social e de saúde; • Aluguel; • Possibilidade de construção de casas nos becos; • Associação de inquilinos.	• Participação na associação de inquilinos e moradores.
11- FILHO	• Relacionamento entre pais e filhos; • Agressões as crianças; • Educação dos filhos; • Menores abandonados; • Problemas das mães que trabalham fora (creche); • Cuidados com alimentação, saúde e lazer.	• Reivindicar a criação de creches.
12- RELIGIÃO	• O que é religião e a importância dela; • Direito de cada um ter ou não ter religião; • Ensino religioso nas escolas; • Papel da igreja.	• Respeitar as pessoas que têm ou não religião.
13- ÁGUA	• Importância da água tratada; • Taxa de água e de esgoto; • Desperdício e economia; • Poluição do lago, barragens, nascentes e rios.	• Evitar doenças; • Evitar desperdícios; • Fiscalização do governo e comunidade para evitar a poluição das águas.
14- TRABALHO	• Transformação da matéria da natureza em cultura; • Segurança no trabalho; • Salário: alimentação, aluguel e transporte; • Tipos de profissão; • Desemprego; • Divisão do trabalho.	• Participação sindical; • Cuidados com a saúde no trabalho; • Criação e Participação da CIPA.
15- TELEVISÃO	• Importância da televisão como meio de: informação, lazer e educação; • Televisão como alienação.	• Observação das propagandas; • Formar grupos para discutir as notícias.
16- TAGUATINGA	• História de Taguatinga; • Importância de Taguatinga para o DF; • Relação entre Taguatinga e Ceilândia; • Representação política.	• Reivindicar representação política para Ceilândia; • Participar dos movimentos populares de Ceilândia e do Orçamento Participativo.

PALAVRA-CHAVE	ROTEIRO	ORIENTAÇÃO PRÁTICA
17- PASSAGEM	• Preço de passagem; • Vale transporte; • Passe estudantil; • Condições dos transportes; • Papel do governo e dos empresários.	• Fiscalização do governo; • Reivindicar transporte público de boa qualidade; • Reclamações no DMTU.
18- LIXO	• Condições de higiene – Trabalho da SLU em Ceilândia; • Consequências da falta de higiene; • Taxa de limpeza.	• Eliminação e aproveitamento do lixo; • Conservação da limpeza da cidade.
19- ASSOCIAÇÃO	• Importância da associação; • Diferença entre trabalho associativo e individual; • Centralismo e democracia nas associações; • Tipo de associação.	• Participar ativamente nas associações; • Fazer com que as associações sejam mais democráticas; • Criar uma associação de alunos alfabetizados; • Participar do orçamento participativo.

Fonte: Roteiro para auxiliar a coordenação do debate das palavras-chave do Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia -CEPAFRE, 1995 (baseado em M.L.P. Dissertação do Mestrado em Educação da Universidade de Brasília), reelaborado por Maria Madalena Torres.

PAULO FREIRE

- EVOLUÇÃO DO SEU PENSAMENTO
- HISTORICIDADE DO “MÉTODO” DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS
- DIRETIVIDADE NA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Textos seleccionados por Maria Luiza P. Angelim.

FREIRE a FAUNDEZ (diálogo 1986).

“Gostaria, Paulo, que você aprofundasse essa análise e nos dissesse se está de acordo quanto ao salto qualitativo de seu trabalho e quanto à possibilidade concreta que o Conselho nos deu para que descobrissemos a *diferença*.

PAULO – Sim, concordo com a análise que tu fazes. Li inclusive a tua resenha. Indiscutivelmente, a possibilidade que tive de, trabalhando no Conselho Mundial de Igrejas, andarilhar pelo mundo, foi de vital importância para mim.

Numa rápida recapitulação, pensemos no seguinte: havia vivido intensamente no Brasil, precisamente no Recife, uma experiência rica, enquanto educador, primeiro como professor de Língua Portuguesa, depois, como professor de História e Filosofia da Educação da Universidade do Recife, a que juntei uma atividade permanente, ora em áreas urbanas, ora em áreas rurais, às vezes como educador popular, desde os começos dos anos 40. Nos anos 60 participava, com minha geração, de um momento desafiador da história político-social do país, de que tenho falado em alguns de meus trabalhos. Antes do golpe de Estado de abril de 1964, coordenara o Plano Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação. Com o golpe, que pôs por terra os sonhos de minha geração e não somente dela, parto para o exílio. Primeiro, a Bolívia. Dois meses na dureza da altitude, para mim insuportável, de La Paz, e sem perspectiva, devido ao golpe ocorrido lá, quinze dias depois da minha chegada. Depois, como já disse, o Chile, onde iniciei um aprendizado realmente rico com o processo histórico chileno, com o povo chileno, com os educadores e educadoras chilenos.

Em 69, deixo o teu país e me fixo por quase um ano nos Estados Unidos, de onde finalmente, atendendo ao convite do Conselho Mundial de Igrejas, venho para Genebra.

Chego ao Conselho e, sem pretender idealizar a Casa, encontro um ambiente sério, de companheirismo, de lealdade. Jamais surpreendi nos corredores desta casa, nos dez anos em que aqui estive e trabalhei, mesquinhas, inferioridades. Nunca tive notícia de nenhum tipo de crítica a mim ou a ninguém, motivada por inconfessáveis razões. Jamais fui convidado pelo secretário-geral ou pelo diretor do Departamento onde trabalhava para que me sugerissem uma cautela maior nos meus escritos ou pronunciamentos em reuniões oficiais dentro ou fora da Casa.

Reiterando outra afirmação anterior, minha tarefa como consultor especial do Departamento de Educação me levava a grande parte do mundo, atendendo a convites de igrejas, de movimentos sociais, de governos, de órgãos das Nações Unidas e de universidades.

Creio que isto era suficiente para advertir-me de que estava vivendo um momento importante e singular de minha vida. Um momento realmente desafiador. Teria, percebi imediatamente, de fazer o possível para aproveitar o momento, aguçando a minha curiosidade no sentido de aprender mais.

Evidentemente as novas condições em que comecei a me experimentar, se bem aproveitadas por mim, se constituíam, como realmente se deu, em algo fundamental para a minha formação permanente.

Assim, quando dizes, na resenha referida, que a minha chegada ao Conselho e a minha "convivência" com a África são momentos importantes em minha formação, estás certo. Não é por acaso que as primeiras ou segundas palavras das *Cartas a Guiné-Bissau* são uma demonstração humilde do que significou para mim o meu encontro com a África, no fundo um reencontro comigo mesmo, com o Brasil. Em última análise, como dizias, ao defrontar os mistérios da África, descobri os meus próprios mistérios, meus segredos de brasileiro exilado. Devo repetir que, a partir desta casa, o contexto africano, o asiático, o latino-americano, o da América Central, o do Caribe, suas lutas em diferentes níveis, tudo isso me desafiou, ao longo dos dez anos de casa, a alcançar uma compreensão mais crítica da educação enquanto ato político e da política enquanto ato educativo.

Me lembro agora de como, no relatório que escrevi após a minha primeira visita a África, chamava a atenção de algo realmente óbvio, mas necessário de ser vivido para que se tenha dele um conhecimento sólido – o quão difícil é recriar uma sociedade. Foi a minha vivência, antes de vir para esta casa (e que se aprofundou e prolongou ao aqui chegar), com o Chile, o Chile pré Allende e o de Allende, foram as minhas visitas a Tanzânia, a Zâmbia, depois a Angola, Guiné-Bissau, a São Tomé e Príncipe, ao Cabo Verde, à Nicarágua, a Grenada, para falar apenas nestes contextos, que me possibilitaram perceber, mais do que simples leituras de livros, mesmo que ajudado por algumas, a precisão da seriedade, da coerência, da persistência no trabalho, da humildade no engajamento político. A precisão de uma fé vigorosa no Povo e não apenas na exatidão científica.

Recriar uma sociedade é um esforço político, ético e artístico, é um ato de conhecimento. Trabalho pacientemente impaciente, como diria Amílcar Cabral. ✓

A compreensão das diferenças, a questão da tolerância, tudo isso veio sendo posto a mim na longa experiência do exílio, de que a maior parte do tempo vivi nesta casa e nesta casa de Genebra." (p. 113-115)

Do livro: FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio, *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

PAIVA (1980) sobre PAULO FREIRE e seu discurso pedagógico (1959-1963)

"Busca-se neste trabalho contribuir para a compreensão da formulação pedagógica de Freire como produto de um período da vida intelectual brasileira capaz de gerar exatamente aquele tipo de idéias pedagógicas, como parte da sua lógica." (p. 11-12)

"Neste sentido, o método de alfabetização de adultos de Freire (e as idéias que lhe servem de base) é o resultado, em termos pedagógico-didáticos, de uma complexa evolução de idéias que começa no Instituto Brasileiro de Filosofia, que passa pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros e que desemboca na Ação Popular, num sinuoso percurso que mostra um caminho que vai da atividade meramente especulativa à militância política, passando por formulações teóricas provenientes de instituições de caráter e com objetivos muito diversos de instituições de caráter e com objetivos muito diversos, que inclui elementos provenientes de variadas tradições teóricas e que incorpora, em cada um de seus momentos mais marcados, 'restos' do momento anterior." (p. 18-19)

“Mas o êxito de Freire por toda parte parece estar apoiado em algumas características da sua obra que, se por um lado podem ser apontadas como seus pontos débeis, são igualmente seus pontos fortes. Se observamos em seus escritos, até 1965, certa imprecisão teórica que se acompanha de um insuficiente desdobramento das idéias (carências que Freire buscou suprir em seu trabalho posterior a 1965), foram exatamente estas características que permitiram a cada leitor fazer de seus livros a leitura que mais lhe conviesse e utilizar o seu método de forma compatível com tal leitura. Elas não impediram, no entanto, o autor pernambucano de criar um instrumento pedagógico dos mais interessantes surgidos nas últimas décadas em todo o mundo e que muito deve também a sua intuição e sensibilidade.” (p. 17)

Do livro: PAIVA, Vanilda P. Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MACIEL (1963) Sobre o Sistema Paulo Freire de Educação.

“O Sistema Paulo Freire de Educação, que prevê a utilização de todos os canais possíveis de comunicação, conduz a uma série de fatos novos. O professor tradicional, por exemplo, é substituído por um ‘coordenador’ de debates cuja função é, pelo diálogo franco, informal e sincero, retirar das situações compactamente programadas nos *slides* – e, no futuro, em filmes e na TV – todo um *complexo de informação* ligado, através das reduções a vocabulários mínimos, ora à Antropologia Cultural, ora à Sociologia, ora à Geografia Humana etc. Assim, a sala de aula cede lugar a um ‘círculo de cultura’ e a aula tradicional a um ‘debate’ democrático e espontâneo. Acima de tudo agradável e autêntico.” (p. 142)

“O Sistema Paulo Freire de Educação é, assim, na perspectiva que nos abre a filosofia desenvolvimentista nacional, uma das poderosas ferramentas da práxis que estava faltando ao ISEB, pois que ambos – SEC e ISEB – se completam na fase atual da revolução brasileira.

A primeira etapa do Sistema – já formulada e, presentemente, em estágio experimental – é a de *alfabetização infantil*.

A segunda etapa do Sistema – fase atual de atividade do SEC – é a de alfabetização de adultos. Consta, em largos traços, de um método de alfabetização rápida 3, sem cartilha, sem o professor tradicional, fazendo utilização ampla de ajudas audiovisuais (projeção fixa, atualmente) e da motivação a partir de situações existenciais dos grupos a alfabetizar, conscientizando pelo diálogo franco e informal. Parte, para isso, do levantamento do *universo vocabular* dos alfabetizandos, de onde são retiradas as chamadas “palavras geradoras” para alfabetização. Utiliza cerca de 8 slides (ou fichas projetadas em episcópio) para motivação e conscientização, e mais 8 ou 10 para a alfabetização propriamente dita.” (p. 129-130)

Do artigo: MACIEL, Jarbas. Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire de Educação. IN: Estudos Universitários. Revista de Cultura, Univ. Recife (4), abr/jun, 1963, pp. 25-88. Reeditado no livro: FÁVERO, Osmar (Org.) Cultura Popular. Educação Popular - Memória dos Anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE (1963) Sobre a descoberta.

“A ficha que apresenta as famílias fonêmicas reunidas vem sendo chamada pela professora Aurenice Cardoso, nossa assistente, a quem muito devemos nos resultados de nosso trabalho, de *ficha de descoberta*.

Realmente, diante desta ficha, o analfabeto descobre o mecanismo de formação vocabular numa língua silábica, que se faz por meio de combinações fonêmicas. Apropriando-se criticamente deste mecanismo, parte para a montagem rápida do subsistema “de sinalizações”. Começa então a criar palavras com as combinações à sua disposição, que a decomposição de um vocábulo *trissilábico* lhe oferece no primeiro debate que fez para alfabetizar-se. Já lê e já escreve neste dia. E, no seguinte, traz de casa como tarefa tantos vocábulos quantos tenha podido criar com combinações dos fonemas já conhecidos.

Não importa que traga vocábulos que não sejam termos.

O que importa, no dia em que põe o pé neste domínio novo, é a descoberta das combinações fonêmicas”. (p.121)

Do artigo: FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização, uma nova visão do processo. IN: Estudos Universitários. Revista de Cultura, Univ: Recife (4), abr/jun, 1963, pp. 5-22. Reeditado no livro: FÁVERO, Osmar (Org.) Cultura Popular. Educação Popular - memória dos Anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

WEFFORT (1965) Sobre a *maiêutica* socrática no Círculo de Cultura.

“Assim, se podemos encontrar nesta pedagogia ressonância de um antigo princípio humanista será igualmente necessário buscar as circunstâncias concretas que lhe atribuem sentido. No método de ensino seria possível, por exemplo, encontrar algo da *maiêutica* socrática, pois como em Sócrates a conquista do saber se realiza através do exercício livre das consciências. Contudo, será preciso reconhecer que a *maiêutica* tem aqui uma significação particular. Os participantes do diálogo no círculo de cultura não são uma minoria de aristocratas dedicada à especulação, mas homens do povo. Homens para os quais as palavras têm vida porque dizem respeito ao seu trabalho, à sua dor, à sua fome. Daí que esta *maiêutica* para as massas comprometa desde o início o educando, e também o educador, como homens concretos, e que não possa limitar-se jamais ao estrito aprendizado de técnicas ou de noções abstratas.” (p. 7)

Do prefácio do livro: FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE (1978) Sobre a experiência em Guiné-Bissau.

“A alfabetização de adultos, como a educação em geral, não pode superpor-se à prática social que se dá numa certa sociedade, mas, ao contrário, deve emergir desta prática, enquanto uma de suas dimensões.

Não teria sentido – e disto estava bastante consciente o Comissário de Educação, Mário Cabral – transformar-se o nascente Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, na Guiné-Bissau em mais uma campanha, nos moldes tradicionais que todos conhecemos, em que, a alfabetização, idealizada, por ingenuidade ou astúcia, se empresta uma força que ela não tem. A questão fundamental que se colocava, pois, não era a de se fazer a alfabetização de adultos por ela mesma ou a de fazê-la como se fosse ela, em si, um instrumento de transformação da realidade, mas a de pô-la a serviço, reinsista-se, da reconstrução nacional.

Desta forma, os projetos de alfabetização de adultos, no campo civil, deveriam concretizar-se, de um lado, naquelas áreas em que, de acordo com a política do Partido, realizada pelo Governo, certas alterações nas relações sociais de produção estivessem verificando-se ou por verificar-se, a curto prazo; de outro, no interior de órgãos da administração do Estado – hospitais, correios e telégrafos, oficinas de obras públicas etc. – cujos servidores tivessem, na alfabetização, a introdução a outros conhecimentos, necessários ao cumprimento das novas tarefas impostas pela reconstrução nacional.” (p. 33)

“É interessante salientar, também, a imaginação criadora que nos foi possível observar entre alguns animadores. Um deles, por exemplo, chega ao local do Círculo de Cultura, cumprimenta os camaradas alfabetizando e começa, em seguida, a varrer, com uma vassoura rústica, a sala toda. Pacientemente, fazia que sua vassoura passeasse de um canto a outro. Às vezes, detinha-se, curvava-se para olhar sob os bancos em que, sentado, os alfabetizando começavam já a revelar sinais de inquietação. Não podiam compreender a razão de ser do comportamento do animador, a insistência com que ia e vinha com sua vassoura, limpando o que lhes parecia já limpo. Em certo momento, um deles, expressando o estado de espírito dos demais, disse: “Camarada, quando começamos a nossa ‘aula’?”

“A ‘aula’ começou desde que cheguei”, respondeu o animador, perguntando em seguida: “que fiz eu até agora?”

“A limpeza da sala”, disseram.

Dirigindo-se, então, ao quadro negro improvisado, escreveu, lentamente, o animador, a palavra Limpeza e disse: “exatamente, limpeza é a palavra geradora que estudaremos hoje.”

Na verdade, o educador é um político e um artista, que se serve da ciência e das técnicas, jamais um técnico friamente neutro.

Se a nossa atitude, ao visitar os Círculos de Cultura, tivesse sido uma das duas anteriormente referidas – a das euforias fáceis diante dos acertos ou a dos negativismos em face dos erros e dos equívocos, teríamos, na primeira hipótese, idealizado o que vimos, na segunda, decretado a invalidade da experiência. Em ambas, seríamos nós os redondamente em erro.

No que diz respeito às poucas experiências na área civil, isto é, nos bairros populares de Bissau, a situação era completamente diferente, mas, ao mesmo tempo, compreensível. Uma coisa é trabalhar no seio das FARP, com militantes forjados na luta de libertação, claros com relação ao que significa o empenho de reconstrução nacional, como continuação daquela luta, e outra é trabalhar em bairros populares de Bissau, intocados, de maneira direta, pela guerra, e fortemente marcados pela ideologia colonialista, como tentei esclarecer em uma das cartas que compõem este livro.

Assim, enquanto que, no momento da primeira visita, havia 82 Círculos de Cultura funcionando nos quartéis de Bissau, nos bairros populares da cidade tudo estava por fazer ou refazer.” (p. 32-33)

Do livro: FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau. Registro de uma experiência em processo. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PAULO FREIRE E ANTÔNIO FAUNDEZ (1986) Sobre o “método”.

“ANTÔNIO – A dificuldade, Paulo, em entender a importância da análise da cotidianidade está no fato de que nós, intelectuais, estamos acostumados a trabalhar com idéias-modelo. Sem dúvida, nós homens, mulheres, e sobretudo os intelectuais, precisamos de idéias para compreender o mundo. Mas, se estas idéias se transformam em modelos, ou seja, se não são aplicadas criativamente à realidade, corremos o risco de considerá-las como a realidade. Assim, é o concreto que deve se adaptar às idéias e não o contrário. Cairíamos no que eu chamaria de um *hegelianismo* vulgar: pensar que a *idéia* é a realidade e que esta não é senão o desenvolvimento daquela através dos conceitos. Dessa forma, para explicar a inadequação entre as idéias e a realidade, para explicar a não-consciência entre os conceitos e a realidade concreta, o fracasso da compreensão e da transformação da realidade histórica se mantém firme em que é a realidade que se equivoca e não as nossas idéias ou sistema de idéias.

Por esse caminho, a cotidianidade popular nos escapa, bem como a ação e a resistência popular. Penso que o intelectual tem de percorrer o caminho inverso: partir da realidade, da ação cotidiana, do povo e de nós mesmos, pois nós estamos *imersos* numa cotidianidade, refletir sobre essa ação cotidiana é, então, ir criando idéias para compreendê-la. E essas idéias já não serão mais idéias-modelo, serão idéias que irão se fazendo com a realidade.

Nesse sentido, acredito que eliminamos esse amor absoluto pelos modelos conceituais, esse amor absoluto pelos conceitos que adquirem um valor superior à própria realidade, na medida em que permitem “compreender” e “transformar” a realidade.

Acho que isso pode ser aplicado, inclusive, ao que se mal interpreta como o seu “Método”, porque no fundo muitos pensam que seu método é um modelo!

Penso que você jamais considerou seu método um modelo.

PAULO – Jamais.

ANTÔNIO – O método para você é um conjunto de princípios que têm de ser permanentemente recriados, na medida em que a realidade outra e sempre diferente exige que esses princípios sejam lidos de maneira diversa. E enriquecidos de maneira diversa. É por essa razão, que, no fundo, seu método é uma espécie de provocação aos intelectuais e à realidade para que eles o recriem, a fim de traduzir os princípios metodológicos segundo as exigências e responder, assim, a diferentes realidades concretas.

O que você pensa disso?

PAULO – Estou completamente de acordo com isso. Não é por outra razão que sempre digo que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me. É exatamente o que tu dizer.” (p. 40-41)

Do livro: FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antônio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

PAULO FREIRE E IRA SHOR (1986) Sobre a diretividade da educação libertadora – a descoberta.

“Ira. A responsabilidade diretiva em nossa pedagogia, e em qualquer outra, exige que o professor tenha objetivos e um ponto de vista, um sonho ou outro, o que significa que ele não pode ser neutro no processo.

Paulo. Isso mesmo! Você disse agora uma coisa ótima. Repita, por favor.

Ira. O professor é inevitavelmente responsável por iniciar o processo e dirigir o estudo. A escolha dos objetivos torna impossível a neutralidade. Ao dirigir um curso e pelas relações sociais do discurso em classe, todo professor exprime sua opção política. Escolhemos os livros a ler, as perguntas a serem feitas, o modelo da sala de aula – tudo isso envolve nossa política.

Paulo. Olhe, Ira, essa sua reflexão me estimulou muito. É por isso que qualquer tipo de educação sempre tem um determinado momento que chamo de “momento indutivo”. É o momento em que o educador não pode esperar que os alunos tomem a iniciativa do próprio progresso no sentido de uma idéia ou de uma compreensão e quando o professor deve fazê-lo. Se os alunos avançam no estudo crítico espontaneamente, tudo bem! Temos de aplaudi-los quando o fazem. Mas há momentos em que os alunos não iniciam seu próprio desenvolvimento, e o educador deve fazê-lo.

E você sabe qual a diferença entre um educador **libertador** e um educador **domesticador** quanto a esse assunto? É que enquanto o educador libertador começa a assumir a responsabilidade de ser indutivo, ele procura encontrar o processo para superar o momento indutivo, no sentido de transformá-lo numa camaradagem, isto é, o momento assumido pelos próprios alunos e não só pelo professor.

Ira. O que define um momento indutivo? O ponto no qual o educador faz uma intervenção para juntar as peças do conhecimento? Ou para juntar os fios num todo que propõe um problema ou uma percepção crítica, através da qual os alunos são estimulados a aprofundar o diálogo crítico? Se entendi bem, o educador libertador faz a indução de um modo que desenvolva a própria iniciativa dos alunos em fazer suas induções, distribuindo, assim, a responsabilidade pelos momentos indutivos.

Paulo. Sim, é claro. Você tem que estimular os alunos, constantemente, a que tenham o momento indutivo em sua mente o quanto antes, para que possam utilizá-lo durante o curso. Mas o educador manipulador, domesticador, mantém o processo de indução sempre em suas **próprias** mãos. A perspectiva autoritária leva esse tipo de professor a monopolizar a função indutiva.

Devido a essa diferença entre os métodos dialógico e autoritário em relação ao momento indutivo, convido meus camaradas de esquerda a serem democráticos. Não devem ter medo dessa palavra! (risos). Isto é, naturalmente temos que ser criativos, mas não podemos apenas sentar e esperar que os alunos articulem todo o conhecimento. Temos que tomar a iniciativa e dar um exemplo de como fazê-lo.” (p. 187-188)

“Paulo. Sobre o direito de iniciar a transformação da consciência, só poderia resumir o que já disse sobre manipulação, dominação e liberdade, e, depois, talvez acrescentar mais alguma coisa. Eu disse que o educador libertador nunca pode manipular os alunos e tampouco abandoná-los a própria sorte. O oposto de manipulação não é *laissez-faire*, nem a negação da responsabilidade que o professor tem na direção da educação. O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de “faça isso” ou “faça aquilo”, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto. Chamo essa posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos.

Isto não é dominação. Dominação é se eu dissesse que se deve acreditar nisto porque estou dizendo. Manipulação é dominar os alunos. A manipulação, por exemplo, também cria mitos sobre a realidade. Ela nega a realidade, falsifica a realidade. Manipulação é eu tentar convencer você de que uma mesa é uma cadeira, é o currículo obscurecer a realidade. A aula libertadora, pelo contrário, ilumina a realidade. Ela desvenda a *raison d'être* de qualquer objeto de estudo. A aula libertadora não aceita o *status quo* e os mitos de liberdade. Ela estimula o aluno a desvendar a manipulação real e os mitos da sociedade. Nesse desvendamento, mudamos nossa compreensão da realidade, nossa percepção.

A educação sempre tem uma natureza diretiva, que não podemos negar. O professor tem um plano, um programa, um objetivo para o estudo. Mas existe o educador diretivo *libertador*, por um lado, e o educador diretivo *domesticador*, por outro. O educador libertador é diferente do domesticador porque se move, cada vez mais, no sentido daquele momento em que se estabelece uma atmosfera de camaradagem na aula. Isto não significa que o professor seja igual aos alunos ou que se torne igual a eles. Não. O professor começa de forma diferente e termina diferente. Ele dá as notas e passa trabalhos para serem feitos. Os alunos não dão nota ao professor, nem passam lição de casa ao professor! O professor deve ter, também, competência crítica, que é diferente da dos alunos e que os alunos devem insistir que o professor tenha. Mas, eis a questão. Na sala de aula libertadora, essas diferenças não são antagônicas, como nas salas de aula autoritárias. A diferença libertadora é uma tensão que o professor tenta superar por uma atitude democrática com relação à sua diretividade.

A natureza diretiva de um curso libertador não está propriamente no educador, mas na própria prática da educação, enquanto que o educador dominador mantém nas mãos os objetivos da educação, o conteúdo da educação e o próprio poder diretivo da educação. Todas essas coisas são monopolizadas pelo educador dominador, além da própria escolha dos educandos sobre sua educação. Os educadores libertadores não mantêm o controle de seus educandos nas mãos. Sempre tento me relacionar com os alunos como se estes fossem sujeitos cognoscentes, pessoas que estão *comigo*, engajadas no processo de conhecer alguma coisa comigo. O educador libertador está com os alunos, em vez de fazer coisas para os alunos. Nesse ato conjunto de conhecimento, temos racionalidade e temos paixão. **É isto é o que eu sou – um educador apaixonado – porque não entendo como viver sem paixão.**” (p. 203-204)

“Mas há outra coisa também, Ira, sobre a qual gostaria de fazer um comentário, só para ser mais rigoroso. Quando você disse, momentos atrás, quando você perguntou se o educador, na nossa perspectiva política, deveria ter o direito de contestar a consciência dos estudantes, para mudá-la, acho importante esclarecermos um pouco mais esta questão, para que nosso possível leitor possa compreender nossa conversa.

É claro que, ao contestar os estudantes, estamos pensando em dar, pelo menos, uma contribuição mínima à possibilidade de que mudem seu modo de compreender a realidade. Mas devemos saber, ou pelo menos devemos esclarecer aqui, que não estamos caindo numa

posição idealista, segundo a qual a consciência muda dentro de si mesma, através de um jogo intelectual num seminário. Mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isto – mudar a compreensão da realidade. Mas isto não é a mesma coisa que mudar a realidade em si. Não. Só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social, e não o estudo crítico em sala de aula. As estruturas da sociedade – assim como o modo capitalista de produção – tem de ser mudadas, para que se possa transformar a realidade.

Por exemplo, se se quer entender melhor a exploração dos trabalhadores, pode-se fazer isto rigorosamente em sala de aula. Pode-se estudar como se organiza a produção sob o capitalismo. Mas, para poder mudar esse objeto de estudo, no sentido de uma melhor relação social de produção, tem-se que mudar completamente a estrutura da sociedade. Apenas no nível da sala de aula, pode-se alcançar uma compreensão muito melhor sobre esse assunto, em mudá-lo enquanto realidade.” (p. 207)

IRA SHOR (1986) Sobre o silêncio.

“Há outro aspecto do discurso que quero levantar antes de ouvir suas reflexões. Tem a ver com outro tipo de “silêncio”. Em alguns momentos de minhas aulas, há silêncio. A discussão pára durante algum tempo. Geralmente, sou o responsável pela geração de mais discussão. É a responsabilidade diretiva do professor em tornar a pôr em pauta o assunto. Mas aqui vejo outra oportunidade para testar uma pedagogia de contra-alienação. O que eu quero dizer é que a própria rotina de um professor que preenche os silêncios condiciona os alunos a evitarem suas próprias intervenções. Tento usar o silêncio para provocar a reflexão ativa dos alunos sobre o que fazer no momento seguinte.” (p. 189)

IRA SHOR (1986) Sobre o humor, a alegria, a emoção.

“Se você pensa na ênfase que é dada à cognição na universidade, você pode ver como isso exclui o humor e a emoção. O resultado é uma educação sem alegria ou inspiração. As salas de aula dos EUA são assim, conforme o relatório de Goodlad que mencionei anteriormente, que observou uma falta de emoção muito grande nas escolas. Trinta anos atrás, Jerome Bruner queixou-se da mesma monotonia, ao percorrer os EUA observando escolas (1). Penso que essa crônica monotonia da escola contribui para que os alunos médios se tornem antiintelectuais. A vida deles fora da escola é divertida, e a comédia é uma das formas através da qual vivem sua própria subjetividade. Quando a aprendizagem não tem humor, nem emoção, está lhes negando dois valores subjetivos.

“Os alunos têm que fazer humor também a partir de sua compreensão do objeto que está sendo estudado. Levanto esta questão por perceber que a sala de aula carente de emoção sabota o projeto libertador. A sala de aula descolorida não satisfaz ao professor nem ao aluno.” (p. 195)

Do livro: FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. Medo e Ousadia – o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopez: revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

(1) Ver o relatório, claríssimo, de Jerome Bruner, por ocasião de sua visita às escolas nos anos 50. “Learning and Thinking”, in Harvard Educational Review, volume 29, número 3, verão, 1959. Pp. 184-192. Um ano depois, Bruner publicou seu volume, muito lido, sobre a conferência de currículo de Woods Hole. The Process of Learning, um documento que propunha modelos de descoberta na pedagogia.” (p. 194)

FREIRE (1987) Sobre os limites da prática político-educativa.

“A compreensão crítica dos limites da prática tem que ver com o problema do *poder*, que é de classe, e tem que ver, por isso mesmo, com a questão da luta ou do conflito de classes. Compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa.

Uma coisa, por exemplo, foi trabalhar em alfabetização e educação de adultos no Brasil dos fins dos anos cinquenta e começos dos sessenta, outra, foi trabalhar em educação popular durante o regime militar.

Uma coisa foi trabalhar no Brasil, na fase do regime populista que, por sua própria ambiguidade, ora continha as massas populares, ora as trazia às ruas, às praças, o que terminava por lhes ensinar a vir às ruas por sua conta, outra, foi trabalhar em plena ditadura militar com elas reprimidas, silenciadas e assustadas. Pretender obter num segundo momento o que se obteve no anterior na aplicação de uma certa metodologia revela falta de compreensão histórica, desconhecimento da noção de limite. Uma coisa foi trabalhar no início mesmo da ditadura militar, outra nos anos setenta. Uma coisa foi fazer educação popular no Chile do governo Allende, outra é fazer hoje. Uma coisa foi trabalhar em áreas populares no regime de Somoza na Nicarágua, outra é trabalhar hoje, com o seu povo se apossando de sua história (2). O que quero dizer é que uma mesma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas mas reinventadas. Em outras palavras, devo descobrir em função do meu conhecimento tão rigoroso quanto possível da realidade como aplicar de forma diferente um mesmo princípio válido, do ponto de vista de minha opção política.” (p. 2-3)

ANGELIM, M.L.P. Textos Seleccionados de Paulo Freire, *Educar é Descobrir - um estudo observacional exploratório*, Universidade de Brasília – UnB (dissertação de mestrado), Brasília, 1988, 2v.

(2) Da conferência: FREIRE, Paulo. “A alfabetização como elemento da formação de cidadania”. Seminário Regional sobre Alternativas de Alfabetização para América e o Caribe, promovido pela UNESCO-OREALC, Brasília, maio de 1987.

PÓS - ALFABETIZAÇÃO

O objetivo desta fase é a revisão e aprofundamento das dificuldades encontradas pelos Círculos de Cultura durante o período da alfabetização com palavras geradoras.

Ela inicia-se pela revisão das famílias das palavras geradoras.

Os alfabetizandos observam as fichas de descoberta, indicando as que apresentam maior dificuldade. Começa-se, então, a leitura individual dos padrões silábicos destas fichas de forma horizontal, vertical e intercalada. Mesmo a dificuldade sendo de um único alfabetizando, todos passam pela revisão das fichas.

Em seguida, dá-se a formação de palavras e frases que serão analisadas coletivamente.

Dependendo do ritmo da turma pode-se fazer a revisão de duas ou mais fichas de descoberta numa única aula.

Após essa revisão inicial é abordada com a turma as formas de comunicação existentes. Esse debate poderá ser de até 15 minutos.

Geralmente, flui com espontaneidade a necessidade da escrita de bilhetes e cartas.

Muitos alfabetizandos colocam que o maior desejo, após alfabetizados, é poder escrever sozinhos uma carta para um amigo ou parente distante. Começam escrevendo bilhetes entre si.

A correção destes bilhetes acontece no quadro quando o alfabetizador transcreve o bilhete tal qual o alfabetizando escreveu. Daí, inicia-se o trabalho com o parágrafo, uso da letra maiúscula, acentuação e pontuação, enfim, das dificuldades da língua, inclusive a passagem da letra caixa alta para a cursiva, dando-se liberdade para que o alfabetizando opte pelo tipo de letra. Sendo que, a descoberta do alfabetizando é respeitada durante todo o processo de correção.

Essa fase de bilhetes e cartas pode durar mais de uma semana.

Logo após a escrita de bilhetes e cartas são feitos ditados coletivos, onde cada alfabetizando dita uma palavra para que os colegas escrevam e ele mesmo, sendo que o alfabetizador e observadores também participam ditando palavras com as dificuldades encontradas pela turma.

Após esse processo é feita a correção do ditado no quadro, onde ocorrendo dificuldades pode-se recorrer a pesquisa ou ao dicionário que estará sempre a disposição dos educandos. Esse ditado pode acontecer durante todo o processo de alfabetização.

Em seguida, é feita a reconstituição da história da cidade onde moram. O alfabetizador motiva a turma com questões do início da história da cidade. Uma técnica que pode ser utilizada para descontrair os alfabetizandos, depois do debate é a da BATATA-QUENTE (*), com perguntas previamente preparadas pelos alfabetizadores. A "batata-quente" pode servir para se trabalhar vários temas, como interpretação de ditados populares, formação de frases orais, formação de palavras etc.

O debate sobre a história da cidade será um subsídio para que os alfabetizadores formulem um texto que será desenvolvido posteriormente à turma e trabalhado no Círculo de Cultura, os seguintes aspectos: leitura silenciosa e oral, interpretação, título, parágrafo, pontuação, separação silábica, gênero, número, grau, substantivos próprios e comuns, artigo, etc. Esse estudo poderá durar aproximadamente uma semana, observando-se o ritmo dos educandos.

Nesse segundo momento, os alfabetizandos começam a ser questionados sobre a importância dos documentos, se todos possuem os documentos e se sabem da sua finalidade.

Desde o início da alfabetização, através dos temas geradores, é construído com os alfabetizandos o verdadeiro sentido da palavra cidadania. Na pós-alfabetização, a cidadania é

trabalhada de forma bem aprofundada a partir de livretos e panfletos que abordem temas como limpeza urbana, saúde, trabalho, cultura, educação, política, etc.

Nas leituras desses textos, além do debate são trabalhadas as dificuldades da língua, tais como: ss, ç, lh, ch, rr, sc, xc, sinônimos, antônimos, leitura oral, interpretação, produção de textos a partir dos que eles já leram, entre outros. Nessas produções serão trabalhadas as características textuais, como título, parágrafo, pontuação e coesão textual (coerência e sentido do texto).

Finalmente, os alfabetizandos começam a ser motivados à leitura dos materiais impressos que os cercam, como jornais, revistas, panfletos, receitas, bulas, etc. Esses textos, além de serem debatidos, também devem ser interpretados, trabalhando-se leitura silenciosa e oral, produção de textos, recorte e colagem de palavras com x, z, ç, s, ss... Enfim, toda a revisão gramatical do processo.

Ao final desta etapa, pode-se aplicar um teste preparado pelos alfabetizadores obedecendo os assuntos trabalhados com os alfabetizandos.

Pela experiência desenvolvida em Ceilândia – DF, recomendá-se a leitura de textos complementares, a saber: funcionamento dos três poderes, documentos, trabalho, limpeza urbana, direitos da mulher, orçamento participativo, recortes sobre questões político-econômicas, saúde (hanseníase, aids, amamentação, cólera, ébola, osteoporose), meio ambiente, trânsito, etc. Esses textos serão encontrados nos órgãos públicos sob a forma de panfletos informativos ou livretos diversos.

(*) Técnica da batata-quente: as perguntas escritas de forma bem legível serão colocadas numa caixa ou envelope, ao som de um ritmo/música ou palmas do coordenador. A caixa vai passando de mão em mão. Quando cessar o som, quem estiver com a caixa retirará uma pergunta e a responderá, podendo ser debatida pelo grupo. Esse trabalho propicia o exercício da oralidade nos alfabetizandos.

QUARTA CARTA

Das qualidades indispensáveis para o melhor
desempenho de professoras e professores
progressistas

Gostaria de deixar claro que as qualidades de que vou falar e que me parecem indispensáveis às educadoras e aos educadores ainda, são gerados na prática em coerência com a opção política de natureza crítica do educador. Por isso, as qualidades de que falarei não são algo com que nascemos ou que encarnamos por decreto ou recebemos de presente. Por outro lado, ao serem alinhadas neste texto, não quero atribuir à ordem em que apareçam nenhum juízo de valor. Todas são necessárias à prática educativa progressista.

Começarei pela *humildade* que, de modo algum, significa falta de acato a nós mesmos, acomodação, covardia. Pelo contrário, a humildade exige coragem, confiança em nós mesmos, respeito a nós mesmos e aos outros.

A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência. Mas a humildade que nos faz ouvir o considerado menos competente do que nós não é um ato de condescendência de nossa parte ou um comportamento de quem paga uma promessa feita com fervor: "Prometo a Santa Luzia que, se o problema de meus olhos não for algo sério, vou ouvir com atenção os rudes e ignorantes pais de meus alunos." Não. Não é isso. Ouvir com atenção a quem nos procura, não importa seu nível intelectual, é dever humano e gosto democrático, nada elitista.

De fato, não vejo como conciliar a adesão ao sonho democrático, a superação dos preconceitos, com a postura inumilde, arrogante, na qual nos sentimos cheios de nós mesmos. Como ouvir o outro, como dialogar, se só ouço a mim mesmo, se só vejo a mim mesmo, se ninguém que não seja eu mesmo me move ou me comove. Se, humilde, não me minimizo nem aceito humilhação, por outro lado, estou sempre aberto a aprender e a ensinar. A humildade me ajuda a jamais deixar-me prender no circuito de minha verdade. Um dos auxiliares fundamentais da humildade é o *bon sens* que nos adverte estarmos próximos, com certas atitudes, de ir mais além do limite a partir do qual nos perdemos.

A arrogância do "sabe com quem está falando?", a empáfia do *sabichão* incontido no gosto de fazer conhecido e reconhecido o seu saber, nada disso tem que ver com a *mansidão*, não com a apatia, do humilde. É que a humildade não floresce na insegurança das pessoas, mas na segurança insegura dos cautos. Por isso é que uma das expressões da humildade é a segurança insegura, a certeza incerta e não a certeza demasiada certa de si mesma. A postura do autoritário, pelo contrário, é sectária. A sua é a única verdade que necessariamente deve ser imposta aos demais. É na sua *verdade* que reside a *salvação* dos demais. O seu saber é "iluminador" da "obscuridade" ou da ignorância dos outros, que por isso mesmo devem estar submetidos ao saber e à arrogância do autoritário ou da autoritária.

Retomo agora a análise do autoritarismo, não importa se dos pais e mães, se das professoras ou professores. Autoritarismo frente ao qual podemos esperar nos filhos e alunos

ora posições rebeldes, refratárias a quaisquer limites, anuência sem crítica ou resistência ao discurso do autoritário, renúncia a si mesmo, medo à liberdade.

Ao dizer que do autoritarismo se podem esperar vários tipos de reação, entendo que, felizmente, no domínio do humano as coisas não se dão *mecanicamente*. Desta forma, é possível a certas crianças passar quase ilesas à rigidez do arbítrio, o que não nos autoriza a jogar com esta possibilidade e a não nos esforçar por ser menos autoritários se não por causa do sonho democrático, em nome do respeito do ser em formação de nossos filhos e filhas de nossos alunos e alunas.

Mas é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a *amorosidade*, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. Devo confessar que, sem nenhuma cavilação, não acredito que, sem uma espécie de “amor armado”, como diria o poeta Tiago de Melo, educadora e educador possam sobreviver às negatividades de seu que-fazer. Às injustiças, ao descaso do poder público, expresso na sem-vergonhice dos salários, no arbítrio com que professoras e não *tias* que se rebelam e participam de manifestações de protesto através de seu sindicato, são punidas mas apesar disso continuam entregues ao trabalho com seus alunos.

É preciso contudo que esse amor seja, na verdade, um “amor armado”, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós.

Acontece, porém, que a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim na minha experiência social, outra qualidade: a *coragem* de lutar ao lado da coragem de amar.

A coragem, como virtude, não é algo que se ache fora de mim. Enquanto superação do meu medo ela o implica.

Em primeiro lugar, quando falamos sobre o medo devemos estar absolutamente seguros de que estamos falando sobre algo muito concreto. Isto é, o medo não é abstração. Em segundo lugar, creio que devemos saber que estamos falando sobre uma coisa muito normal. Outro ponto que vem à mente é que, quando pensamos em medo, somos levados a refletir sobre a necessidade de sermos muito claros a respeito de nossas opções, o que exige certos procedimentos e práticas concretas que são as próprias experiências que provocam o medo.

Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo e percebo o quanto temos ainda de caminhar para melhorar nossa democracia. É que, ao pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando necessariamente trabalhamos contra alguns mitos que nos deformam. Ao contestar esses mitos enfrentamos também o poder dominante pois que eles são expressões desse poder, de sua ideologia.

Quando começamos a ser envolvidos por medos concretos, tais como o de perder o emprego, o de não ser promovidos, sentimos a necessidade de estabelecer certos limites a nosso medo. Antes de mais nada, reconhecemos que sentir medo é manifestação de que

estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, com táticas que talvez diminuam os riscos que corro, devo prosseguir na luta. Daí, a necessidade de comandar meu medo, de *educar* meu medo, de que nasce finalmente minha coragem (*). Por isso é que não posso, de um lado, negar meu medo; de outro, abandonar-me a ele. Mas preciso controlá-lo e é no exercício desse controle que minha coragem necessária vai sendo partejada.

É por isso que não há medo sem coragem, que é o medo que nos avassala, que nos paralisa, mas não há coragem sem medo, que é o mesmo que, "falando" de nós como gente, vem sendo por nós limitado, submetido, controlado.

Outra virtude é a *tolerância*. Sem ela é impossível um tratamento pedagógico sério, sem ela é inviável uma experiência democrática autêntica, sem ela a prática educativa progressista se desdiz. A tolerância não é, porém, posição irresponsável de quem faz o jogo do faz-de-conta.

Ser tolerante não é ser conivente com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente.

Num primeiro momento, falar em tolerância é quase como se estivéssemos falando em favor. É como se ser tolerante fosse uma forma cortês, delicada, de aceitar, de tolerar a presença não muito desejada de meu contrário. Uma maneira civilizada de consentir numa convivência que de fato me repugna. Isso é hipocrisia, não tolerância. Hipocrisia é defeito, é desvalor. Tolerância é virtude. Por isso mesmo se a vivo devo vivê-la como algo que assumo. Como algo que me faz coerente, primeiro, como o ser histórico, inconcluso que estou sendo, segundo, com minha opção político-democrática. Não vejo como possamos ser democráticos sem experimentar, como princípio fundamental, a tolerância, a convivência com o diferente.

Ninguém aprende tolerância num clima de irresponsabilidade, no qual não se faz democracia. O ato de tolerar implica o clima de estabelecimento de limites, de princípios a serem respeitados. Por isso a tolerância não é *convivência* com o intolerável. Sob regime autoritário, em que a autoridade se exacerba ou sob regime licenciado, em que a liberdade não se limita, dificilmente aprendemos a tolerância. A tolerância requer respeito, disciplina, ética. O autoritário, empapado de preconceitos de sexo, de classe, de raça, jamais pode ser tolerante se não vencer antes seus preconceitos. É por isso que o discurso progressista do preconceituoso, em contraste com sua prática, é um discurso falso. É por isso também que o cientificista é igualmente intolerante porque toma ou entende a *ciência* como a *verdade última*, daí que fora dela nada valha pois é ela a que nos dá a certeza de que não se pode duvidar. Não há como ser tolerantes se estamos imersos no cientificismo, o que não nos deve levar à negação da ciência.

Gostaria de agrupar *a decisão, a segurança, a tensão entre paciência e impaciência e a alegria de viver* como qualidades a serem cultivadas por nós, se educadores ou educadoras progressistas.

(*) Ver a este propósito: Paulo Freire e Ira Shor, Medo e Ousadia. O Cotidiano do professor – Paz e Terra – Rio de Janeiro, 1987.

A capacidade de decisão da educadora ou do educador é absolutamente necessária a seu trabalho formador. É testemunhando sua habilitação para decidir que a educadora ensina a difícil virtude da decisão. Difícil na medida em que decidir é romper para optar. Ninguém decide a não ser por uma coisa contra a outra, por um ponto contra outro, por uma pessoa contra outra. Por isso é que toda opção que se segue à decisão exige uma criteriosa avaliação no ato de comparar para optar por um dos possíveis pólos ou pessoas ou posições. É a avaliação com todas as implicações que ela engendra, que me ajuda, finalmente, a optar.

Decisão é ruptura nem sempre fácil de ser vivida. Mas não é possível existir sem romper, por mais difícil que nos seja romper.

Uma das deficiências de uma educadora é a sua incapacidade de decidir. Sua *indecisão* que os educandos entendem como fraqueza moral ou como incompetência profissional. A educadora democrática, só por ser democrática não pode anular-se; pelo contrário, se não pode assumir sozinha a vida de sua classe não pode, em nome da democracia, fugir à sua responsabilidade de tomar decisões. O que não pode é ser arbitrária nas decisões que toma. O testemunho, enquanto autoridade de não assumir o seu dever, deixando-se tombar na licenciosidade é certamente mais funesto do que o de extrapolar os limites de sua autoridade.

Há muitas ocasiões em que o bom exemplo pedagógico, na direção da democracia, é tomar a decisão com os alunos, depois da análise do problema. Em outros momentos, em que a decisão a ser tomada deve ser da alçada da educadora, não há por que não assumi-la, não há por que omitir-se.

A indecisão revela falta de segurança, uma qualidade indispensável a quem quer que tenha responsabilidade no governo, não importa se de uma classe, de uma família, de uma instituição, de uma empresa ou do Estado.

A *segurança*, por sua vez, demanda competência científica, clareza política e integridade ética.

Não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação se não tenho pelo menos algumas idéias em torno do que faço, de por que faço, para que faço. Se pouco ou nada sei sobre ou a favor de que e de quem, de contra que e contra quem faço o que estou fazendo ou farei. Se não se move em nada, se o que faço fere a dignidade das pessoas com quem trabalho, se as exponho a situações vexatórias que posso e devo evitar, minha insensibilidade ética, meu cinismo me contra-indicam a *encarnar* a tarefa do educador. Tarefa que exige uma forma criticamente disciplinada de atuar com que a educadora desafia seus educandos. Forma disciplinada que tem que ver, de um lado, com a competência que a professora vai revelando aos educandos, discreta e humildemente, sem estardalhaços arrogantes; de outro, com o equilíbrio com que a educadora exerce sua autoridade – segura, lúcida, determinada.

Nada disso, porém, pode ser concretizado se falta à educadora o gosto da procura permanente de justiça. Ninguém pode proibi-la de gostar mais de um aluno, por “*n*” razões, do que dos outros. É um direito seu. O que ela não pode é preterir o direito dos outros em prol do seu preferido.

Há outra qualidade fundamental que não pode faltar à educadora progressista e que exige dela a sabedoria com que se dê à experiência de viver a tensão entre a *paciência* e a

impaciência. Nem a paciência sozinha nem a impaciência solitária. A paciência sozinha pode levar a educadora a posições de acomodação, de espontaneísmo, com que nega seu sonho democrático. A paciência desacompanhada pode conduzir ao imobilismo, à inação. A impaciência, sozinha, por outro lado, pode levar a educadora ao ativismo cego, à ação por si mesma, à prática em que não se respeitam as necessárias relações entre tática e estratégia. A paciência isolada tende a obstaculizar a consecução dos objetivos da prática, tornando-a "tenra", "macia" e inoperante. Na impaciência insulada ameaçamos o êxito da prática que se perde na arrogância de quem se julga dono da história. A paciência só, se exaure no puro blá-blá-blá; a impaciência a sós, no ativismo irresponsável.

A virtude não está, pois, em nenhuma delas sem a outra, mas em viver a permanente tensão entre elas. Viver e atuar impacientemente, sem jamais se dar a uma ou a outra, isoladamente.

Ao lado desta forma de ser e de atuar, equilibrada, harmoniosa, se impõe outra qualidade que venho chamando *parcimônia verbal*. A parcimônia verbal está implicada na assunção da tensão paciência-impaciência. Quem vive a impaciente paciência dificilmente, a não ser em casos excepcionais, perde o controle sobre sua fala, dificilmente extrapola os limites do discurso ponderado mas enérgico. Quem preponderantemente vive a paciência apenas abafa sua legítima raiva que expressa num discurso frouxo e acomodado. Quem, pelo contrário, descontroladamente é só impaciência tende ao destempero no discurso. O discurso do *paciente é sempre bem comportado* enquanto o discurso do impaciente, de modo geral, vai mais além do que a realidade mesma suportaria.

Ambos estes discursos, o muito controlado como o em nada disciplinado, contribuem para a preservação do *status quo*. O primeiro por estar demasiado aquém da realidade; o segundo, por ir mais além do limite suportável.

O discurso e a prática benevolente do só *paciente* na classe sugere aos educandos que tudo ou quase tudo é possível. Há no ar, uma paciência às portas do inesgotável. O discurso nervoso, arrogante, incontrolado, irrealista, sem limite, se acha empapado de inconsequência, de irresponsabilidade.

Em nada esses discursos ajudam na formação dos educandos.

Há ainda os que são excessivamente temperados em seu discurso mas, de vez em quando, se destemperam. Da só paciência passam inesperadamente para a incontida impaciência, criando um clima de insegurança nos demais, com resultados indiscutivelmente péssimos.

Há um sem-número de mães e pais que se comportam assim. De uma licenciosidade em que a fala e a ação são coerentes hoje, mas transformam o dia seguinte num universo de desatinos, de discursos e ordens autoritárias que deixam as filhas e os filhos estupefatos, mas sobretudo inseguros. A *ondulação* no comportamento dos pais limita nos filhos o equilíbrio emocional de que precisam para crescer. Amar não basta, precisamos saber amar.

Me parece importante, reconhecendo a incompletude das reflexões em torno das qualidades, discutir um pouco a *alegria de viver* como virtude fundamental da prática educativa democrática.

É me dando plenamente à vida e não à morte – o que não significa, de um lado, negar a morte, de outro, mitificar a vida – que me entrego, disponível, à alegria de viver. É a minha entrega à alegria de viver, sem que esconda a existência de razões para tristeza na vida, que me prepara para estimular e lutar pela alegria na escola.

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz *sim* à vida. E não a escola que emudece e me emudece.

A solução realmente mais fácil para encarar os obstáculos, o desrespeito do poder público, o arbítrio da autoridade antidemocrática é a acomodação fatalista em que muitos de nós se instalam.

“Que posso fazer, se é sempre assim? Me chamem *professora ou tia* ou continuo mal paga, desconsiderada, desatendida. Pois que assim seja.” Esta é na verdade a posição mais cômoda, mas é também a posição de quem se demite da luta, da História. É a posição de quem renuncia ao conflito, sem o qual negamos a dignidade da vida. Não há vida nem humana existência sem briga e sem conflito. O conflito (*) parteja a nossa consciência. Negá-lo é desconhecer os mais mínimos pormenores da experiência vital e social. Fugir a ele é ajudar a preservação do *status quo*.

Por isso, não vejo outra saída senão a da unidade na diversidade de interesses não antagônicos dos educadores e das educadoras na defesa de seus direitos. Direito à sua liberdade docente, direito à sua fala, direito a melhores condições de trabalho pedagógico, direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, direito de ser coerente, direito de criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver.

Para que esses direitos sejam mais do que reconhecidos - respeitados e encarnados - é preciso que lutemos. Às vezes, que lutemos ao lado do sindicato e até contra ele se sua liderança é sectária, de direita ou de esquerda. Mas também às vezes é preciso que lutemos enquanto administração progressista contra as raivas endemoninhadas dos retrógrados, dos tradicionalistas entre os quais alguns se julgam progressistas e dos neo-liberais para quem a História parou neles.

FREIRE, Paulo. *Professor Sim, Tia não*. Editora Olho D'Água. 3ª ed., 1993.

(*) Ver a este propósito: Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães. *Pedagogia: Diálogo e Conflito* – Cortez – 1989.

1 - SONDAGEM DE MATEMÁTICA

Texto (em revisão) extraído dos registros de pesquisa do Projeto “Curso de Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos (à distância)”.

Coordenadora: Laura Maria Coutinho – UnB e Maria Luiza Pereira Angelim – UnB

1. Sondagem da Atividade de Numerização

Nesta etapa, o coordenador deve ter sempre em mente o que o alfabetizando já tem vivência de operações numéricas cujos processos não se conhece, daí então, surge a necessidade de aflorar e explorar as conquistas operatórias que os alfabetizados realizam, ou seja, sistematizar e ampliar o seu conhecimento sobre a matemática.

Enquanto continuação da alfabetização, entende-se que a etapa da sondagem tem um caráter de revisão e continuação, daí usarmos algumas palavras reservadas anteriormente na pesquisa do universo vocabular de Ceilândia-DF, e sugerimos que sejam utilizadas em seu círculo também.

Podemos citar como objetivos gerais dessa etapa:

- a) Verificar a forma como os alfabetizados realizam as operações matemáticas sejam elas através de salários, pagamentos de contas, passagens, contagem de dinheiro, medida de objetos, etc;
- b) Fazer com que cada experiência matemática do alfabetizando seja feita também em linguagem comum a todos. Exemplo: nome dos sinais, formas de se fazer uma conta etc.

Orientações:

O coordenador deverá explorar e deixar aflorar as diversas experiências matemáticas dos alfabetizados, atuando como facilitador do processo, utilizando técnicas de demonstração:

- Os alfabetizados, através de uma determinada situação problema concreta de sua realidade, demonstram, com a utilização de diversos materiais de sucata (palitos de picolé, fósforo, canudos de refrigerantes, tampas de garrafa), como se realiza as operações matemáticas;
- Criar situações problema de fácil compreensão por parte dos alfabetizados que sejam ligadas à sua realidade enquanto trabalhador;
- Utilizar e classificar ilustrações de figuras geométricas (triângulo, retângulo, quadrado, círculo), meios de transporte, elementos da natureza e produtos transformados.
- Relacionar o que os alfabetizados aprenderam na etapa 01 e 02 com a matemática.

2 – PALAVRA GERADORA: PLANTA

A proposta de trabalho com a palavra planta é também para recuperar o que os alfabetizados sabem sobre formas e medidas, identificar ou redescobrir a sequência alfabética através do dicionário, e discutir o processo da transformação da natureza em culturas.

Neste círculo, utilizaremos os seguintes materiais que deverão estar sobre a mesa:

- Planta vegetal, água, terra, pedras e tudo o que for da natureza;
- Planta física (de construção), plástico, papel, sabão, vidro, etc;
- Metro, réguas, litro, balança;
- Desenhos de triângulos, retângulos, quadrados, círculos, etc.
- Cartazes da palavra planta.

Este material deverá estar todo misturado na mesa. O coordenador perguntará aos alfabetizando o que é da natureza e o que não é, pedindo a eles que os separem.

a) Discussão da palavra geradora:

Depois que os alfabetizando separam todo o material, o coordenador procederá à discussão da palavra geradora daquele dia, lembrando-se deste processo já trabalhado na I etapa. Para o debate poderão ser levantadas questões como:

- O que é uma planta?
- Quais os tipos de planta que vocês conhecem?
- Através de que são feitos os produtos como o papel, o plástico e o sabão?
- Como o homem faz estes produtos?
- Porque o homem tem necessidade de produzir?
- Quem se beneficia com o que o homem produz?
- Por que isso acontece?

b) Atividades com as figuras geométricas:

Terminada a discussão da palavra geradora, o coordenador separa as figuras geométricas em um canto da mesa e pergunta aos alfabetizando os nomes delas (caso ninguém conheça qualquer uma delas, o coordenador pede para que eles pesquisem em casa e tragam no próximo dia de Círculo de Cultura). Além disso, o coordenador questiona onde podemos encontrar estas figuras dentro do ambiente em que se encontram no momento (caixa de giz, tampas diversas, boca da lixeira, ângulos do quadro, da mesa, da porta etc), ou ainda, o próprio corpo (olho, nariz, tronco, pernas, dentes etc), propiciando a participação de todos.

A partir daí, o coordenador pede para cada alfabetizando desenhar uma dessas figuras no quadro e escrever o nome delas. Todos do Círculo de Cultura ajudam e fazem no seu caderno.

c) Atividades com as medidas:

O coordenador novamente volta à mesa com os materiais e pede que os alfabetizando indiquem quais são utilizados para medir. Em seguida, questiona quanto à utilidade de cada uma.

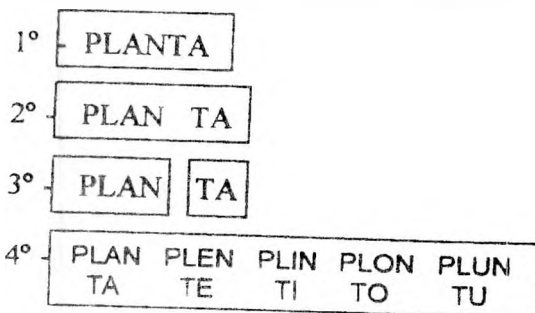
Tendo feito isso, os alfabetizando passarão a medir e pesar objetos diversos e registrarão no quadro para que os outros possam anotá-los.

d) Atividade com o dicionário:

O coordenador pede aos alfabetizandos para procurarem a palavra PLANTA no dicionário. Pergunta se eles acham que é no fim ou no começo. Depois, pode-se trabalhar como ele vem escrito para daí discutir o que é a sequência alfabética.

e) Leitura da palavra geradora:

Esta leitura segue o esquema das palavras vistas na etapa I:



A parte final é a formação e a correção das palavras de momento, onde o coordenador usará o dicionário para verificar o significado de algumas palavras, com a ajuda dos alfabetizandos.

3 – PALAVRA GERADORA: CONSTRUÇÃO

Este círculo terá como objetivos demonstrar a representação dos algarismos, a adição e o sistema de numeração, escrever quanto representa tais algarismos no caderno, comparar situações e juntar diversos números.

Numa mesa o coordenador coloca todo o material:

- 1 – Diversos materiais relacionados a construção de uma casa. Exemplo: tijolos, pedacinhos de telha, brita, cimento, colher de pedreiro, etc.
- 2 – Cartazes para a leitura;
- 3 – Material de sucata como canudos, palitos, tampinhas, etc.

A partir daí, ele questiona sobre as experiências e dificuldades que cada alfabetizando teve na construção de sua casa.

a) Discussão da palavra geradora:

Tem início a discussão, onde o coordenador questiona sobre:

- O que é necessário para construir?
- Como construir?
- Para quem se constrói?
- Quantas pessoas moram na casa de tal alfabetizando?

b) Situações - problema:

A partir daí todos os alunos demonstram, da forma que preferirem, quantas pessoas há na casa onde moram.

- Escrever por extenso ou usando algarismos.

Terminada a discussão, vem a dramatização das situações - problema.

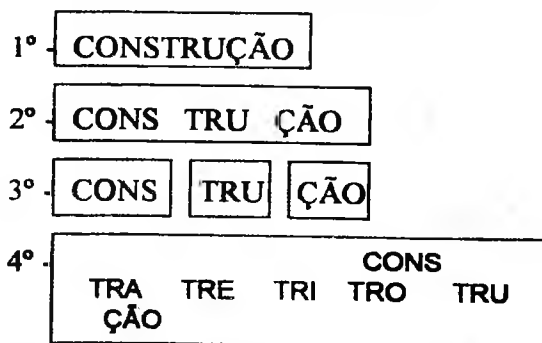
Exemplo: Juntar a família de um aluno com a de outro, somá-las (esta soma é feita com a junção de canudos, palitos, etc). Depois disso, os alfabetizando escrevem o resultado no quadro.

Comparar o número de pessoas da família de um alfabetizando com a de outro e pedir para dizer qual a maior e a menor.

Terminada a dramatização, o coordenador questiona ao grupo sobre qual foi a palavra que eles discutiram.

A partir daí, tem início a leitura dos cartazes.

c) Leitura da Palavra Geradora:



Ao final desta atividade os alfabetizando já dominam alguns números decimais e já tem noção de adição, ou seja, já sabem representar e somar através da introdução de um determinado problema.

4 - PALAVRA GERADORA: TRANSPORTE

Utilizando palitos, tampas de garrafa etc, vamos dramatizar, escrever, comparar e subtrair.

Sobre a mesa colocar:

- 1 - Figura de todos os tipos de transporte e do que não é meio de transporte;
- 2 - Cartazes para leitura.

Inicialmente, o coordenador apresenta todas as figuras e pede para que os alfabetizando separem em dois grupos:

- O que é transporte?
- O que não é transporte?

Após haver separado, o coordenador afixa as que são meio de transporte e questiona para que serve cada um.

Nisso, os alfabetizandos classificam também quanto ao número de pessoas que transportam: 2, 3, 8,..., 48, etc.

a) Discussão da Palavra Geradora:

A partir daí tem início a discussão, onde o coordenador explora:

- O uso do vale transporte (se em sua cidade ele for utilizado);
- A quem beneficia ou não. Por quê?
- O aumento das passagens e quanto representa isso em gastos?
- Quais as condições oferecidas ao usuário?
- Como levar ao conhecimento das autoridades competentes os problemas relacionados ao sistema de transporte coletivo de sua cidade, como: atraso de ônibus, ônibus quebrado, falta de higiene.

b) Situações - problema:

Após essa atividade, é feita a dramatização de uma situação - problema:

João quer transportar 6 pessoas em sua bicicleta cargueira até tal ponto da cidade, sendo que uma pessoa irá na frente e outra atrás.

- Quantas viagens serão necessárias? Qual o tempo gasto?

O coordenador pede a um alfabetizando que demonstre no quadro o resultado.

Transportar 12 pessoas em um fusca, ou seja, 3 atrás e um na frente (além do motorista). Em cada viagem será gasto um determinado tempo.

- Quantas viagens são necessárias?
- Tempo de duração para transportar todas as pessoas?
- Os alfabetizandos deverão demonstrar no quadro.

Terminada a dramatização, o coordenador questiona sobre qual foi a palavra do dia. Segue-se, então, a leitura dos cartazes e, posteriormente, a formação e correção das palavras do momento.

Leitura da Palavra Geradora:

1º - TRANSPORTE

2º - TRANS POR TE

3º - TRANS POR TE

4º -

TRANS				
PAR	PER	PIR	POR	PUR
TA	TE	TI	TO	TU

Ao terminar esta atividade, os alfabetizandos já têm uma noção do que seja a subtração, além de estarem esclarecidos de onde reclamar os seus direitos.

Texto (em revisão) extraído do Curso de Formação do Alfabetizador (à Distância) UnB/FE/MTC. Coordenação: Professoras Maria Luíza Pereira Angelim e Laura Maria Coutinho.

5 - INTRODUÇÃO À ATIVIDADE DE NUMERIZAÇÃO

A numerização é a etapa que complementará a sondagem.

Nessa etapa, o coordenador continuará todo o processo matemático iniciado na etapa anterior, trabalhando os seguintes conteúdos:

- *Introdução aos números;*
- *Correspondência numérica;*
- *Unidade, dezena e centena;*
- *Noções de tamanhos: maior e menor;*
- *Numeração Ordinal.*

ASSUNTO: INTRODUÇÃO AOS NÚMEROS

Procedimentos:

- 5.1 O alfabetizador inicia a introdução aos números pedindo aos alfabetizandos que demonstrem no quadro todos os números de 0 até 9.
- 5.2 Após a demonstração dos números, o alfabetizador questiona aos alfabetizandos qual é o papel que esses números têm na atualidade, assim como relata a importância que as civilizações antigas tiveram em sua criação.

Esse relato se inicia da seguinte forma:

Há muitos anos, o homem vivia em cavernas. Essas cavernas eram as casas onde moravam. Eles se agrupavam em bandos, formando pequenas comunidades primitivas. Para sobreviverem, utilizavam apenas a caça e a pesca e, por isso, não tinham necessidade de contar. Quando percebiam que no local onde estavam já havia saturado a caça e a pesca, esses homens mudavam-se para outro lugar. Apesar de não saberem contar, os "homens primitivos" tinham a noção de igualdade, ou seja, toda a comida que adquiriam era dividida igualmente entre cada membro dessas comunidades.

Muito tempo depois, o homem começou a se fixar em um só lugar e, também, passou a criar animais como o cão (para auxiliar na caça a outros animais), o porco, a cabra, o boi, o

cavalo, entre outros. Além disso, o desenvolvimento da agricultura provocou profundas modificações na vida humana, pois estimulou a necessidade de estocar alimentos que eram produzidos, além do crescimento da população daquele lugar e, principalmente, a necessidade da troca das sobras.

Todos esses fatores contribuíram para o surgimento da propriedade e, conseqüentemente, da ambição naquele lugar, pois todos começaram a brigar por terras e animais que ali existiam.

Com o surgimento da propriedade, os homens passaram a controlar o que tinham, sentindo assim a necessidade de contar, porque a agricultura, por exemplo, passou a exigir o conhecimento da época boa para plantio, das estações do ano, das fases da lua etc, assim como, o período de gestação das mulheres e a contagem dos bens que tinham e produziam.

Tudo isso contribuiu para o surgimento da contagem, pois, a partir dessas necessidades, é que os homens primitivos começaram a inventar as suas diversas formas de contar.

5.3 Partindo do que já foi feito o alfabetizador relata aos alfabetizandos a *HISTÓRIA DA ORIGEM DOS NÚMEROS*.

Para que estes entendam sobre as operações realizadas pelas civilizações antigas, o alfabetizador utiliza a sapateira e os canudos de refrigerante.

Antes do relato, o alfabetizador expõe um mapa - mundi e explica aos alfabetizandos onde se deu as primeiras organizações de uma comunidade na criação dos números: na Arábia Saudita. O alfabetizador mostra no mapa a região onde se encontra a Arábia Saudita e também fala um pouco sobre os costumes de tal região.

No relato da origem dos números, o alfabetizador conta a chamada "história dos camelos", para facilitar a compreensão dos alfabetizandos, dando continuidade à história da importância das civilizações antigas na criação dos números.

A história começa da seguinte forma:

Para controlarem a sua agricultura e seus rebanhos de animais, os homens necessitavam da contagem. O único processo de contagem que eles tinham era o da visualização, ou seja, para eles era fácil, pois tinham pequenos rebanhos.

Com o decorrer dos anos, os rebanhos de animais domesticados iam aumentando proporcionalmente e a necessidade de uma outra forma de contar começou a surgir, pois já não dava para contar somente olhando, uma vez que os rebanhos ficavam cada vez maiores.

Para enfrentarem esses problemas, várias civilizações inventaram diversos métodos de contagem, sendo que um dos mais eficazes foi o indo-arábico, que descreveremos a seguir.

Com objetivo de controlar o rebanho de camelos que possuíam, os árabes faziam da seguinte forma:

À tarde, cada criador reunia todos os camelos que possuía e os colocava em um curral. No outro dia, pela manhã, quando soltavam os camelos, eles faziam buracos no chão e a cada

camelo que saía do curral colocavam 1 (uma) pedrinha num dos buracos. Se saíssem 8 (oito) camelos, existiriam oito pedrinhas dentro do buraco e, quando saía o nono camelo, acrescentavam mais uma pedrinha, ficando nove e assim por diante. Depois de terminarem a contagem, eles deixavam essas pedras lá até o final da tarde quando recolheriam os camelos novamente.

Ao final da tarde, eles pegavam todos os camelos e, à medida que cada camelo entrasse no curral, eles retiravam 1 (uma) pedrinha do buraco. Desta forma, eles verificavam se estava ou não faltando camelos. Se sobrasse 1 (uma) pedrinha no buraco era sinal de que estava faltando 1(um) camelo, mas se todas as pedrinhas tivessem sido retiradas e estivesse 1(um) camelo do lado de fora do curral era porque havia 1(um) a mais no rebanho.

Com o aumento da cáfila, os homens primitivos começaram a melhorar o seu sistema de contagem, pois perceberam que, ao acrescentar várias pedrinhas em 1(um) só buraco, dificultava a forma deles contarem. Então começaram a contar da seguinte forma:

Assim que entrassem 10 (dez) camelos no curral, já haveria 10(dez) pedrinhas no buraco e, então, a pessoa que estava contando, imediatamente, fazia um montinho dessas dez pedrinhas, abria um outro buraco à esquerda do que já existia e colocava o montinho de pedras.

Sendo assim, a cada 10(dez) pedrinhas que colocavam no 1º buraco, eles faziam 1(um) montinho e acrescentavam no buraco à esquerda, de forma que, quando tivessem 5(cinco) montinhos e 6 (seis) pedrinhas é sinal que tinham 56 camelos.

À medida que os rebanhos desses camelos iam crescendo devido à reprodução dos mesmos, sentia-se a necessidade de aperfeiçoar mais ainda o sistema de contagem. Então, assim que tivessem 10 montinhos no 2º buraco (da direita para a esquerda), eles juntavam esses montinhos e faziam um “montão”, ou seja, o montão equivaleria a 100 camelos no curral, de modo que, quando tivessem 3 montões no 3º buraco, 7 montinhos no 2º e 4 pedrinhas no 1º é porque já havia 374 camelos.

O mesmo procedimento se dá às contagens maiores e daí por diante.

Com o aperfeiçoamento desse processo de contagem, os povos árabes sentiram a necessidade de representarem graficamente esses números, a fim de registrarem a quantidade de objetos e camelos que possuíam etc. Daí surgiram os primeiros sinais gráficos dos números, que evoluíram através dos tempos até chegar à forma que eles têm hoje.

A contagem por meio de pedrinhas deu origem à expressão médica *cálculo renal*, que significa pedra no rim.

Essa é uma parte da história da origem dos números, onde o alfabetizador, além de relatá-la, faz com que os alfabetizados a dramatizem.

Essa dramatização é feita da seguinte forma:

Na hora em que o alfabetizador terminar de relatar a história, ele passa um problema relacionado com a mesma.

Exemplo: Os árabes tinham 7 camelos dentro do curral, nasceu um, quantos camelos ficaram?

Depois entraram mais dois camelos. O que eles fizeram?

Os alfabetizandos utilizarão os potes de margarina, pedrinhas, tampinhas, grãos, canudos de refrigerante, palitos de picolé etc, para dramatizarem o problema.

OBS.: As pedrinhas, tampinhas ou tocos de giz serão acrescentados no pote de margarina, da mesma forma que os árabes faziam ao acrescentar as pedrinhas no buraco.

5.4 A partir daí, segue-se a explicação de como esses números chegaram até o Brasil.

Dando continuidade à história anterior, o alfabetizador explica sobre o poder econômico exercido pelos árabes naquela época e, devido a esse grande poder que tinham, é que difundiram pelo mundo o seu sistema de numeração e contagem.

Esse sistema de contagem chegou também a Portugal (o alfabetizador mostra no mapa-mundi onde se localiza Portugal), que muito tempo depois se tornou uma das nações mais desenvolvidas da Europa.

A partir desse desenvolvimento, Portugal começou a expandir a sua navegação, a fim de explorar as riquezas de outras terras. Uma dessas terras que os portugueses “encontraram” foi o nosso país, o Brasil, que por sua vez já possuía vários habitantes, que eram os índios. Esses índios também tinham noção de contagem bem diferente das que Portugal tinha adquirido. Com a chegada dos portugueses ao Brasil, esses índios foram obrigados a falar, escrever e contar da mesma forma que os portugueses faziam. Daí o porquê de utilizarmos esse sistema de numeração que hoje existe em boa parte do mundo.

OBS.: Os alfabetizandos devem ter sempre em suas respectivas mesas vários instrumentos que lhe permitam acompanhar o processo de contagem, tais como: palitos de picolé, canudos de refrigerante, tampinhas, gravetos, talos de mamona, castanha de caju, bambus etc.

Essa história pode ser introduzida em um dia de círculo de cultura.

Material:

- a) 5 conjuntos de fichas com números de 0 a 9.
- b) 500 canudos de refrigerantes ou gravetos, palitos de picolés ou outros materiais que possam auxiliar na contagem.
- c) Frascos de margarina, pedras, tocos de giz etc.
- d) 01 mapa - mundi.
- e) Sapateira.
- f) Liguinhas ou borrachinhas.
- g) Giz e apagador.

5.5 Exercícios Estruturais

Procedimento:

- a) Após a introdução dos números, o alfabetizador passa exercícios ligando uma determinada quantia de objetos a seus respectivos números. Esses exercícios visam a equivalência dos números e sua respectiva quantidade.

Exemplo: ligar 5 objetos ao número 5.

A partir daí, trabalhar na sapateira a quantidade de canudos com a de objetos.

6. ASSUNTO: UNIDADE, DEZENA E CENTENA

Pressuposto: A introdução destes termos é feita somente quando os alfabetizandos estiverem seguros no entendimento do assunto. Inicialmente, o alfabetizador utiliza a denominação “monte”, “montinhos” e “soltos” (unidade dos canudos).

OBS.: Algumas tribos sul-africanas contavam utilizando os dedos da mão. Era um processo semelhante ao dos árabes, só que os animais que eles contavam era gado e não camelos.

Para realizar tal contagem, eram necessários alguns homens. O primeiro homem levantava seus dedos um a um para cada animal que passava. Depois de todos os dedos levantados, o primeiro homem abaixava seus dedos, enquanto um segundo homem, que ficava sempre à esquerda do primeiro, levantava um dedo.

Para continuar a contagem, o primeiro homem levantava seus dedos novamente, um a um para cada animal que passava.

Ao passarem mais dez animais, o segundo homem levantava mais um dedo e o primeiro abaixava os seus. E assim a contagem prosseguia.

6.1 Na introdução dos termos unidade, dezena e centena, o alfabetizador relaciona esses nomes com a sua respectiva quantidade de modo que o alfabetizando entenda melhor.

Exemplo: Unidade – um

Dezena – dez

Centena – cem

6.2 Os alfabetizandos demonstram na sapateira a contagem decimal.

Exemplo: Representar o número 52 – o alfabetizando coloca 2 canudos soltos na casa das unidades e 5 montinhos na casa das dezenas e, depois, representa graficamente.

6.3 Passar exercícios baseados na própria realidade dos alfabetizados, tais como:

- a) Na fila de um hospital havia 2 dezenas e 7 unidades de pessoas para serem atendidas. Quantas pessoas havia na fila?
- b) Um ônibus só tem lugar para 4 dezenas e 5 unidades de pessoas, mas havia 7 dezenas e 3 unidades. Quantas pessoas cabem no ônibus? Quantas pessoas estavam dentro dele?

OBS: Além do sistema decimal existiam, também, outras formas de A forma utilizada pelos egípcios (ver no mapa), que usavam as falanges dos dedos da mão. Numa das mãos, eles contavam de 1 a 12, apoiando o polegar, sucessivamente, nas três falanges dos quatro dedos opostos da mesma mão. Daí se originou a dúzia.

O alfabetizador poderá questionar ao grupo o que se pode comprar com a dúzia.

7. ASSUNTO: NOÇÕES DE TAMANHO: MAIOR, MENOR E QUANTIDADE

Pressuposto: Partir da experiência do alfabetizando para elaborar exercícios sobre as noções de tamanho.

7.1 Elaborar exercícios em que os alfabetizados descubram a relação maior ou menor.

Exemplo: Na família de seu Mário tem 8 pessoas e na família de Dona Márcia tem 1 dezena e 2 unidades de pessoas. Qual a família maior? Qual a família menor?

7.2 Exercícios de comparação.

Os alfabetizados devem criar também situações-problema baseadas na sua experiência de vida, como:

Dona Ana foi ao Supermercado comprar 1 litro de óleo e verificou que o preço era de R\$ 0,90 e em outro supermercado o preço era de R\$ 1,20. Qual o maior preço? Qual o menor preço? É bom o alfabetizador ter em mente a noção dos preços dos produtos, para evitar distorções com a realidade.

8. ASSUNTO: NUMERAÇÃO ORDINAL

8.1 Ao explicar sobre a numeração ordinal, o alfabetizador relaciona esse tipo de numeração com as situações concretas do cotidiano como fila de hospitais, bancos, paradas de ônibus, dias da semana, mês, ano, filhos e etc.

PENSADO MATEMATICAMENTE

Tradicionalmente, o ensino da Matemática vem-se fazendo pela acumulação de conteúdos. Mas, será que é realmente importante o **quanto** um indivíduo aprendeu na escola, ou é mais importante **saber que ele é capaz de aprender coisas novas?**

Esse tem sido, de modo geral, o dilema da Matemática, ainda que não exclua a possibilidade de ampliar essa questão para as outras áreas do currículo.

A Matemática é, também, uma linguagem, que permite ao homem comunicar-se quanto aos fenômenos naturais que observa. Como linguagem, veio-se desenvolvendo no curso da história, ligada aos contextos sócio-econômico e culturais que definiram e delimitaram sua expressão.

Como é uma construção histórica, traduz-se pelas atividades sociais que os homens realizam, modificando-se na sua forma lógica de expressar e de interpretar os raciocínios diferentes de cada sociedade.

O mundo, a realidade circundante expõem ao observador formas e figuras que a linguagem matemática codificou e com a qual busca relacionar, comparar os fenômenos naturais.

Ao fazermos essas afirmações, certamente o professor deve estar-se perguntando de que Matemática se está falando. A história da maioria dos que passaram pela escola é constituída de lembranças de dificuldades, algumas nem sempre agradáveis, na aprendizagem da Matemática. Dita assim, ela aparece com uma aura nova, que motiva a todos a pensar que se fala de uma outra Matemática e não da que conhecemos tão bem, nos descaminhos que muitos de nós pessoalmente vivemos.

Apesar dos fracassos conhecidos dos estudantes, no percurso da Matemática, todos utilizam – de forma razoavelmente competente – o raciocínio matemático, para resolver problemas no dia-a-dia.

Nos chamados países periféricos, o analfabetismo tem sido detectado como uma forte marca, aliado a outras graves questões sociais; mas falar em “não-aptidão numérica” é muito raro, do mesmo modo que admitir a não-competência dos analfabetos, como falantes e usuários da língua, em seus usos para a comunicação.

Pode-se, isto sim, afirmar que a questionável “não-aptidão numérica”, vinculada à existência ou não da escolaridade, acaba por servir de base à dominação, pelas restrições que impõe a oportunidades de emprego.

O saber formal que os conteúdos matemáticos da escola constituem e as formas como são aprendidos, embora possam ser questionados, acabam por definir uma competência requerida em processos de seleção para o trabalho. Fazer contas, operá-las, dentro das

estruturas formais é requisito à inclusão ou exclusão. E isto passa a ser mais relevante que a capacidade do indivíduo de pensar e operar, matematicamente, de cabeça.

No mundo de hoje, mesmo para as atividades profissionais que parecem não exigir tanto os conhecimentos sistematizados, há um modo de operar, logicamente, que a aprendizagem da Matemática deve favorecer.

Para o aluno jovem e adulto, a aprendizagem da Matemática se inicia muito antes de sua chegada à escola, e pode-se dizer que esse processo vai se dando ao longo de toda a sua vida. Embora analfabeto, aprendeu a superar várias dificuldades presentes em seu cotidiano, as quais não o imobilizam, por não saber ler, ou fazer contas.

O conhecimento que construiu ao longo da vida, em relação ao conhecimento matemático, quase sempre é desprezado nas situações escolares, exigindo mesmo que eles esqueçam as suas formas de pensar, matematicamente, para aprender a forma escolar.

Essa situação é ainda agravada pela condição de alunos-trabalhadores, que necessitam desse saber escolar, mas que, por não se verem reconhecidos no saber que já detêm, acabam por reforçar o estigma de ignorantes que a sociedade lhes atribui. Indo à escola, podem perder o saber que já detêm, sem conseguir substituí-lo pela forma socialmente desejável.

É nesse sentido que o ensino da Matemática carrega uma ideologia, quando valoriza e admite, apenas, modos de pensar selecionados como socialmente úteis, que mantêm e ajudam a aprofundar as diferenças de classe.

**O QUE VOCÊ, PROFESSOR, CONSIDERA QUE SERIA IMPORTANTE
TRABALHAR COM SEUS ALUNOS, EM MATEMÁTICA?
O QUE ELES ESPERAM DA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA?**

DEFININDO O CURRÍCULO

Conceito e Conteúdos

Ao propor um currículo para um curso de educação de jovens e adultos, deve-se ter bem claramente que a Matemática, como saber socialmente produzido, coloca como imperativo a sua **socialização**. Portanto, o saber matemático não se pode conservar como um privilégio, a que alguns conseguem ter acesso, enquanto muitos ficam à margem. Até porque os homens estão, invariavelmente, (re) construindo esse saber na prática social.

A construção de um currículo em Matemática exige, inicialmente, que se saiba o que se pretende com o seu ensino e por que se deve ensiná-la. Assim, deve-se levar em conta a situação social dos alunos para quem vamos propor a aprendizagem, em que medida o curso não poderá repetir o modelo que, provavelmente, contribuiu para o afastamento de muitos de nossos alunos da escola.

Queremos ensinar-lhes Matemática como forma de dar-lhes meios para sua emancipação? Para que possam entender o mundo, ou, apenas, para organizar o que sabem fazer de cabeça? Para, até mesmo, criar-lhes as dificuldades no caminho que já venceram?

De que forma nós, professores, deveremos apropriar-se dos conhecimentos que eles produziram para resolver operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, permitindo que todas as formas de pensar e resolver problemas circulem na sala de aula, sem críticas ou medos que justifiquem o silêncio?

Para que eles aprendam, basta que “desfiemos” os conteúdos em aulas em que só nós falamos, como se eles nada tivessem a dizer?

Para definir cada um desses pontos, considerando de maneira integrada objetivos, conteúdos e métodos, não se desprezam os conteúdos de natureza sócio-cultural que se colocam diante de nós mediando a prática pedagógica. Essa mediação, feita a partir dos sujeitos-alunos em interação, permitirá reconhecer o quanto a ação que exercem é responsável e determinante para definir os objetivos dessa prática.

Esse processo de construção do currículo implicará que o professor passe a ouvir mais, pelo muito que o aluno tem a dizer sobre as suas expectativas, muitas vezes guardadas durante tantos anos, para esse momento de voltar à escola.

Ainda que eles tenham dificuldades em expressar suas expectativas, cabe ao professor reconhecer nelas o fato de estarem presentes à escola.

Escolher conteúdos que satisfaçam a essas expectativas é o desafio que se coloca para o professor. Não somente esses serão os conteúdos contemplados, mas o professor deverá ir desvendando os segredos que determinados interesses encerram, e os conteúdos que se articulam a eles.

Essa forma de desvendar os segredos recai na necessidade de repensar os conceitos que se traduzem em formas codificadas. Apenas conhecer a linguagem da Matemática – ao conteúdo formal – é insuficiente pelo que ela represente, quando codificada. Os conhecimentos apresentados deixam de constituir, novamente, coisas soltas, descosturadas, desvinculadas de relações mais amplas, para passar a ajudar o aluno a articular os seus saberes a um corpo de conhecimentos que dê maior sentido à realidade.

Categorias de Pensamento

A preocupação com o pensamento crítico não é exclusividade da Matemática, mas algumas categorias de pensamento deverão ser desenvolvidas na área, pois mais dificilmente o serão em outras.

O pensamento proporcional, o de estimativa, o combinatório, o raciocínio hipotético-dedutivo, indispensáveis para a atuação crítica do dia-a-dia, são categorias que o trabalho da Matemática deve dar conta.

Para que o indivíduo tenha uma postura crítica em relação às informações quantificadas que recebe na sociedade, é preciso que ele as interprete, comparando variáveis, analisando dados, conceitos matemáticos utilizados; avaliando a coerência lógica dos resultados.

Há muitas situações que podem ajudar o professor a trabalhar com essas categorias. Experimente algumas delas:

- Leve para a sala de aula um saco de 1 quilo de feijão e proponha a seus alunos que eles procurem descobrir quantos grãos há em um saco de um quilo.

Provavelmente, muitas formas de resolver essa questão surgirão, e você, professor, poderá ir registrando todas as modalidades que eles apresentarem de resolução, analisando com eles cada uma delas, comparando as alternativas propostas.

Nesse ponto, o professor irá relacionando as possíveis soluções com outras situações e conhecimentos que eles detêm; articulando o modo de pensar o problema que têm diante de si – produzindo nos contextos sócio-culturais, de onde, provavelmente, partem para chegar à solução, com outros modos de pensar, que utilizam recursos e tecnologias.

Em algum momento, eles perceberão a impossibilidade de ter um dado absoluto como resposta, pois a quantidade variará em função de muitos fatores: tamanho do grão, seleção mais ou menos limpa, contendo mais impurezas que podem alterar o peso etc. Mas, certamente, encontrarão um caminho para aproximar-se da resposta, que não seja, apenas, o de contar grão por grão o conteúdo do saco.

Esta atividade estará desenvolvendo a **estimativa**, que é extremamente necessária à vida diária.

A partir desse exemplo, outros deverão surgir. O importante é que eles mesmos se desafiem com propostas de soluções que não passem, apenas, pelo fazer contas, mas permitam a organização, de um modo de pensar matematicamente as questões, de forma lógica.

- Sugira aos alunos que construam uma planta da sala de aula.

Comece perguntando se algum deles trabalha com leitura de plantas, ou se sabe ler uma planta. Se houver, explore com eles o conhecimento que têm dessa forma de representação. Se não houver, comece a questioná-los sobre como fazer caber, no papel pequeno, uma sala grande.

Trabalhe conceito de escala e decida com eles qual será a convenção a adotar, para representar exatamente as medidas da sala. Façam as mediações, tomem notas, discutam as formas de utilizá-las.

Dos conceitos de largo e comprido, passe à largura e ao comprimento. Analise os cantos da sala, introduzindo a noção de ângulo reto.

Explore todas as possibilidades, propondo em seguida que desenhem a planta do quarto, ou da sala de suas casas. Compare plantas: maior, menor, igual, quadrado, retangular, perímetro e superfície.

Pensem formas de colocar pisos quadrados ou retangulares para forrar o chão, recortando pedaços de cartolina.

- Recorte de jornais com anúncios de compras de eletrodomésticos à vista ou à prazo. Análise com eles os custos, as vantagens, o mais barato, o mais caro, os juros, os descontos. Trabalhe os conceitos de porcentagem e parcelamento.

- Analise tabelas, gráficos, índices de inflação, perdas salariais, aproveitando esses dados para trabalhar números decimais e o seu significado na totalidade de uma tabela. Ajude-os a entender o que os números são capazes de esconder, com o auxílio da estatística.
- Utilize receitas culinárias, para desenvolver conceitos de metade e frações. Proponha dobrar a receita ou dividir a receita. Veja como eles resolvem as situações que você for apresentando.

Calculadoras na sala de aula. Pode-se permitir isso?

À medida que o conhecimento avança, o homem se vê diante de caminhos dos quais muitas vezes não pode retroceder. A tecnologia disponível nos países, hoje, fruto do desenvolvimento da ciência, é inegável, devendo ser questionada, no entanto, naquilo que acaba trazendo de indesejável: afastar, cada vez mais, os países ricos dos países pobres, aprofundar as desigualdades e as exclusões da maioria da população.

Ao longo do tempo, no entanto, algumas tecnologias vão-se tornando lugar-comum e é razoável ver-se como passam a ser incorporadas por muitos, fazendo o que caberia ao chamado progresso técnico realizar: melhorar a qualidade de vida das populações.

Não se discutirá, nesse momento, o papel da informática na educação, nem dos microcomputadores na escola. Mas não se pode deixar de dispensar atenção ao serviço que as máquinas de calcular podem prestar aos alunos e como pode ser estendido esse domínio aos terminais bancários que impregnam as redes de serviço, e que, de certa forma, passam a incorporar-se ao cotidiano das pessoas. Entre mitificá-los e se apropriar deles, é preferível que se fique com essa última idéia, para que não sejam mais um instrumento a serviço da dominação.

O professor não precisa temer o aluno que faz contas em segundos em uma máquina de calcular. Não adianta discutir se é bom ou mal, mas é preciso encarar a realidade e as evidências que estão diante de todos. O importante, agora, é saber como melhor utilizar as minicalculadoras, como melhor incorporá-las às escolas, e para isso, o professor deve soltar a imaginação.

Alguns de nós talvez sejam do tempo em que as esferográficas eram proibidas aos que aprendiam escrever. As canetas estão aí, e muitos perderam a oportunidade de aprender a usá-las mais cedo, por conta de uma absurda proibição.

Não há por que esperar para ensinar aos alunos a trabalhar com as minicalculadoras. Até porque muitos já sabem fazê-lo. Esses poderão socializar o conhecimento que detêm, permitindo que os outros possam dominar um instrumento que responde de imediato a necessidades da vida diária.

As máquinas estão aí. Importa colocá-las a nosso serviço e a serviço dos alunos.

Professora Jane Paiva

TEXTOS COMPLEMENTARES

TAHAN, M. O Homem que Calculava, Cap. III, VII, XII. Rio de Janeiro: Conquista, 1965. PP. 12-14; 36-45; 82-88.

BIBLIOGRAFIA

D'AMBROSIO, U. Da Realidade à Ação. Reflexão sobre Educação e Matemática. São Paulo: Sumus; Campinas: Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1986.

Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. Matemática. Verso e Reverso - Educando o Educador. Rio de Janeiro, 1987.

CARVALHO, D. L. & ONAGA, D. S. A que Serve a Educação Matemática. In: Revista ANDE, São Paulo, Ano 5, nº 9, 1985, pp. 47-50.

DUARTE, N. O Compromisso Político do Educador do Ensino da Matemática. In: Revista ANDE, São Paulo, 1986.

Materiais gentilmente cedidos:

- Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia – CEPAFRE
- Equipe de Capacitação de Alfabetizadores – GVG
- Grupo de Trabalho das Secretarias do GDF - GTALFA
- Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do DF -GTPA
- Universidade de Brasília - UnB

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, Wanda Medrado. Partir da realidade do aluno... o que é isso? *Um salto para o futuro*: boletim. Série: Educação de Jovens e Adultos. Programa nº 03. p. 10-11, 1994.
- ABRANTES, Wanda Medrado. Espelho, espelho meu: diga-lhes quem sou eu. *Um salto para o futuro*: boletim. Série: Educação de Jovens e Adultos. Programa nº 04. p.12-13, 1994.
- ANGELIM, M.L.P. Educar é descobrir - um estudo observacional exploratório, Universidade de Brasília (dissertação de Mestrado), Brasília, 1988 2v.
- BRANDÃO, C.R. *O que é Método Paulo Freire*, São Paulo, Brasiliense, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Evolução do seu pensamento*: historicidade do "Método" de Alfabetização de adulto, diretividade na educação libertadora - a descoberta.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. 3ª ed. s.l.: Olho D'água, 1993.
- PAIVA, Jane. Alfabetização de Adultos: conceitos e preconceitos. *Um salto para o futuro*: boletim. Série: Educação de Jovens e Adultos. Programa nº 02. p.6-9, 1994.
- PAIVA, Jane. Pensando matematicamente. *Um salto para o futuro*: boletim. Série: Educação de Jovens e Adultos. Programa nº 17.p. 59-61, 1994.