

Construindo e buscando alternativas teórico-metodológicas para a construção e desenvolvimento do processo de alfabetização na educação de pessoas jovens, adultas e idosas¹

Maria Helena Weschenfelder*
José Jackson Reis dos Santos**

Resumo

O presente texto explicita, de forma sucinta, alternativas teórico-metodológicas visando à construção e à vivência do processo de alfabetização com pessoas jovens, adultas, idosas. Tomando como base experiências dos autores na formação de educadores(as), fundamentos e propostas de Ferreiro, Freire, Vygotsky, Kleiman, propõem-se alternativas que partem das condições reais de vida de homens e mulheres envolvidos nesse processo de alfabetização-emancipação.

Palavras-chave: problematização, tema gerador, alfabetização.

* Mestranda em Educação (UPF/RS), professora na Faculdade de Educação da UPF/RS. Participante do grupo de pesquisa "A Relação Teoria e Prática no Cotidiano dos Professores", coordenado pelo Dr. Elli Benincá.

** Pedagogo (Uneb/BA), mestrando em Educação (UPF/RS), participante do grupo de pesquisa "Educação e Cidadania", coordenado pela Dr. Rosa Maria Locateli Kalil.

¹ O conceito de "alfabetização" aqui visualizado não se resume a um período determinado em que acontece tal processo. Para efeito de tempo, consideramos os anos iniciais da educação fundamental como o processo inicial da alfabetização. Sabemos, claro, que a alfabetização não se dá num momento isolado, estanque, mas ao longo de toda a nossa vida. Cotidianamente, estamos apreendendo outros saberes, socializando novos conhecimentos.

O desafio de (re)construir e de buscar sistematizar alternativas teórico-metodológicas para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas em processo de alfabetização, considerando os anos iniciais da educação fundamental, representa para nós momentos de reflexões, análises coletivas e de construção de proposições diretamente articuladas a uma forma de compreensão crítico-emancipatória da alfabetização e, ao mesmo tempo, articuladas ao espaço local-universal em que vivenciamos o pensar-fazer pedagógico.

As propostas que se seguem apóiam-se na perspectiva freireana de educação, entendendo a construção do conhecimento a partir das condições concretas de vida dos homens e das mulheres presentes nos diferentes espaços e nos tempos sociais.

Discutir e construir alternativas teórico-metodológicas compreendendo o conhecimento como totalidade e a metodologia da práxis como uma das alternativas na formação inicial e continuada dos educadores e das educadoras, possibilitando a inserção de um rigor metodológico apoiado na observação e na reflexão crítica da própria prática, levou-nos a repensar a possibilidade de sistematizar o conhecimento no campo da educação de pessoas jovens, adultas e idosas a partir do tema gerador e de subtemas geradores.

O tema gerador, em sua essência, possibilita construir um trabalho interdisciplinar e traz à tona, através da investigação temática que o antecede e o anuncia, a construção de leituras de mundo, permanentemente, nos espaços social e educacional. Nessa forma de organizar o conhecimento, prioriza-se o trabalho coletivo, problematizador e articulado às questões so-

ciais, culturais, políticas, históricas e econômicas. Nesse sentido, não podemos trabalhar, por exemplo, a fome e apenas dizer que milhões de brasileiros, todos os dias, passam fome. Para além dessa discussão, precisamos analisar as questões locais e começar a nos perguntar, entre outros questionamentos: Como essa problemática surge? Por que surge? Quem está por trás de tais questões? Quais as suas principais conseqüências? Que alternativas podemos construir para superar tal problemática localmente?

Um dos principais desafios que está presente para nós na educação de pessoas jovens, adultas e idosas é, a partir de um planejamento participativo, emancipatório, que se reconstrói e se ressignifica no processo, desenvolver práticas político-pedagógicas que primem pela construção do conhecimento para a qualidade de vida, para a garantia e vivência dos direitos humanos e para o processo de inclusão social dos homens e das mulheres que, historicamente, foram excluídos e excluídas do direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem ao longo da vida nos diferentes espaços sociais.

O último curso de formação inicial,² acontecido em Passo Fundo/RS, de 26 de janeiro a 10 de fevereiro de 2002, e o II Seminário Intermunicipal de Educadores e Educadoras de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, acontecido em Euclides da Cunha/BA, no dia 13 de abril de 2002, apontaram para a necessidade de construirmos algumas propostas teórico-metodológicas que dessem conta de elucidar inquietações em torno de como desenvolver práticas político-pedagógicas com pessoas jovens, adultas e idosas na perspectiva de que as histórias

de vida estivessem sendo elementos de recuperação da dignidade humana. Uma indagação agrupa melhor as idéias que os educadores e as educadoras estão vivenciando nos espaços de sala de aula: como iniciamos e estamos vivenciando o processo de alfabetização nos diferentes espaços em que atuamos como educadores de pessoas jovens, adultas e idosas? As expressões que seguem evidenciam algumas das possibilidades apontadas pelos grupos. “Trabalhar a partir das histórias de vida; Eu-tema; Planejamento quinzenal; Problemática sobre a prática; Codificação e decodificação; Aprender matemática para não ser lograda no comércio.”

Essas expressões, carregadas de uma profunda concretude, anunciadas por meio das memórias³ individuais dos educadores mostram que o planejamento participativo-emancipatório, considerando a permanente problematização do contexto e, conseqüentemente, a contextualização das diferentes comunidades em que cada um atua, representa uma das atitudes significativas para repensarmos a (re)construção de alternativas político-pedagógicas para as salas de aula de pessoas jovens, adultas e idosas em processo de alfabetização. Como afirma Rays,

a verdadeira educação escolar é intencional e necessita de sistematização real que envolva realidades sócio-educacionais concretas. A materialização da sistematização da educação exige, portanto, a opção por uma metodologia de ensino que realize a mediação entre: teoria e prática, pensamento e ação, sujeito e objeto, esferas heterogêneas da vida (vida cotidiana) e esferas homogêneas da vida (vida não-cotidiana); entre o saber que o educando domina e o saber que o educando não domina, e, enfim, entre as relações não-conscientes com o mundo (mecânicas) e as relações conscientes com o mundo (críticas) (2000-a, p. 91).

Retomando as expressões dos educadores, “Trabalhar a partir das histórias de vida e Eu-tema”, elas são dois indicadores que demarcam uma lógica de construção do conhecimento partindo dos sujeitos concretos, dos homens históricos, das mulheres históricas. Tais expressões nos remetem para outros questionamentos: quem são esses homens e mulheres que estão em sala de aula? Eles se dão conta do processo de exclusão em que vivem? Eles se consideram excluídos? Que exclusão é essa? E nós, que também temos uma história de vida, estamos sendo excluídos? Que posição estamos assumindo como educadores ou educadoras? Quem somos, afinal? Mulheres e homens. Mas que mulheres: negras, excluídas, pobres, sofredoras, escravas? Mas que homens: negros, excluídos, pobres, sofredores, escravos? Que tipo de escravidão? Que tipo de *violência nos violenta* cotidianamente?

Conhecer a cada um e a todos nós nesse processo de alfabetização, partindo das histórias de vida, sejam escritas ou orais, possibilita fazer uma releitura acerca do nosso papel como sujeitos da e na história de construção de uma nova sociedade, mais justa e mais feliz, sem dúvida. Nesse sentido, as histórias de vida como recuperação da dignidade humana é mais do que falar sobre nós mesmos no grupo com o qual estamos construindo conhecimento. É a busca de construir dialeticamente um currículo emancipador tendo como centralidade os sujeitos envolvidos no processo, e não os conteúdos escolares. Quem são esses sujeitos? Quais são suas vivências, sua cultura, seu modo de pensar, de agir, de ver o mundo? O que fazem? No que acreditam? Segundo Arroyo, “a crítica que Paulo Freire

faz aos conteúdos escolares é por serem *completamente alheios à experiência existencial dos educandos...* Para ele toda produção e apreensão do saber, inclusive escolar, implica em uma ação dos sujeitos que aprendem” (2001, p. 46). Assim, conforme Rays, a nossa perspectiva de construir e sistematizar o conhecimento na educação de pessoas jovens, adultas e idosas recupera também a idéia de que

é preciso que o aprendizado de conteúdos escolares, de habilidades, hábitos e valores ocorra historicamente, ou seja, em seu processo de transformação, para que atinja as características de uma aprendizagem crítica. Para que esse processo ocorra concretamente é preciso que as proposições didáticas planejadas para o ensino-aprendizagem aproximem-se cientificamente da estrutura cognitiva do aluno e do seu nível de desenvolvimento potencial. Isso somente ocorrerá se o educador se preocupar permanentemente com o aluno concreto (1998, p. 275).

As outras três expressões, “problematização sobre a prática”, “planejamento quinzenal” e “aprender matemática para não ser lograda no comércio” estão intimamente relacionadas. Problematizar a própria prática em suas múltiplas relações com o outro e com o contexto local-universal em que está inserida é o que estamos chamando de “movimento dialético” (ação-reflexão-ação), ou seja, os educadores, cotidianamente, precisam, *na ação e sobre a* própria ação, estar problematizando, questionando o próprio processo em construção, uma vez que a idéia de pensamento hegemônico e único não faz sentido quando sabemos que o mundo não é, como dizia Freire, *o mundo está sendo*. Certamente, o repensar a própria prática vai possibilitar a construção de novos olhares sobre os *quefazer*es pedagógicos e, ao mesmo tempo, vai possibilitar a teorização da prática para retornar a ela de forma sistemá-

tica, planejada e intencional. Assim, *o planejamento quinzenal*, construído nos diferentes contextos das comunidades, possibilita a continuidade e o aprofundamento teórico-metodológico do processo em andamento. Juntos, educadores, coordenadores, educandos e comunidade local (re)constróem as ações, planejam novas etapas para avançar no processo.

Dar-se conta, por exemplo, dos desejos dos educandos e educandas – *aprender matemática para não ser lograda no comércio* e para não depender do marido para fazer as compras –, além de contribuir para a construção da autonomia e para a superação de um modelo de sociedade machista (o marido faz as compras porque é o chefe da casa), possibilita a construção, a partir de ações locais, de um processo de alfabetização em sentido amplo, que respeita e parte das necessidades cotidianas dos educandos e, também, dos usos sociais da escrita. Afinal, escrever e ler para quê? Para ler a Bíblia? Para produzir cartas e bilhetes? Para auxiliar os filhos nas tarefas escolares? Para assinar as atas nas reuniões do sindicato ou das associações? Para preencher formulários? Para saber retirar o dinheiro da aposentadoria no caixa eletrônico? Para organizar associações comunitárias? Para identificar o ônibus quando decidir viajar? Para se movimentar nas capitais do país? Para fazer as atas das reuniões de sindicatos e de associações? Para apropriar-se de um conhecimento dito “intelectual, culto”? Não perder de vista os interesses do grupo com o qual trabalhamos é, sem dúvida, uma das alternativas na organização, construção e implementação desse processo de alfabetização.

A codificação e a decodificação, que os tradicionais métodos analíticos e sintéticos

utilizaram de forma mecânica, para nós não perderam o sentido. No processo de alfabetização, codificar e decodificar são movimentos necessários; o que diferencia a codificação e a *descodificação*, expressão freireana, é a forma como tratamos esses dois conceitos. Pelas nossas inquietações, principalmente no tocante ao *como* desenvolver a alfabetização a partir de texto, e não através dos métodos sintéticos e analíticos, acreditamos ser importante continuar aprofundando, compreendendo e vivenciando as idéias de Freire, Vygotsky, Ferreiro e Teberosky, Kleiman, entre outros. Nesse sentido, cremos que as atividades apresentadas a seguir têm a responsabilidade de articular as idéias de tais autores de forma prática e não apenas discursiva.

A leitura crítico-emancipatória das histórias de vida e das memórias individuais apontou para a definição de alguns indicativos, dos quais destacamos: a) busca de identidade individual e social; b) a fome atrelada às más condições de sobrevivência; c) diferentes níveis de aprendizagem presentes nos contextos das salas de aula (educandos que identificam apenas algumas letras; outros escrevem palavras, textos, frases; outros só identificam o seu nome etc.).

Esses três indicativos podem, para o desenvolvimento das práticas político-pedagógicas, ser organizados da seguinte forma:

Explorando o primeiro subtema: identidade individual e social⁴

Como desenvolver o subtema “Identidade individual e social” no cotidiano da sala de aula? Com quais objetivos? Que conceitos, ou, como alguns preferem, que conteúdos trabalhar? Com quais procedimentos metodológicos? Como avaliar a caminhada? Como desenvolvê-lo e sem perder de vista as histórias de vida como recuperação da dignidade humana?

Como atividade inicial, partimos das histórias de vida escritas dos sujeitos envolvidos. Para os educandos que ainda não conseguem escrever a sua própria história, podemos trabalhar através de relatos de experiências e gravar as falas. A tarefa do educador, neste caso, está em registrar o máximo possível das falas dos estudantes e, em seguida, devolver ao grupo em forma de questionamentos (problematização) todas as falas, para que sejam exploradas, discutidas, aprofundadas e, em seguida, definidos os temas geradores a serem trabalhados ou um tema gerador acompanhado de subtemas geradores, ou, como alguns preferem chamar, acompanhados de eixos temáticos, ou, também, núcleos temáticos. Para não confundir eixo temático com tema gerador ou com núcleo temático, preferimos trabalhar com tema(s) gerador(es) e subtema(s).

tema gerador: Histórias de vida como recuperação da dignidade humana		
Subtema 1	Subtema 2	Subtema 3
Identidade individual e social	Fome e ausência de alimentação	Diferentes níveis de aprendizagem

Para exemplificar esse primeiro subtema, partimos da história de vida de José Miranildo Queiroz Pereira, estudante na Escola Municipal Fátima Nunes, localizada no assentamento Marimbá, no município de Tucano - Bahia.

Minha história de vida

Quando eu eu tia 9 anos já sufim muito eu trabalhacom muita fome eu trabalhava naca-juba noi pasava muita fome poque u dieiro que nois gaava era muito poco não dava para nozescopar nada quando noze saimo dilavie-mos para nosacasa pasmos muito dia para-do dento di casa parado puqe não tia aonde ajente trabalha eu tia votade di estudar mas não tia qodisão di vir para eu estuda eu ago-ra tortrabalha qom 18 qilbo da escola eu ta-balho qom machado todos dia eu veu teu que pega u meu cavalo para vim para vim para a escola da neuza eu estava durmindo meu pa-pai mim chamor para para eu trabalha pu que a ora tava pasando para nois trabalha eu eu trabalha numas pedeira qebrano peda pasa muita fome divide umovo di galinha 2 dois legua di qpe para um para escola sera meu deus que voce vai mi da essa bisceta para eu vim para mia escola.⁵

A história de vida de José Miranildo Queiroz Pereira, por um lado, traz a face da realidade sofredora de um povo que continua, especialmente no Brasil, buscando, permanentemente, sobreviver. Muito mais do que o esforço para chegar à escola, existe o esforço diário na enxada ou na pedreira para conseguir o dinheiro suficiente para não passar fome. Se nem o direito à alimentação digna existe, o que podemos pensar sobre os outros direitos?

Por outro lado, podemos nos questionar: quem somos, como profissionais de educação, quando não conseguimos enxergar a morte na vida em que vive boa parte dos educandos da sala de aula de jovens, adultos e idosos? Que compreensão e leituras de mundo estamos coletivamente construindo? Se os fatores econômicos numa sociedade capitalista são decisivos para man-

ter a exploração da mão-de-obra barata, que alternativas há para a construção de uma outra comunidade, de uma outra cidade, de um outro país, de um outro mundo? Essas e outras questões, acreditamos, precisam perpassar o cotidiano da sala de aula durante o processo de alfabetização. Desconsiderar tais questões é, a nosso ver, fazer pedagogismo em sala de aula e retornar ou continuar enfatizando técnicas e métodos de alfabetização acreditando que resolverão tais problemáticas. Ou ainda, muitos não preferem tocar no assunto porque acreditam que isso não faz parte da educação, que precisamos somente aprender a ler e escrever convencionalmente.

Construindo alternativas: reflexões da prática

O interesse inicial, em geral, nas salas de aulas das pessoas jovens e adultos dos três municípios baianos tem sido aprender a escrever o seu próprio nome. Muitos dizem que querem assinar a presença nas atas das associações ou dos sindicatos; outros querem obter a carteira de identidade, de motorista, de trabalho; outros, poder ir ao banco retirar o dinheiro da aposentadoria e não ter de “pintar” o dedo para deixar a impressão digital.

Se retomarmos a questão da recuperação da dignidade humana, a superação das questões apontadas certamente é exemplo, por mais que simples para nós, que contribui para o desenvolvimento da auto-estima dos estudantes, para a construção da autonomia e para a saída paulatina do estigma de “analfabeto” como aquele que não sabe, que precisa do outro, que depende do outro. As identidades que estamos traba-

lhando, nesse caso, ultrapassa a idéia de documentos (registro geral, CPF, carteira de trabalho...) apenas. A identidade individual e social dos jovens, adultos e idosos, nesse sentido, vão se inter cruzando mutuamente. À medida que avançamos no processo de construção da escrita, vamos também compreendendo que a identidade social interfere diretamente na identidade individual, e vice-versa.

No campo político-pedagógico, podemos desenvolver o processo de construção do conhecimento da seguinte maneira:

a) Discutir o significado e a origem dos nomes

Por que colocaram esse nome em mim? Quem o escolheu? O que significa? O grupo pode construir o caderno dos nomes, identificando para os adultos pré-silábicos as letras inicial e final que constituem os nomes de todos os estudantes da sala. Para organizar as falas, o educador, no quadro ou em papel em metro, pode fazer o seguinte:

Nome	Significado	Origem	Letra inicial	Letra final
Jackson	Filho de Jacó	Inglesa, escolhido pela minha madrinha	J	N

O próximo passo nessa atividade pode ser produzir coletivamente um texto envolvendo todas as informações presentes no quadro. Juntos, educador e educandos, precisam discutir de forma aprofundada em que espaços e tempos sociais cada um vive, mora, em que condições, entre outras questões, que o próprio grupo irá visualizando. Pela nossa experiência em processos de alfabetização, precisamos, todos os dias, desenvolver atividades em que os educandos registrem, no caderno ou em outro material, o seu próprio nome. Especialmente no caso do estudante idoso, adulto e jovem, eles preferem registrar o seu próprio nome em letra cursiva porque pretendem utilizá-lo em documentos posteriores. Apesar disso, muitas vezes dialogamos com todos para começar com a letra bastão, somente no início do trabalho, por ser uma letra mais fácil de ser registrada, uma vez que não tem tantos contornos.

A partir dessa atividade, poderíamos ainda explorar: a) os sonhos de cada um ao

voltar a estudar; b) as dificuldades enfrentadas que fizeram desistir ou abandonar a escola; c) as lembranças da escola que algum dia frequentaram, entre outras coisas.

Outra sugestão com os nomes é possibilitar identificar e conhecer o alfabeto. Nesse caso, não há uma letra inicial a ser explorada ou uma sequência a ser obedecida; todas devem ser apresentadas e fixadas no espaço da sala de aula. Utilizando os nomes, podemos ir aprendendo o significado e a importância das letras no processo de construção da escrita; elas não podem ser trabalhadas de forma isolada, mas devem estar inseridas em um contexto.

As atividades de identificação das letras inicial e final são mais apropriadas para os estudantes que estão iniciando o processo de alfabetização da leitura e da escrita, principalmente os educandos pré-silábicos.⁶ Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), mesmo que não saibamos escrever o nosso nome, quando começamos a nos alfabetizar por conta de fazermos uma leitura,

num primeiro momento, sincrética daquilo que estamos observando, nesse caso o nosso nome, identificamos em geral com maior facilidade as letras inicial e final. Nesse sentido, para avançar nesse processo, precisamos observar, comparar, registrar, escrever, reescrever de diversas formas e jeitos sempre a partir de textos. Esses podem ser o nosso nome, a nossa história de vida, a construção da memória do dia pelo grupo, repentes, cantigas de roda, outras produções do grupo sobre os indicativos que são mais recorrentes nas histórias de vida, por exemplo, os já citados: a) sonhos e interesses ao voltar a estudar; b) as dificuldades enfrentadas que fizeram desistir ou abandonar a escola; c) as lembranças da escola que algum dia frequentamos.

No caso dos estudantes que se aproximam mais do nível pré-silábico, é importante:

- a) circular ou marcar palavras inteiras no texto;
- b) classificar palavras de acordo com o número de letras, escrevendo-as;
- c) copiar palavras inteiras, inclusive o seu próprio nome e dos colegas;
- d) completar letras que faltam nas palavras significativas já trabalhadas;
- e) pesquisar outras palavras com o mesmo número de letras do seu nome;
- f) circular ou marcar letras iguais ao seu nome e/ou de outras palavras significativas já trabalhadas.

A realização dessas atividades justifica-se pelo fato de que as principais características dos jovens, dos adultos e dos idosos que se encontram no nível pré-silábico de construção da leitura e da escrita são:

- a) não fazer conscientemente correspondência entre letras e sons;
- b) “diferentemente da criança, o adulto tem consciência, em maior ou menor grau, de que utilizamos as letras para escrever e de que há uma disposição espacial específica da escrita na página” (Picoli, 2000, p. 116);
- c) não estão claramente definidas as características: textos, palavras, frases, textos.

Nesse sentido, quem se encontra nesse nível precisa: a) “realizar a vinculação entre o oral e o escrito”; b) “reconhecer que letras desempenham um papel na escrita”; c) “perceber que uma palavra é sempre escrita da mesma maneira”; d) “conhecer letras e seu valor sonoro” (sempre como componentes de palavras significativas)” (Grossi, 1990).

Ainda com os nomes, podemos explorar outras atividades, tais como:

- a) Ligar os nomes dos colegas ao número de letras correspondentes:

ALONSO	
HELENA	* 7
JACKSON	* 6

- b) O que está faltando?

J	CKSON
___	LONSO
___	ELEN

- c) Ligar cada nome à sua letra inicial.

HELENA	* J
JACKSON	* A
ALONSO	* H

- d) Ligar cada nome ao seu conjunto de letras.

HELENA	* N O S K C A J
ALONSO	* A N E L H E
JACKSON	* O S N O L A

e) Ligar os dois jeitos de escrever o mesmo nome.

JACKSON * Alonso
HELENA * Jackson
ALONSO * Helena

f) Circular o nome que na sua opinião está escrito corretamente e copiar ao lado.

a) VIDA – IA – VD – VID – IAD

b) FOME – FM – OE – FOM – OME

c) CASA – ASA – CAS – CS

d) TRABALHO – TAO – TRBAO – TBLO

e) ESCOLA – EOA – ESCOL – SCL

f) CAVALO – CVL – AO – CAVO

g) Ouvindo, registrando, compreendendo...

Pré-silábico e silábico	Alfabetico
___ OME (FOME)	___ ME (FOME)
___ IDA (VIDA)	___ VL (VIDA)
___ SCOLA (ESCOLA)	ESCO___ (ESCOLA)
___ ASA (CASA)	___ AS (CASA)
___ AVALO (CAVALO)	CA___ LO (CAVALO)

Uma atividade que pode contribuir bastante para melhorar a escrita de algumas palavras é “Assim se fala e assim se escreve”. Essa atividade precisa ser construída com os educandos e, a cada dia, pode-se ir preenchendo o painel ou cartaz que vamos definindo ao longo do ano de trabalho. É importante também que os estudantes reescrevam no caderno o jeito melhor de escrever tais palavras. As dificuldades de escrita podem também ser introduzidas

aqui, como, por exemplo, palavras com s, ss, z, ç, ch, nh, entre tantas outras. Precisamos trabalhar com palavras que apresentem tais dificuldades para escrever quando a própria turma apontar tal necessidade. Nada de trabalhar conceitos de dígrafos, de ditongos, de tritongos, de hiato, dígrafo vocálico, uma vez que dizer o que significa isso para o jovem ou adulto não se traduz em aprender a ler e escrever. O que precisamos aprender, no início, é identificar e reconhecer as letras em diversos tipos de textos, avançando, claro, de acordo com o nível de construção do conhecimento.

Assim se fala...	Assim se escreve...
FOMI	FOME
CAZA, QAZA, KAZA	CASA
ISCOLA	ESCOLA
CAVALU	CAVALO

Cada uma dessas sugestões de trabalho deve estar a serviço de uma continuidade de um determinado objetivo-conteúdo a ser desenvolvido ou em desenvolvimento em sala de aula. É importante lembrar que elas não terão sentido se trabalhadas isoladamente, fora de um contexto e, principalmente, sem significado para os estudantes. O uso de crachás para aqueles que desejam aprender a escrever o seu próprio nome também é uma outra alternativa a ser trabalhada no cotidiano da sala de aula. Exemplos de alguns tipos de crachás:

- usando todo o nome com dois tipos de letra

OSWALDO ALONSO RAYS
Oswaldo Alonso Rays

- apresentando outros dados além do próprio nome em letra bastão:

NOME	José Jackson Reis dos Santos
LOCALIDADE	Caldas do Jorro
DATA DE NASCIMENTO	27/9/20
IDADE	26 anos

- usando apenas o primeiro nome:

MARIA HELENA
Maria Helena

Com os nomes da turma, podemos também fazer bingos de nomes. Dois exemplos: escreve-se o nome de todos da turma no quadro-negro, e o educando escolhe aqueles que vai colocar na cartela (essa cartela deverá estar em branco). Exemplo: Alonso, Maria Helena e Jackson.

MARIA HELENA	ALONSO
--------------	--------

O educando poderá escrever no próprio caderno ou tira de cartolina o seu próprio nome. O educador, em seguida, começará a chamar as letras do alfabeto, que poderão estar em um saco plástico, numa caixa ou garrafa de refrigerante. Exemplo: Digamos que eu sou – ALONSO. Nesse caso, posso fazer a cartela da seguinte forma:

A	L	O	N	S	O
---	---	---	---	---	---

Para continuar avançando na compreensão das histórias de vida da turma, podemos construir com todo o grupo uma linha de tempo. Para os educandos que já conseguem escrever sozinhos, o educador pode sugerir que eles mesmos façam a sua linha de tempo. Como referência tanto para o grupo quanto para cada um, podemos desenvolver essa atividade partindo de uma sessão de fotos (o

educador pode trazer fotos que marquem diferentes trajetórias da sua vida e ir, no quadro, identificando o ano e o fato mais significativo). A idéia é estar construindo um painel coletivo com todas as histórias da turma e, em seguida, transformar todas as histórias de vida escritas ou contadas em um caderno da turma. Produzidos esses textos, eles podem retornar para a sala para serem explorados e trabalhados em outros momentos. Para exemplificar, vamos trabalhar com alguns acontecimentos da vida de Paulo Freire.

DATA	IDADE	ACONTECIMENTO
1921		Nascimento
1931	10	Foi morar em Jaboatão – próximo da capital pernambucana.
1934	13	Morte do pai
1937	16	Fez o primeiro ano de ginásio
1962	41	Fundou o Serviço de Extensão Cultural - Recife
1964	43	Foi exilado
1968	47	Torna-se conselheiro da Unesco
1969	48	Publica o livro Pedagogia do oprimido leciona por dez meses na Universidade de Haward - EUA
1979	58	Retorna do exílio
1986	65	Morte da primeira esposa - Elza
1997	76	Morte

Além do trabalho com os próprios nomes, podemos trabalhar com os nomes dos familiares, dos amigos mais próximos, dos vizinhos, entre outros.

Com o grupo, podemos discutir os acontecimentos de nossas vidas que marcaram as diferentes trajetórias de vida. Além disso, podemos investigar nos documentos que temos alguns dados que desconhecemos. Esse tipo de atividade pode evidenciar que algumas pessoas da turma não possuem identidade ou outros documentos. Nesse caso, precisamos saber como vamos adquiri-los, onde,

quando, de que forma. De posse da certidão de nascimento ou da identidade, podemos desencadear a seguinte atividade.

Elaboração de lista ou gráfico da turma, relacionando os nossos nomes, local de

moradia atual (povoado, fazenda), cidade de origem, estado, país, data de nascimento e idade. Exemplificando:

Educador (a)	Distrito, povoado ou Fazenda	Cidade	Estado	País	Sonhos: ao voltar, começar ou continuar estudando
Jackson Reis	Caldas do Jorro	Tucano	Bahia	Brasil	Concluir mestrado

A partir dessa tabela, podemos desenvolver outras atividades. Por exemplo: introduzir o estudo de mapas. Podemos levar o mapa-múndi, e nele localizar o Brasil, as regiões brasileiras, o nosso estado, o nosso município, todos os povoados onde cada educando mora e, em outro momento, localizar as cidades circunvizinhas, percebendo os limites da cidade em que moramos.

O mapeamento do corpo, da sala de aula, da residência, do percurso de ida e volta até a escola, da rua, entre outros lugares, pode ser construído e trabalhado antes do estudo sobre a localização geográfica do próprio município, estado ou país. No estudo de mapas, é importante ter clara a localização dos pontos cardeais.

Com o estudo de mapas, podemos localizar, se for interesse da turma, os principais pontos de comércio da comunidade ou da cidade (sede): bodegas, supermercados, lojas de material de construção, entre outros. Para aprofundar o trabalho em um dos comércios, podemos escolher um deles para pesquisar preços, produtos, dados do proprietário, quando foi criado o comércio etc. Exemplificando: digamos que escolhemos o supermercado x ou a bodega do senhor Antônio. Feita uma pesquisa de preços, encontramos:

Produtos	Preços
1 kg de AÇÚCAR	R\$ 1,55
1 Pacote de CAFÉ TANGARA	R\$ 2,25
1 litro de LEITE	R\$ 0,95
1 pacote de CREME DE MILHO	R\$ 0,45
1 kg de CARNE DE BOI	R\$ 3,50
1 kg de FEIJÃO	R\$ 2,20
1 kg de FARINHA DE MANDIOCA	R\$ 1,95

Ao ser realizada a pesquisa, podemos construir tabelas de preços e deixá-las num varal a fim de que todos possam identificar em que supermercados os produtos de alimentação, higiene, limpeza... são comercializados pelo menor preço. Além disso, podemos discutir: quais são, dos produtos que compramos ou são vendidos no supermercado, os que poluem fortemente o ambiente e que prejudicam a nossa saúde? Que produtos são degradáveis e não degradáveis? Quais consequências tais produtos trazem à nossa vida e ao ambiente? O que significam natureza, ambiente, homem-natureza? Podemos, por exemplo, identificar o corante CII da Coca-Cola, da Fanta e de outros produtos, apontando os prejuízos que eles nos causam e ao ambiente. Podemos também fazer algumas experiências, por exemplo: colocar um pedaço de carne num copo imerso em Coca-Cola. Após 48 horas, apro-

ximadamente, observaremos que a carne desapareceu. Podemos também colocar no copo com refrigerante um pedaço de osso ou um dente, verificando, após alguns dias, que o osso ou o dente desapareceu.

Com os produtos da merenda escolar e com os recursos a ela destinados (R\$ 900,00 para cada mês de atividades, no caso de dez turmas), podemos identificar quanto consumimos diariamente, mensalmente, o que sobra, o que falta, se os produtos são ou não de boa qualidade, o que poderia ser substituído, quantidade de produtos em relação à quantidade de educandos etc.

Continuando essas atividades teórico-metodológicas, podemos separar todos os produtos encontrados no supermercado, na bodega, nas lojas, no comércio da seguinte forma:

PRODUTOS DE ORIGEM		
VEGETAL	ANIMAL	MINERAL

Dos produtos dos reinos vegetal, animal e mineral, quais são os maiores poluidores do meio ambiente? Quais causam os maiores danos à natureza? Por que aprendemos a conviver facilmente com o lixo (orgânico e inorgânico)? Quanto tempo leva para se deteriorar o plástico, o vidro, a lata de refrigerante, o papel, entre outros? O que podemos fazer para melhorar as condições de vida em que nos encontramos e para não continuar destruindo o planeta?

Outra planilha, no caso específico dos educandos, pode ser organizada da seguinte maneira:

Nome	Data de nascimento	Nº de filhos	Em que trabalha para sobreviver?	Experiência escolar: Sim ou não? Quanto tempo estudou?	Em que situações do dia-a-dia usa a escrita, a leitura e os conhecimentos matemáticos	Sonhos ao voltar ou começar a estudar
------	--------------------	--------------	----------------------------------	--	---	---------------------------------------

Essas informações contribuirão tanto para que todos do grupo possam conhecer as características mais gerais da turma quanto para desencadear novas ações. Exemplo de uma ação: a partir das informações do painel anterior, que números conseguimos registrar (Podemos acrescentar outras informações)?

- a) Minha idade _____
- b) Minha altura _____
- c) Meu peso _____
- d) Ano em que nasci _____
- e) Ano em que estamos estudando _____
- f) Número que calço _____
- g) O valor que recebo a cada semana para sobreviver _____

- h) Valor gasto para fazer a feira _____
- i) Número de filhos _____
- j) Tempo de estudo _____

Continuando, podemos formar grupos (dois ou mais), cuja tarefa será cada um construir situações-problema para o outro grupo encontrar respostas. As questões poderão estar voltadas aos dados fornecidos. Para esse tipo de atividade, será necessário retomar o valor posicional dos algarismos (unidade, dezena, centena, unidade de milhar...). Nesse caso, estão envolvidos diversos assuntos lógico-matemáticos: números e operações numéricas, sistema de numeração decimal, frações, va-

lor posicional dos algarismos, gráficos, medidas de valor monetário, de comprimento, de tempo e de massa, cálculos, entre outros.

Palavras finais

A busca e a construção de alternativas teórico-metodológicas para o processo de construção da leitura e da escrita com jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização certamente não se encerram aqui. A tentativa até aqui feita é a de explicitar algumas propostas que poderão ser ressignificadas nos diferentes tempos e espaços sociais das salas de aula com os sujeitos envolvidos. Tais propostas são, como já anunciamos, alternativas que fomos encontrando e construindo no trabalho com a educação de pessoas jovens, adultas e idosas nos três municípios baianos com os quais trabalhamos nessa modalidade de ensino.

A seleção e a organização do saber, que perpassam pela relação dialética entre os conceitos cotidianos e científicos, estão, em nosso entender, inter-relacionadas à perspectiva interdisciplinar de construção do conhecimento. Realizada a problematização do contexto, construída a contextualização, definido o tema gerador e seus subtemas, construídos os seus objetivo-conteúdos articulados às áreas do conhecimento (e até mesmo disciplinas), entramos, logo depois, na etapa de construção e de desenvolvimento de ações teórico-metodológicas que dêem conta de materializar aquilo que juntos sistematizamos.

Todo esse movimento dialético, imbuído de um compromisso histórico, político e social, deixa claro que a alfabetização a

que nos referimos durante todo este ensaio jamais será neutra; ao contrário, será um processo criativo e crítico voltado a um compromisso político com o social. Como nos diz Ribeiro: “Se desejamos que os educandos e educandas desenvolvam novas formas de raciocínio, que se interessem pelos fatos do mundo, que transformem algo de si, melhorando a sua vida e a da comunidade, então devemos pensar num novo modo de alfabetizar. Devemos pensar uma alfabetização que incentive a criatividade, o raciocínio, o desejo de aprender e a responsabilidade com o autodesenvolvimento e com o desenvolvimento social” (1999, p. 38).

Nesses termos, consideramos necessário ressaltar, com as palavras de Nays (2000-b, p. 26), que “o planejamento da ação pedagógica é um ato processual e dialético – em que o mundo educacional e o mundo social não se separam jamais”. E ainda: “Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem” (Freire, 1982, p. 49).

Referências

- ARROYO, M. Currículo e a pedagogia de Paulo Freire. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Caderno Pedagógico 2: Semana Pedagógica Paulo Freire*. Maio 2001. p. 42-54.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.