

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE  
MULHERES ADULTAS:  
UMA EXPERIÊNCIA ECOFORMATIVA NA AMAZÔNIA MATO-GROSSENSE**

LENITA MARIA KÖRBES

SÃO LEOPOLDO

2014

LENITA MARIA KÖRBES

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE MULHERES  
ADULTAS:  
UMA EXPERIÊNCIA ECOFORMATIVA NA AMAZÔNIA MATO-GROSSENSE

Tese apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do título de Doutora, pelo Programa de  
Pós-Graduação em Educação da Universidade do  
Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup> Edla Eggert

SÃO LEOPOLDO

2014

K84e Körbes, Lenita Maria

Educação ambiental e o processo de alfabetização de mulheres adultas: uma experiência ecoformativa na Amazônia Mato-Grossense / Maria Lenita Körbes. – 2014.

183 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr<sup>a</sup>. Edla Eggert.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, - Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

1. Educação ambiental. 2. Processo de alfabetização. 3. Mulheres.  
I. Eggert, Edla. 4. Alfabetização de mulheres adultas. 5. Amazônia Mato-Grossense.

CDU 502:37

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Shana Dornelles Vidarte – CRB10/1896

LENITA MARIA KÖRBES

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE  
MULHERES ADULTAS:  
UMA EXPERIÊNCIA ECOFORMATIVA NA AMAZÔNIA MATO-GROSSENSE

Tese apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do título de Doutora,  
pelo Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade do Vale do  
Rio dos Sinos – UNISINOS

Aprovada em 17/07/2013

**BANCA EXAMINADORA**

---

Edla Eggert – UNISINOS (orientadora)

---

Aumeri Carlos Bampi – UNEMAT

---

Ana Cláudia Ferreira Godinho – UEMG

---

Beatriz Terezinha Daudt Fischer – UNISINOS

---

Telmo Adams – UNISINOS

## AGRADECIMENTOS

À Professora Edla Eggert – orientadora deste trabalho – pelo respeito, determinação, dedicação e carinho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, assim como aos colegas professores e estudantes, que lutam efetivamente no seu *fazer e que fazer* cotidiano pela educação pública, democrática e de qualidade.

À coordenação e funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação da UNISINOS, pela dedicação e acolhimento acadêmico demonstrado.

Aos meus pais, pela confiança, incentivo e apoio e por me acompanharem em todos os momentos de minha vida.

Aos meus filhos Gabriela, e Rafael, que comigo acreditam na capacidade de crescer, de evoluir, de amar os seres e o mundo e, pelas mãos amigas que me foram estendidas no momento em que delas precisei.

As mulheres em processo de alfabetização, que comigo acreditam na capacidade de aprender, de ensinar, de amar e de respeitar as vidas e o Planeta.

## RESUMO

Esta tese aborda a educação ambiental e o processo de alfabetização de mulheres adultas na Amazônia mato-grossense. Ela contextualiza inicialmente os caminhos formadores trilhados com referencial teórico socioambiental e da educação crítica e dialógica de base freireana. O trabalho de pesquisa teve como objetivo analisar a discussão teórica sobre a importância da educação ambiental para a preservação dos seres vivos, da natureza e do Planeta, e em especial a forma de como ela acontece e é produzida, através da mediação pedagógica que ocorre na instituição escolar. A escolha metodológica teve aproximações entre a pesquisa-formação e da pesquisa participante. Assim, a investigação foi realizada durante dois anos letivos em uma sala de aula pública, informal de alfabetização de jovens e adultos do Centro Espírita Maria de Nazaré, localizado no município de Sinop, Mato Grosso. Um dos resultados consiste no envolvimento da pesquisadora e sujeitos em formação numa experiência educativa, cuja relação dialógica entre professora e alunas, “educadora e educandas”, possibilitou a compreensão da leitura de mundo e da produção coletiva socioambiental. Por fim, concluiu-se por meio de uma análise reflexiva que a educação ambiental está relacionada ao processo de alfabetização e cidadania.

**Palavras-chave:** Educação ambiental. Processo de alfabetização. Mulheres adultas.

## ABSTRACT

This dissertation examines the environmental education and the literacy process of adult women from Amazon of Mato Grosso State. The study contextualizes, first of all, the traversed paths of education with the socio-environmental theory and the critical education and the dialogue, influenced by the works of Paulo Freire. The aim of this research was to analyze the theoretical discussion about the importance of environmental education to preserve living beings, the nature and the planet Earth, and in particular, how it happens and how it works, through pedagogical mediation that occurs in schools. The methodological choice had similarities between formative research and participatory research. Therefore, the investigation was conducted throughout two years inside a public classroom, informal, of basic education for youth and adults in Spiritual Center Maria de Nazaré, located in the municipality of Sinop, Mato Grosso. One of the results consists of involvement between researcher and the subjects in literacy process within an educational experience whose dialogical relationship between the woman teacher and women students, “educator and educatee”, allowed the comprehension of the worldview, and the collective production of the socio-environmental reflection. Ultimately, through a reflexive analysis, it was concluded the search for dialogic educational possibilities, socializing and promoting citizenship.

**Keywords:** Environmental Education. Literacy process. Adult women.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Sujeitos participantes da pesquisa.....	98
<b>Quadro 2:</b> Roteiro questionário.....	103
<b>Quadro 3:</b> Produções iniciais.....	117
<b>Quadro 4:</b> Atividades e leituras.....	125
<b>Quadro 5:</b> Produções do caderno de registros.....	135



## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EA- Educação Ambiental

ECO-92- Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

FEMEA - Feministas e Meio Ambiente

IES - Instituições de Ensino Básico e Superior

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IIRSA - Plano de Iniciativa para a Integração Regional Sul Americana

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros ISEB

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OGs - Organizações Governamentais

ONG's - Organizações não Governamentais

PNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

RME - Rede Mulher de Educação

REDDH - Rede de Defesa da Espécie Humana

Rio+20 - Conferência das Nações Unidas de Desenvolvimento Sustentável realizada no Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO - CAMINHOS QUE CHEGAM AO TEMA-PROBLEMA DE PESQUISA</b> .....	12
1.1. APRESENTAÇÃO E CONTEXTO TEMÁTICO .....	14
1.2. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS.....	20
1.3. AS SUSPEITAS .....	21
1.4. JUSTIFICATIVA .....	22
1.5. O CAMINHO PARA A ESCOLHA METODOLÓGICA.....	24
<b>2. TRILHAS NO CAMPO SOCIOAMBIENTAL</b> .....	32
2.1. O CONTEXTO DO AMBIENTE AMAZÔNICO .....	32
2.2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA .....	40
2.3. ECOFEMINISMO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	44
<b>3. CONCEPÇÕES E CONCEITOS QUE ALIMENTAM ESSA PESQUISA</b> .....	52
3.1. VYGOTSKY E A EDUCAÇÃO DESENVOLVENTE: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL .....	52
3.2. EDUCAÇÃO DIALÓGICA BAKHTINIANA: ALGUMAS REVELAÇÕES.....	63
3.3. PAULO FREIRE: POR UMA PEDAGOGIA DO EDUCAR DIALÓGICO E PARTICIPANTE.....	71
3.4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO TECNOLOGIA SOCIAL NA OBRA DE ÁLVARO VIEIRA PINTO: UM OLHAR REFLEXIVO.....	80

<b>4. PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE MULHERES ADULTAS: UM ENCONTRO DE VOZES</b> .....	88
4.1. AMBIENTE DE PESQUISA.....	88
4.2. MULHERES QUE APRENDEM A CONTAR DE SI – EXERCÍCIOS DIALÓGICOS... 98	
<b>4.2.1. O caderno de registros</b> .....	100
<b>4.2.2. Um Roteiro para a escrita das ideias de visões de mundo</b> .....	106
<b>5. A EXPERIÊNCIA ECO FORMATIVA EM SALA DE AULA</b> .....	112
5.1. O ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA EM SALA DE AULA: OBSERVANDO O GRUPO .....	112
5.2. ATIVIDADE DE ESTUDO COM O ALFABETO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.. 113	
5.3. AS PRODUÇÕES INICIAIS .....	118
5.4. ESTUDO DE TEXTOS, MÚSICAS E RECEITAS .....	126
5.5. A DESCRIÇÃO DE SI NO CADERNO DE REGISTROS .....	136
5.6. A RELAÇÃO DAS MULHERES COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	141
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	144
<b>REFERÊNCIAL BIBLIOGRÁFICO</b> .....	153
<b>APÊNDICES</b> .....	162
APÊNDICE A. INSTRUMENTO - ROTEIRO QUESTIONÁRIO.....	162
APÊNDICE B. TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIDO PARA A COORDENAÇÃO DO CENTRO ESPÍRITA MARIA DE NAZARÉ –SINOP MT.....	166
<b>ANEXOS</b> .....	168
ANEXO 1. QUADRO DE ATIVIDADES E LEITURAS DE MÚSICAS, FRASES DE LIVROS E RECEITAS .....	168
ANEXO 2. MAPA .....	<b>183</b>

## **1. INTRODUÇÃO - CAMINHOS QUE CHEGAM AO TEMA-PROBLEMA DE PESQUISA**

O contexto socioambiental proporcionou a escolha do tema da pesquisa denominada Educação ambiental e o processo de alfabetização de mulheres adultas: uma experiência eco formativa na Amazônia mato-grossense. Foi um processo que se iniciou ao longo da experiência acadêmica e profissional, desde a atuação como estudante e professora na escola, nas classes de alfabetização, no curso de Pedagogia na graduação e, mais recentemente, no Curso de Pós-Graduação em Educação.

O interesse pelo tema surgiu da necessidade de se verificar não só a discussão teórica sobre a importância da educação ambiental para a preservação dos seres vivos, da natureza e vida do Planeta, como também, a forma de como ela vem acontecendo e é produzida, através da mediação pedagógica que ocorre na instituição escolar, no interior da sala de aula que se tem, ainda, na sociedade atual. Essa preocupação se situa no contexto de uma educação ambiental crítica e dialógica, de base freireana, refletindo uma visão crítica da educação quanto ao processo de alfabetização, as abordagens do conhecimento ambiental e da prática educativa como promotora de cidadania.

Apresento como foco de pesquisa a educação ambiental, cuja reflexão enfatiza o diálogo e a experiência formativa no contexto de uma sala de aula informal, em busca de respostas à seguinte questão: quais compreensões sobre educação ambiental são produzidas num grupo de mulheres que frequenta a classe de alfabetização de jovens e adultos? Nessa lógica, algumas reflexões acompanharam a pergunta geradora, são elas: os contrastes e conflitos sociais de toda ordem, novas tecnologias, modificações na economia mundial, velocidade, fragmentação, reprodução, criatividade, participação, qualidade de vida, leitura de mundo, alfabetização e cidadania planetária. Esse contexto não é recente e nem passageiro, ele já vem sendo gerado há muito tempo, como todos os fatos e desdobramentos da história da humanidade. Portanto, nestes últimos anos, temos vivido a crise dos modelos que afetam comportamentos, valores e teorias, em que se fundamentam as principais instituições da sociedade e, dentre elas, é claro, está a educação ambiental.

O processo de alfabetização é concebido como elemento indissociável da educação ambiental crítica e popular. Igualmente, defendo na tese a ideia de que não é mais possível separar os influentes da vida cotidiana, da experiência eco formativa, da leitura de mundo à leitura de palavras, traduzida tão somente em  $b+a=ba$ , quando se tem como objetivo balizar a práxis educativa e a reflexão e ação dos seres humanos em sua relação com o mundo, tendo em vista a transformação de um quadro político educacional e socioambiental de opressão. Do mesmo modo, aproxima-se a educação dialógica e desenvolvente de Vygotsky, Freire e Bakhtin, como aquela que impulsiona e puxa as experiências do cotidiano vivido para mais possibilidades e aprendizagens socioambientais, a partir do diálogo e das mediações pedagógicas dos sujeitos em processo de alfabetização. Por conseguinte, entendo educação ambiental crítica como promotora de cidadania, na defesa da vida, na história e nas questões urgentes de nosso tempo, a qual tem suas raízes na educação socioambiental crítica e popular.

Nesse sentido, essa tese se formata de um modo tal que no capítulo introdutório, relato minha trajetória de vida acadêmica e os caminhos que me fizeram chegar ao tema. Sigo a proposta da orientação de Marie Christine Josso (2010) de um “caminho para si” na construção de uma narrativa que retrata uma pesquisadora em formação. Portanto, nesse capítulo primeiro, relato os caminhos que chegam ao tema-problema de pesquisa, revelando minha trajetória de formação acadêmica e profissional como aspirante por mais qualidade de vida planetária para todos os seres vivos. À vista disso, apresento: as orientações teórico-metodológicas que adotei para realizar o presente estudo, as questões de pesquisa, os objetivos, as suspeitas, a justificativa e demais reflexões percorridas.

No capítulo seguinte, contextualizo os caminhos trilhados no campo socioambiental, bem como a política pública que engendra a experiência eco educativa em estudo e, em consequência, localizo na história desenvolvimentista brasileira o ambiente amazônico de Sinop, MT. Deste modo, busco sistematizar a história local incitada, tomando como referência a trajetória da educação ambiental crítica e com ela sistematizo os conceitos orientadores do ecofeminismo.

No terceiro capítulo, apresento um estudo teórico em torno dos conceitos orientadores da pesquisa, abordando o processo de formação da consciência e o enfoque dialógico como elementos mediadores de aprendizagem e desenvolvimento socioambiental.

Por conseguinte, o capítulo quarto apresenta a experiência da pesquisa acompanhada por acontecimentos e fatos históricos contextualizados em torno da teoria e da prática de

alfabetização, realizada em sala de aula, para aclarar os conceitos e buscar práticas de educação ambiental nas ações das próprias experiências das alunas.

O último capítulo segue na apresentação dos materiais produzidos no ambiente da escola informal, procurando compreender a natureza, a experiência e o movimento do processo educativo que nesse espaço se concretizou. Houve a realização de trabalho investigativo por intermédio da observação participante e da aplicação do instrumento de pesquisa. E por fim, concluo, tecendo algumas sugestões de como contribuir em sala de aula com atividades socioambientais produtoras de cidadania planetária.

## 1.1. APRESENTAÇÃO E CONTEXTO TEMÁTICO

Ao ingressar no curso de Pedagogia Plena em Magistério da UNOESC, Universidade do Oeste de Santa Catarina, em 1990, já atuava como professora efetiva do ensino fundamental na rede pública estadual de Santa Catarina. Durante a licenciatura, acompanhei o processo de “Democratização do Ensino”, e participei da implementação da Proposta Curricular daquela rede de ensino.

No período entre 1988 a 1991, como ocorreu na maioria dos estados brasileiros, educadores catarinenses realizaram estudos sistemáticos sob a coordenação da Secretaria de Educação, para a elaboração de uma nova Proposta Curricular, utilizando os aportes teóricos de Antônio Gramsci, Paulo Freire, e autores contemporâneos. Esta proposta preconizava uma educação transformadora, pressupondo o resgate do conteúdo científico trabalhado a partir da realidade do estudante, direcionado para o entendimento crítico do funcionamento da sociedade e interdisciplinarmente abordado na perspectiva de totalidade dos conteúdos.

A partir da graduação, em 1995, embora continuando a exercer a função de professora do ensino fundamental, passei a coordenar, também, o Curso de Experiência Pedagógica (Magistério), na Unoesc, lecionando a disciplina de Educação para Adultos. Também exerci a função de Orientadora de Aprendizagem em cursos de treinamento, junto ao Programa Nacional de Tele-educação, uma parceria da Unoesc com a Secretaria Estadual de Educação. Concomitantemente, compunha a Equipe de Ensino da 12ª Coordenadoria Regional de Educação-SC, participando ativamente na implementação da Proposta Curricular do Estado

de Santa Catarina, atuando como docente em cursos de qualificação de professores na área de alfabetização.

A atuação nestas atividades revelou a necessidade de atualizações permanentes. Assim, neste período, cursei duas especializações na área da educação, enfocando temáticas acerca do projeto político-pedagógico-educacional e processo avaliativo. Posteriormente, coordenei os cursos de especialização em “Educação Infantil em Séries Iniciais e Pré-Escolar”, e, “Língua Portuguesa e Produção de Textos”.

Até então, em termos de mudanças efetivas na prática de alfabetização, a partir da implantação da nova Proposta Curricular, além da grade, conteúdos programáticos e metodologias de ensino, foi o novo discurso de transformação educacional e social que passou a ser incorporado. Contudo, não possibilitou aos docentes romper com práticas tecnicistas e reprodutoras, nem com a ideia ambientalística que excluía o ser humano do ambiente (natureza), suspeito que o processo de reflexão realizado nos grandes grupos durante os encontros de capacitação não proporcionou o esclarecimento dos condicionantes que determinam a sua prática, evidenciando uma distância entre as elaborações teóricas apresentadas e o entendimento viabilizado através da prática político-pedagógica possível. Em 1996, a Secretaria do Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina constituiu, com a participação de professores da rede estadual de ensino e consultoria de professores ligados às universidades, o grupo multidisciplinar, com o objetivo de revisar e aprofundar o documento de 1991, resultando no final de 1996 com a publicação da 2ª edição (versão preliminar). No início de 1997, foram organizados cursos de capacitação. Os professores, além de ler, discutir e conhecer a proposta produziram documentos críticos como forma de contribuir na reescrita da versão final, o que aconteceu no final de 1997.

A partir de 1998, iniciei meu mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria, ao mesmo tempo, o grupo multidisciplinar continuou com cursos de capacitação no Estado, e estava engajado num processo de elaboração de cadernos pedagógicos, os quais seriam colocados à disposição dos professores, não como um receituário a ser seguido, mas como uma orientação, uma possibilidade que poderia sugerir projetos próprios que atenderiam às necessidades reais de cada unidade escolar.

Na elaboração da dissertação, enfatizei o aspecto da atividade educativa/avaliativa junto a docentes e alunos de uma turma do ensino fundamental, de modo a apontar possibilidades que viabilizassem um ensino dialógico, segundo os pressupostos da abordagem histórico-cultural. Após contextualizar a realidade escolar e social no Brasil, analisei as ideias de autores que abordavam as teorias de Vygotsky, Bakhtin, Davidóv, Freire, ressaltando a pertinência destas para a análise das atividades educativas/avaliativas no cotidiano escolar. Defendi o diálogo, a ação interativa, coletiva e colaborativa, incluindo a pertinência da abordagem não dissociativa entre avaliação e processo educativo, defendendo-os como processos interdependentes, não podendo de forma alguma ser dissociado. Desse modo, as reflexões sobre as práticas educativas/avaliativas assumiam o processo avaliativo não mais como medida classificatória, mas como diagnóstica dialógica e, conseqüentemente, desenvolvente. Por outro lado, observava que tal prática era muito mais difícil de ser realizada, pois exigia das e dos professores um domínio teórico-metodológico que estes, na sua maioria, não têm. Aliás, os próprios cursos de formação docente da referida rede de ensino não têm conseguido trabalhar bem com a questão da avaliação, das ações interdisciplinares, do planejamento participativo, da execução coletiva, etc. Problematizei na dissertação de mestrado sobre o descompasso existente entre “os novos modos” de pensar o processo aprendizagem e “os velhos modos” de atuar e avaliar, um tema que estava colocado como insolúvel, pois o sistema de classificação, exclusão e reprovação não é exclusivo da escola, mas da sociedade como um todo. Contudo, têm-se sistematizado estudos sobre um processo classificatório que não tem origem na escola, ele encontra aí um terreno propício para se desenvolver. O processo classificatório de uma dada sociedade depende, principalmente, das relações de poder que essa organização social constituiu ao longo de sua história. Sendo assim, a escola, ao tomar este procedimento e potencializá-lo, também está vigorando as relações de poder inerentes a esse sistema. Deste modo, não basta trocar uma Proposta Curricular por outra, assim como, não basta apenas incluir termos novos, no caso, “educação ambiental” ou “educação para o desenvolvimento sustentável”, pois as relações de poder continuam o seu trabalho. Nessa direção, compactuo com as palavras de Layrargues (apud GUIMARÃES, 2004, p.15) “(...) se para discutir educação ambiental é necessário revisar o significado das correntes pedagógicas, é porque elas estão ausentes do processo formativo dos educadores e, notadamente, dos educadores ambientais”. De outro, confirmo desde a década de 1990, século passado, a presença de um significativo conjunto de



educadores, pesquisas e experiências comprometidas com uma educação ambiental crítica e integradora.

Após a conclusão do mestrado, pretendia e também fui orientada para seguir os estudos em nível de doutorado em educação num programa de pós-graduação, mas por motivos econômicos e familiares, acompanhei a transferência profissional do cônjuge rumo ao Estado de Mato Grosso<sup>1</sup>. Como mãe, esposa e professora, tive que deixar o lugar em que me formei profissional e, na convivência atenta e paciente, aprender a conhecer as belezas e a enfrentar as peculiaridades climáticas, geográficas, culturais, políticas e ambientais do lugar que *me foi escolhido* para morar. Porém, continuei trabalhando na área da educação, agora como docente do ensino superior, na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Na graduação, atualmente coordeno um projeto de estágio supervisionado junto ao Departamento de Pedagogia<sup>2</sup>; na pesquisa, num projeto de Educação Ambiental<sup>3</sup>; e na extensão universitária: num programa nacional de alfabetização solidária<sup>4</sup>.

Neste trabalho, como professora enfrentei os mesmos descompassos no modo de ensinar e de aprender problematizados através da dissertação de mestrado, contudo, encontrei um diferencial, a Universidade Estadual de Mato Grosso está inserida em regiões polo, lugar de difícil acesso ao ensino superior no Estado, e distante da capital, foi isto que motivou minha permanência, pois acredito e defendo a democratização do ensino público e gratuito para todos e nos mais diversos níveis e lugares. Com poucos recursos, como professora, colega e pesquisadora pude então participar ativamente de uma Universidade pública em construção, seja na socialização de material didático-pedagógico, na socialização da cultura acadêmica, assim como, na socialização do próprio espaço público de ensino, no qual em período diurno há salas de aula abarrotadas de estudantes do ensino fundamental. De acordo com um dos coordenadores da UNEMAT, Campus de Sinop, MT, numa das reuniões iniciais de professores que participei, o debate foi sobre o prédio compartilhado com uma escola de

---

<sup>1</sup> Esse tema da esposa que “acompanha” o marido foi um tema discutido e estudado em especial durante todo o doutorado. Marcela Lagarde em seu livro “Cativeiro de las Madresposas” (2005) desenvolve o argumento da submissão e subserviência das mulheres por meio de categorias antropológicas sustentadoras da ordem e poder patriarcal.

<sup>2</sup> No Departamento de Pedagogia, lecionei as disciplinas de Estágio Supervisionado em Alfabetização, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Gestão e Educação de Jovens e Adultos.

<sup>3</sup> Coordenação e docência em cursos de especialização na área da educação ambiental. Docência na especialização de Educação Especial, Educação Matemática e Sociologia da Educação.

<sup>4</sup> Programa Nacional de Alfabetização Solidária e Projeto EDUCAMBI.

ensino básico da rede municipal e dos recursos materiais da Universidade no espaço regional. O coordenador recordava com seus colegas sobre a disposição de docentes e estudantes para fazer a Universidade funcionar. Na época a fonte de energia fornecida à população durante o dia era com gerador e no período noturno, as aulas seguiam a luz de velas. Para ele assim como para mim, também os estudantes do ensino básico das classes populares tinham e tem o direito ao ensino de qualidade e este inclui o acesso desde o usufruir de um ambiente bonito com carteiras e cadeiras mais confortáveis, até os mais sofisticados materiais dos laboratórios e biblioteca. A sua narrativa incitava com os muitos modos do educar ambiental e se entreteceu com o processo desta elaboração de tese, enraizada e configurada no movimento histórico socioambiental. Segundo Marie-Christine Josso (2004, 2010) é importante analisar aspectos do ambiente educativo e das exigências produtivas de conhecimento como inseparáveis das condições socioambientais em que essa produção é partilhada.

Em função desta trajetória e tendo em vista o exercício da coerência entre teoria e prática educativa, a prática cotidiana fez emergir, mais uma vez, a necessidade de um aprimoramento profissional. E, neste sentido, busquei o doutorado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, que, em seu Programa de Pós-Graduação em Educação, contempla a linha de pesquisa Educação, Desenvolvimento e Tecnologias e, por meio dela realiza estudos de questões de ordem política, social, cultural e técnica, investiga conhecimentos e metodologias educacionais formais e não formais. E é esse, em última instância, o objeto de minha necessidade de atualização e qualificação.

O tema teve origem no meu trabalho desde a primeira turma que trabalhei no curso “magistério” já citado, com o tema de Educação de Jovens e Adultos. As razões para tanto, resumem-se no fato de que, naquela época e com essa turma, lemos “As sete lições de Educação de Jovens e Adultos” de Álvaro Vieira Pinto. Iniciei minha prática docente culminando num processo educacional para a formação dialógica.

A partir das disciplinas e do grupo de estudos na UNISINOS constatei o meu interesse sobre a práxis educativa e optei por investigar as minhas práticas, o próprio modo de fazer e ser sujeito no meio onde trabalho. A reflexão sobre o uso do ambiente como sendo fundamental para o processo educativo acontecer é um pressuposto, pois suspeitei que na práxis não há educação fora do ambiente educativo. Foi a partir dessas reflexões que realizei alterações na minha proposta de pesquisa inicial, modifiquei em parte o meu objetivo,

abordagem teórica e metodológica. É também nesse intuito de um “como fazer educação ambiental” na educação de jovens e adultos que esse trabalho de pesquisa nasceu. Com a definição do tema encontrei diversos caminhos na escolha dos sujeitos que vão desde o cotidiano da sala de aula formal, informal, à formação docente. Optei por um grupo de mulheres adultas no espaço da escolarização informal em fase inicial de alfabetização no Centro Espírita Maria de Nazaré situado no centro da cidade de Sinop, MT. A escolha destes sujeitos emerge da realidade existente no cotidiano, a epifania, pensamento inspirado e iluminante, aconteceram quando um senhor que estava prestando um serviço de pintura em minha casa encontrou alguns livros sobre educação de adultos e pediu orientações para trabalhar com alfabetização. Essa conversa foi à oportunidade para conhecer o local e os sujeitos do grupo em que o mesmo atuava como “professor voluntário” junto a uma estudante do curso de Pedagogia da UNEMAT. Assim, fui apresentada à coordenadora do Centro, e convidada para auxiliar nesse trabalho.

Portanto, tendo como referencial básico de análise a teoria de Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto, Regina Célia di Giommo, Mikhail Bakhtin, Lev Vygotsky, Marie Christine Josso e demais postulados no campo da educação ambiental crítica e motivada pelas razões explicitadas até aqui, escolhi como objeto de estudo e investigação empírica desse grupo de alfabetizandas. Ao conviver com os sujeitos (alunas) da turma escolhida, percebi a “sede” e o esforço para aprenderem a ler e a escrever, bem como, as dificuldades que demonstravam no uso de uma metodologia de aprendizagem para ler, para escrever, para ver, para pensar autonomamente, para decidir, para optar. Essa experiência de alfabetização dentro da sala de aula com o grupo de alfabetizandas foi de notória importância para definir o objeto de estudo e o método de pesquisa que foi, a partir de então, participante. Em conversa com colegas do Centro Espírita e com o grupo, iniciamos o estudo, usando a roda de conversa como tema gerador para realizar num primeiro momento uma reflexão das palavras ditas e de suas diversas significações em nosso ambiente. Através do registro destas palavras começamos a estudar a leitura e a escrita coletiva e, em vinte e quatro meses de trabalho, as participantes aprenderam a registrar seus pensamentos em palavras, frases e já fazem a leitura de pequenos textos. A troca de pensamentos e de experiências entre o grupo com o tema aqui tratado, acrescenta algo que extrapola os saberes particulares porque a reflexão ali apresentada já introduz uma elaboração que é fruto dela própria e que pode ir além dos conhecimentos individuais. Dessa forma, compreendo que o trabalho de tese poderá trazer contribuições

importantes para o campo educacional, tanto na educação de jovens e adultos, quanto na educação ambiental. Na realização de pesquisas nessa direção é que se visualizam possibilidades mais efetivas no campo socioambiental.

## 1.2. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS

O panorama geral é o da educação ambiental na educação de mulheres adultas que vivem na comunidade Amazônica Mato-grossense, no qual emergiu o propósito de refletir acerca de alguns aspectos educacionais, históricos e políticos, identificados a partir da década de 1970. O lócus onde precisamente ocorreu a pesquisa empírica foi na educação pública não escolar. Refiro-me ao sistema educacional oficial que atinge quase a totalidade das crianças, jovens e adultos deste país, nominando-se como educação de ambiente escolar e não escolar. Entendo que, de certa forma, a educação ambiental crítica e popular também é processada nestas escolas por alguns docentes.

Nesse sentido, apresento como foco de pesquisa a educação ambiental, cuja reflexão enfatiza o diálogo e a experiência formativa no contexto de uma sala de aula informal, buscando respostas à seguinte questão de pesquisa: quais compreensões de educação ambiental são produzidas com um grupo de mulheres que frequenta a classe de alfabetização de jovens e adultos? Nessa lógica, algumas questões acompanharam a pergunta geradora: como é produzida [ou conduzida, oportunizada] a educação de mulheres adultas em processo de alfabetização na Amazônia Mato-grossense, tendo em vista os aspectos socioambientais e a formação para a cidadania? Qual experiência de leitura vai além do  $b+a=ba$ , orientando as alunas de que somos cidadãos do mundo, do planeta, da Amazônia, do País, do Estado, da cidade e do bairro em que vivemos?

O objetivo é analisar como é produzida a educação ambiental em diálogo com o processo de alfabetização de jovens e adultos que frequentam a classe do Centro Espírita Maria de Nazaré situado no centro do município de Sinop, MT. Buscou-se como objetivos específicos: analisar e perceber no processo educativo as experiências e os aprendizados de leitura que formam para a cidadania socioambiental. Descrever, sistematizar e analisar

reflexões proporcionadas por meio de atividades educativas e entrevistas coletivas com o grupo de estudantes no ambiente educativo.

### 1.3. AS SUSPEITAS

Na atualidade, a questão ambiental é uma temática em destaque, faz parte dos noticiários cotidianos nos mais variados meios de comunicação. Diversas instituições realizam ações e pesquisas sobre a área ambiental se concentram em Instituições de Ensino Básico e Superior (IES), Centros de Pesquisa, Organizações Governamentais (OGs) e Organizações Não Governamentais (ONG's), entre outras que ainda citarei a seguir.

De acordo com Loureiro (2006; 2009), no Brasil, apesar das experiências identificadas desde a década de 1970, sob a marca do regime militar, a partir da década de 1980, com a realização de encontros nacionais, a atuação das organizações ambientalistas, a adesão dos movimentos sociais, o aumento das pesquisas acadêmicas, de documentos e de legislação, a Educação Ambiental brasileira adquire caráter político de projeção internacional. Além dessa ampliação social a temática ambiental tem sido incorporada em diferentes programas de Pós-Graduação vinculados a diversas áreas de conhecimento, como: Agronomia; Arquitetura e Urbanismo; Biologia e Ecologia; Ciências Sociais; Direito; Economia e Administração; Educação; Engenharias; Geografia; História; Gênero; Medicina e Saúde Pública; (Com aproximadamente, 800 teses e dissertações publicadas, CAPES, Banco de teses).

Ao consultar a literatura já existente, observo que nas últimas décadas há diferentes tendências relacionadas ao campo ambiental. A pesquisa em Educação Ambiental é diferente da pesquisa realizada sobre o meio ambiente, esta também se constitui em propostas educativas de matrizes e concepções teóricas distintas. Na atual produção acadêmica, Loureiro (2006) sinaliza uma Educação Ambiental historicamente complexa, que permite muitas abordagens, tais como, ecopedagogia, educação ambiental crítica, educação ambiental emancipatória, educação ambiental transformadora, alfabetização ecológica, educação

ambiental popular, educação ambiental informal, educação no processo de gestão ambiental, educação para a sustentabilidade ambiental e ecofeminismo.

Em função destas distinções, busquei referências na legislação que regulamenta a política nacional de educação ambiental Lei nº 9.795/99. Além da definição dos objetivos, finalidades e pressupostos da Educação Ambiental, a Lei exprime uma preocupação com a construção de atitudes e condutas compatíveis com o meio ambiente nos processos formais e informais de transmissão de conhecimentos e práticas sociais. Há também uma preocupação em fazer com que os cursos de formação profissional incluam conceitos socioambientais compatíveis com os princípios de valorização da vida e da natureza planetária, e que todas as instâncias da educação formal recebam o conhecimento da educação ambiental de modo interdisciplinar.

Essa Lei define e reorganiza o Programa Nacional de Educação Ambiental de 2004 (PNEA), sua estruturação apresenta as diretrizes e prioridades da política nacional de educação ambiental, contempla políticas institucionais e projetos de formação de diversos setores sociais. Na exposição se destacam: o Programa de Formação de Educadores e Educadoras Ambientais e sua relevância para a inserção da educação ambiental nos diferentes espaços pedagógicos; os Coletivos Jovens e os Coletivos Educadores no processo de enraizamento da educação ambiental brasileira; os Com-Vidas; a Agenda 21 escolar e a participação escolar na educação ambiental; as Redes e o diálogo entre educadores e educadoras ambientais; entre outros que apontam para a construção da cidadania ambiental.

Portanto, na minha compreensão, suspeito que o conteúdo e a forma da educação ambiental na Educação de Jovens e Adultos, especialmente na escola formal, ainda está longe de qualquer proposta de transformação social ou de uma educação dialógica, crítica e libertadora contida na concepção educativa freireana.

#### 1.4. JUSTIFICATIVA

A cada dia, a humanidade vem se deparando com noticiários preocupantes sobre as condições de vida no planeta terra e sobre as possíveis dificuldades que encontrará como forma de sobrevivência no futuro próximo. São frequentes os desastres ecológicos e

climáticos que assolam a população de baixa renda, pois está mais vulnerável a tais condições já que a concentração de poder aquisitivo permite a classe dominante impor à classe trabalhadora os maiores prejuízos. Os desmoronamentos de terra sobre as casas de famílias situadas em locais de risco são exemplos de desastres acarretados por esta forma de organização social.

A destruição do meio ambiente impacta de forma direta no padrão de qualidade de vida. Cabe à educação crítica o papel de questionar se é possível preservar a natureza e a vida das pessoas em situação de risco, sem superar o modo de produção capitalista e as relações sociais que o configuram.

Tais preocupações suscitam um estudo mais aprofundado sobre como os seres humanos tem se relacionado com a natureza e como têm se relacionado entre si, pois o aquecimento global, a poluição do ar, o desmatamento, a escassez de água potável todos esses aspectos são noticiados e podem ser componentes desta relação.

Neste sentido, justifico a relevância da pesquisa no âmbito do conhecimento teórico e prático da educação ambiental crítica, pois explicita as contradições que ocorrem no modo de produção capitalista que se baseia na exclusão social, na exploração da classe trabalhadora, na destruição e na mercantilização dos elementos da natureza. Portanto, retomo minha justificativa em defesa de uma educação ambiental que necessita aprofundar seu instrumental de análise e de pesquisa para consolidar uma práxis educativa entre meio ambiente, educação e participação política cidadã, no que tange a um comprometimento efetivo que supere o modelo excludente gerador da problemática social e ambiental.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) potencializem o tema Meio Ambiente como tema transversal que deveria ser abordado de forma interdisciplinar em todas as etapas do ensino básico, é possível observar no espaço escolar, práticas educativas que tratam o referido tema, como conteúdo específico da área de ciências. Ainda, é possível observar poucas práticas educativas abordando o tema ambiental no ensino superior, especialmente, nos cursos de licenciatura, pouco se tem feito para incluir a educação ambiental na formação dos futuros educadores.

Entendo que a relevância da educação ambiental para os sujeitos da presente proposta de pesquisa pode contribuir para ampliar uma visão crítica de sociedade, desvendando o modo de produção capitalista, sua estrutura na Amazônia Mato-grossense acerca das condições que

engendra nos meios de produção, de trabalho, de educação e no que diz respeito às condições de vida.

Assim, a educação ambiental crítica, tem uma tarefa relevante no processo de formação humana, além do necessário pensamento crítico, requer atitudes de mobilização na luta coletiva pela construção de um ambiente em que as relações de exploração sejam superadas. Como tal, a educação ambiental precisa estar aberta ao diálogo e ao embate para compreender as consequências da exploração predatória da natureza, desvendando como estas impactam, de forma diferenciada, cidades e populações. Há também o necessário incentivo à participação de um universo maior de pessoas nas discussões sobre as políticas públicas e os movimentos sociais que estão voltados para a solução de problemas ambientais locais, municipais e globais.

## 1.5. O CAMINHO PARA A ESCOLHA METODOLÓGICA

Como já mencionado, o trabalho de pesquisa pretendeu investigar as experiências formativas em educação ambiental, articulando a pesquisa-ação e participante no contexto da educação de mulheres adultas em processo de alfabetização da Amazônia Mato-grossense. A identificação de experiências socioambientais reconhecidas nas vozes destes sujeitos componentes da investigação, ou seja, os próprios jovens e adultos reconhecendo-se como autores e produtores epistêmicos.

Os propósitos que o mobilizam partem do princípio de que a educação ambiental é por si só um convite para um estudo mais amplo de educação nos processos de formação de jovens e adultos, na medida em que integra diferentes assuntos, amplia ideias e visões de mundo, de natureza e de ser humano, pois,

Uma árvore não é apenas uma árvore. A natureza não é algo anterior à cultura e independe da história de cada povo. Em cada árvore, cada rio, cada pedra, estão depositados séculos de memória. Mesmo hoje, num mundo invadido pela ciência e pela técnica, podemos constatar a sobrevivência de mitos que, vez ou outra, emergem em toda força primitiva no cotidiano das pessoas. (SCHAMA, 1996, contracapa).



A perspectiva de articular a educação ambiental ao processo histórico implica no reconhecimento de que os problemas ambientais contemporâneos não se resumem apenas à conscientização dos deveres individuais determinados pelos princípios éticos, mas, principalmente, à conscientização pelos direitos coletivos e públicos definidos pela participação político-pedagógica. Ainda, implica reconhecer como acentua Cênio Weyh (in: STRECK;REDIN;ZITKOSKI,2010) com base também em Freire que, a participação não pode ser simplesmente colaboração como uma contribuição à administração pública. É de fato estar presente em nível de ações e decisões como o Orçamento Participativo, por exemplo.

A concepção de pesquisa educacional dialógica em Paulo Freire indica que necessitamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. “(...) uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do ‘desenraizamento’ de que a civilização industrial a que nos filiamos está amplamente armada”. (FREIRE, 1989, p.89). Desse modo, Freire atribui à educação sua força instrumental que pode possibilitar aos envolvidos a reflexão rigorosa de uma problemática, exigindo a inserção dos mesmos em sua realidade local. Isso implicaria, segundo ele, num diálogo constante com o outro e, essa interação dialógica estaria localizada nos seus achados, isto é, na sua problemática. A princípio pode parecer estranho, propor que o sujeito comum, sem formação científica, pesquise sua realidade. No entanto, foi essa proposta freireana que alfabetizou em apenas 45 dias dezenas de trabalhadores na década de 1960. Ao analisar o contexto brasileiro dessa década, Freire (1989) parametriza uma educação com potencial de propiciar ao ser humano ser cada vez mais consciente de sua transitividade de ser humano que pode ser mais, devendo ser vivida criticamente, tanto quanto possível. Por isto, este seu projeto político pedagógico é corajoso, pois envolve a reflexão do ser humano comum, da classe popular. Seu projeto educacional tem como objeto de conhecimento o direito à voz e à participação dos sujeitos, sua metodologia - que ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições de vida - trataria de temas inseridos na realidade, propiciando um contato analítico com o existente.

O fato de buscar referência a uma prática educativa com características dialógicas, da mesma forma que Freire o faz em suas obras, pode ser um indicativo para a educação ambiental popular, crítica e participativa. Esta escolha se deve ao fato destas obras serem fundamentais aos pesquisadores reflexivos que atuam na educação com propósito de

organizar sua própria prática tendo em vista a participação do investigador na ação educacional estudada, transformando os participantes em pesquisadores ativos ou educadores-educandos, segundo a concepção freireana. Portanto, a orientação metodológica na pesquisa de tese orienta-se na abordagem qualitativa de investigação, na modalidade dialógica e narrativa da pesquisa-ação que se concretizou a partir dos relatos orais e escritos de um grupo de mulheres adultas no espaço da escolarização informal do Centro Espírita Maria de Nazaré localizado em Sinop MT.

Analisando a metodologia da pesquisa-ação, Michel Thiollent (1992, 2014) revela que a pesquisa-ação é uma linha associada a diversas formas de ação coletiva, estando principalmente orientada para a resolução de problemas ou de objetivos de transformação. Nesta direção, considera essa linha um instrumento de trabalho e de investigação com grupos, instituições, coletividades de pequeno ou médio porte. Afirma o autor que um dos principais objetivos da pesquisa-ação é dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios para que possam se tornar capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora. Para ele, a característica da pesquisa-ação é a busca de soluções aos problemas reais dos participantes, em que os procedimentos a serem escolhidos partem de um diagnóstico desta situação e a prioridade é decidida no coletivo participante. Apesar de concebê-la como via facilitadora na busca de soluções e de estratégia de pesquisa-participativa e ativa o autor considera a pesquisa-ação como “um método ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação” (THIOLLENT, 1992, p. 25).

Quanto ao conhecimento, entende que a participação constitui-se numa condição importante para uma adequada orientação dos trabalhos dos pesquisadores educacionais. Isto porque admite a colaboração entre os saberes formais e informais manifesto no processo comunicativo. É no contexto de um processo participativo deste conhecimento intermediário relacionado com a identificação dos problemas reais, definição das prioridades, escolha das soluções praticáveis em função das condições socioeconômicas e do saber popular existente, que a pesquisa-ação se constitui num modo de pesquisa, numa forma de raciocínio e num tipo de intervenção. Conseqüentemente, esta pesquisa-ação pode gerar conhecimentos, cujas características obtidas em situação comunicativa, interativa, sempre acompanhada pelo diálogo ou por processos de argumentação entre vários interlocutores. Assim concebida, a

pesquisa-ação toma forma de metodologia de articulação do conhecer e do agir no sentido de ação social, comunicativa, pedagógica e militante. Um agir que pode remeter, segundo Thiollent (1992), a uma transformação de conteúdo social, orientado no contexto da sociedade. Diante disto, o autor deixa o alerta aos pesquisadores de que também é preciso deixar de manter ilusões acerca de transformações da sociedade global, principalmente, deve-se evitar criar falsas expectativas entre os participantes no que diz respeito ao potencial de resolução dos problemas quando se trata de um trabalho localizado com grupos de pequena dimensão, sobretudo, quando desprovidos de poder numa sociedade globalizada.

Surgida das lutas em defesa dos interesses populares, a pesquisa participante é produzida como uma alternativa às dificuldades de um determinado grupo social, que se constitui simultaneamente como uma pesquisa da ação e como prática social. De acordo com o questionamento de Orlando Fals Borda (*in* BRANDÃO, 2006, p.43), com a pesquisa participante é possível produzir conhecimento por meio de uma pesquisa com a ação voltada para as “(...) necessidades básicas de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir”.

Nessa perspectiva, o autor aborda seis princípios metodológicos da pesquisa participante como forma de praticar a ciência. Assim, define: “autenticidade e compromisso” constituído na prática comunitária, em que o pesquisador realiza o trabalho com idoneidade e comprometimento com o saber a ser construído, contribuindo com os princípios específicos da ciência sem a necessidade do disfarce como sujeito de origem. O antidogmatismo que busca romper com algumas ideias preestabelecidas ou princípios ideológicos. A restituição sistemática para com o retorno dos materiais do estudo realizado aos sujeitos informantes da pesquisa numa linguagem organizada, esclarecedora, sem a arrogância intelectual. Outro princípio é o ritmo e equilíbrio de ação-reflexão, aqui o conhecimento se move como uma espiral contínua que vai da ação à reflexão, e da reflexão à ação em um novo nível de prática. Para Fals Borda (*in* BRANDÃO, 2006, p.55),

O pesquisador parte do conhecido para o desconhecido em contato permanente com as bases sociais. Das bases, os conhecimentos são recebidos e processados; a informação é sintetizada em primeiro nível; e a reflexão se dá em um nível mais geral e válido. Em seguida, os dados são restituídos às bases de uma forma mais consistente e ordenada; estudam-se as consequências desta restituição; e assim por diante, indefinidamente, mas de maneira equilibrada, determinada pela própria luta e por suas lutas.

Por conseguinte, o princípio de ciência modesta e técnicas dialogais se referem ao nível de desenvolvimento dos recursos locais, da modéstia do aparelho científico, das concepções e técnicas utilizadas em situações primitivas, a sua modéstia não significa que este tipo de esforço seja inferior. Por fim, Orlando, Fals Borda (*in* Brandão, 2006), afirma que o pesquisador deveria aprender a ouvir as vozes dos sujeitos informantes, adotar a humildade dos que realmente querem aprender e descobrir, romper com a assimetria das relações sociais comumente impostas entre entrevistador e o entrevistado e incorporar pessoas das bases sociais como sujeitos ativos e pensantes nos processos de pesquisa. Destarte, a pesquisa participante se configura numa ação conscientizadora e transformadora pela defesa e melhoria das condições de vida das pessoas envolvidas com ela, sendo orientada e segue se orientando mediante reflexão sociopolítica e pedagógica de autores como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, entre outros. Nesta perspectiva, destaco como referência a pesquisa de Telmo Adams (2007, 2010) que no campo da economia solidária, desenvolveu sua tese de doutoramento com homens e mulheres de uma associação de recicladores de materiais reaproveitáveis da cidade de Dois Irmãos/RS. Através da pesquisa participativa e dos processos formativos do trabalho associado, o autor busca compreender como e o que as pessoas aprendem através de um trabalho associado. Neste sentido, destaca as “mediações pedagógicas favoráveis para a formação de um novo *ethos*, um novo “*paradigma de vida do cuidado*” (2010, p13), constituindo-se em processo educativo emancipatório dos trabalhadores e trabalhadoras que almejam mais “vida de qualidade”. Em seguida, revela os resultados do trabalho investigativo, apontando os elementos da própria experiência do processo vivido com o grupo como referencial possível para instaurar uma prática de pesquisa-formação.

Neste campo, busquei identificar a importante contribuição de mulheres que, apesar das dificuldades e preconceitos sofridos ao longo do tempo, não desistiram de estudar e produzir conhecimentos que pudessem alavancar a possibilidade de construir “um outro mundo possível”, e nesta direção encontrei Edla Eggert (2005, p.35), que defende o “pronunciar o mundo” “(...) através da produção do conhecimento feminista”, e aborda as diversas contribuições dessa formação nas ciências do humano, onde há “a necessidade de uma visibilidade da produção feminista junto a todos os campos do conhecimento”. A autora propõe uma política de investigação que considere o evento do movimento feminista, como contribuição teórica de experiência formadora em educação. Cumpro aqui partilhar dos estudos realizados por Eggert (2005,2009) e Eggert e Marcia Alves da Silva (2011) que

utilizam a abordagem de pesquisa-formação autobiográfica de formação em Josso (2004). As autoras buscam uma educação problematizadora e auto reflexiva centrada nas vivências femininas, nas relações sociais no mundo do trabalho, nas histórias de vida que narram o convívio com a violência de gênero, sendo temas articulados numa experiência investigativa que teve como fio condutor o processo de trabalho artesanal de mulheres vinculadas às cooperativas de artesãs das cidades de Pelotas e Alvorada no Rio Grande do Sul.

Ao abordar a perspectiva metodológica, as autoras descrevem o cenário do mundo feminino com as vozes que o grupo de artesãs oferece, culminam com a ideia de que a compreensão do processo de formação implica num processo reflexivo de conhecer a si mesma, para além das experiências reconhecidas e neste projetar, situam significações de um projeto de vida prospectivo. Nessa experiência investigativa Josso é fundamento que conceitua o projeto de vida “caminhar para si”. De maneira que pensar a experiência de vida e a experiência de trabalho é pensar o que somos, pensamos, valorizamos tendo em vista o ambiente humano e natural no sentido de estarmos inseridas num ambiente. (EGGERT; SILVA, 2011). As autoras narram as experiências individuais e coletivas das mulheres artesãs como conteúdo problematizador e circundante, dizendo que,

Nos casos investigados em Alvorada e Pelotas, a experiência coletiva proporcionada pelo cooperativismo tem proporcionado uma maior visibilidade de suas produções em espaços públicos. Essa passagem do privado para o público assume papel fundamental quando se pensa no artesanato como possibilidade emancipatória. Na contracorrente de interpretações que o percebem como mais um instrumento de dominação feminina, essa experiência investigativa mostrou que eles podem ser poderosos instrumentos de criatividade, elaboração subjetiva e formação política coletiva, extrapolando, dessa forma, o espaço privado e a individualização. (2011, p.16).

Concordo com as autoras de que há uma responsabilidade por parte da academia no sentido da continuidade de pesquisas no campo de vivências femininas, defendendo a metodologia da pesquisa-formação como possibilidade realizadora.

A metodologia de pesquisa-formação na obra de Josso (2004, 2010), é animadora de todo esse processo de tese e constitui um dos aportes para a realização do trabalho na universidade e com “adultos aprendentes” em situação de formação continuada, por oferecer ferramentas metodológicas, conteúdos e aprendizagens que servem de base à formação intelectual, principalmente, os de aprendentes à apreendentes no sentido mediador, pois,

Na medida em que essa metodologia, pela mediação da abordagem biográfica, incentiva à explicitação de seus referenciais de pensamento e de ação e a explicação de um projeto de formação, em parte objetivado pela escolha de um curso, ela me parece oferecer uma das aprendizagens de base para uma formação intelectual suposta completa, ampla e profunda em um curso de formação continuada, entendendo aqui a formação intelectual como um desenvolvimento das capacidades reflexivas, uma integração de referenciais de pensamento e de ação até então ignorados ou desconhecidos, um desenvolvimento de sua capacidade de observação e de investigação subordinada à melhoria individual e coletiva da qualidade de vida (2010, p. 317).

Na primeira parte do livro, a autora aborda os “contextos da reflexão”, apresenta seu projeto de conhecimento, os conceitos de formação, e ao relacionar as explorações teóricas, metodológicas com as atividades e os acontecimentos empíricos, propõe como foco o sujeito da pesquisa, concebendo-o como sujeito aprendente e cognoscente em formação.

Ainda, sobre conceito de pesquisa-formação, esclarece que, assim como a pesquisa-ação foi considerada por seu legado como um instrumento de pesquisa alternativa aos procedimentos quantitativos da pesquisa experimental, também, a pesquisa-formação integrou de início um conjunto de princípios teóricos e metodológicos fundamentados numa tradição metódica, cujas características requerem dos pesquisadores uma prática de mudança individual e coletiva através de um conjunto de atividades variadas. A preocupação está centrada em competências disciplinares diversas de pertença dos pesquisadores, tanto nos campos de operação e dos objetivos, quanto de transformação com a modificação de relacionamentos entre pesquisadores e sujeitos pesquisados cujo procedimento gira em torno dos sujeitos informantes participantes, valorizando a elaboração dos saberes em ambos.

Em seguida, aborda a sua própria narrativa de vida e de formação para demonstrar a experiência do seu refletir sobre os processos de formação e de conhecimento do humano. Nesse sentido esclarece os processos de formação e de conhecimento, a partir do estudo de si mesma, da reflexão de seu percurso de vida, de sua formação pessoal, profissional, de pesquisadora e de seu conhecimento e com ele elabora o próprio processo, traduzindo-o como experiência formativa. O outro aspecto a considerar com a elaboração de sua narrativa foi à demonstração possível de integração da subjetividade do pesquisador no trabalho de pesquisa, afirmando que.

“(…) essa integração permite evidenciar os pressupostos de qualquer pesquisa, seus contextos de significação e enseja ao leitor discutir os saberes produzidos. Além

dessa transparência, o próprio pesquisador encontra matéria para reflexão crítica sobre seus referenciais, seu modo de acioná-los numa metodologia, de situá-los em relação a outros” (JOSSO, 2010, p.153).

Por fim, nessa proposta referente à experiência formativa e ou narrativa de formação, Josso, ao experimentar em si mesma a metodologia de pesquisa, destaca que, a experiência formadora esta relacionada com a história pessoal e profissional de cada um que se dispõe a participar de um empreendimento dessa envergadura. Com esta e demais observações teóricas e metodológicas oriento os rumos de minha pesquisa, correspondendo aos passos necessários para a compreensão da realidade pesquisada, do seu desenvolvimento, sua realização e do contexto investigado.

Com base nesta análise, utiliza-se a metodologia qualitativa com peculiaridades que a aproximam da pesquisa participante, pesquisa ação e pesquisa formação. Tendo em vista essas orientações, ressalta-se a necessidade de ressignificar o processo de alfabetização que tem como horizonte a educação ambiental rumo à cidadania planetária.

Para tanto, busquei nas definições teórico-metodológicas autores que seguem o princípio de compromisso social para com a educação ambiental crítica na alfabetização, relacionando-a com o processo histórico, uma vez que os problemas ambientais contemporâneos não podem ser resolvidos a partir de posturas individuais determinadas, mas se faz necessário sobretudo, o respeito a coletividade global e a valorização da vida em toda a sua diversidade. Para isso é preciso entender o ambiente como gerador e conservador da vida, principalmente, aprender com o que nos ensina a vida. No capítulo que segue, dou continuidade à contextualização, analisando a realidade socioambiental a partir da política pública que originou o ambiente amazônico norte mato-grossense.

## 2. TRILHAS NO CAMPO SOCIOAMBIENTAL

Nesse capítulo busco analisar o contexto da Amazônia Meridional norte mato-grossense, mostrando o processo migratório de homens e mulheres que rumaram em direção à região de Sinop – MT, localizada entre o bioma cerrado e floresta amazônica. Além do novo e desconhecido ambiente, no qual precisaram aprender a sobreviver, tiveram que se adequar ao modelo econômico desenvolvimentista urbano-industrial, o qual ocasionou o desmatamento, a devastação ambiental, o desemprego, a fome, a miséria, a doença e a morte dos nativos, o analfabetismo, a falta de escolas e de políticas públicas socioambientais.

### 2.1. O CONTEXTO DO AMBIENTE AMAZÔNICO

O município de Sinop em Mato Grosso recebeu esse nome em função de sua colonização, cujo nome é acrônimo (sigla) de uma colonizadora paranaense nominada *Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná* (Sinop S.A.). O processo de ocupação da região norte de Mato Grosso, área onde se localiza a cidade, “iniciou-se” no ano de 1972, quando a Colonizadora Sinop S.A. adquiriu de terceiros aproximadamente 500 mil hectares de terra numa zona de transição entre os cerrados e a floresta amazônica, situados a 500 km ao norte da capital do Estado de Mato Grosso, Cuiabá. Na implantação e execução deste projeto expansionista, em torno de 400 homens e máquinas atravessaram rios para abrir na selva a estrada de aproximadamente 1.400 quilômetros na BR 163 (trecho que liga Cuiabá/MT a Santarém/PA). A abertura de estradas, colonização e grandes projetos constituem elementos do pilar da política governamental de integração do Norte às regiões Nordeste, Sul e Sudeste do país, encontrada em diferentes programas governamentais difundidos pelos ideais de brasilidade, nacionalismo e desenvolvimentismo.

Desde o Programa Marcha para o Oeste do Estado Novo de Getúlio Vargas (1937) a Juscelino Kubitschek (1960), avança-se sobre novas terras com o discurso de integração,



progresso e modernização. A partir de 1964, as políticas nacionais para a Amazônia, nos governos militares, em versão mais autoritária, sob-regime da ditadura, prosseguem com o movimento de integração pela via da expansão, tendo em vista a ocupação do espaço demográfico em defesa da civilização, integração, progresso e segurança nacional (MARTINS, 1975). Essa integração é visível na construção de infraestrutura, no caso das rodovias Belém-Brasília e Cuiabá-Santarém, pois ambas contribuíram no avanço de grandes espaços na Amazônia, incluindo a fundação de Brasília e ao conjunto de municípios como, Mundo Novo, Vitória da Conquista, Eldorado dos Carajás, Belo Monte, e tantos outros. A exploração dos recursos hídricos e minerais, a expansão agropecuária, os assentamentos rurais e a exploração da madeira detêm as maiores taxas de desmatamento na atualidade Amazônica.

Construir o sentimento de nação nas políticas ao povoamento pela atração de migrantes, de pioneiros e desbravadores, caracteriza a fundação da Gleba Celeste que comporta quatro cidades: Sinop, Vera, Santa Carmem e Cláudia, localizadas na margem dos 1.400 quilômetros de estradas vicinais, “infra-estrutura de apoio para atender aos novos habitantes, brasileiros de todas as regiões do País que, num fenômeno de explosão populacional, acorreram para enfrentar os desafios de ocupação da Amazônia meridional mato-grossense e forjaram a "mística do Nortão" ( SOUZA, 2008). Em maio de 1972 as primeiras famílias de pioneiros chegaram à Sinop. Sua fundação foi em 14 de setembro de 1974. E Sinop tornou-se um canteiro de obras, com mais de 20 quadras. Em menos de dois anos - dia 24 de julho de 1976, o governador José Garcia Neto assinou a Lei 3.754/76, elevando Sinop à categoria de distrito do município de Chapada dos Guimarães (SOUZA, 2008).

De acordo com Fiorelo Picolo (2004), a questão fundiária na Amazônia mato-grossense é um fator determinante de todos os tipos de propriedades, grandes ou pequenas, poucos são os proprietários que possuem título de propriedade, mesmo os migrantes que chegaram ao início da colonização dos anos 1970.

A concepção de terra liberta, prometida ligada aos conceitos de progresso e modernidade (IANNI,1981), explicam a experiência de dominação existente nas sociedades e nas relações entre seres humanos e a natureza, autorizando-as na destruição de florestas e recursos naturais, independente do direito à vida e o direito ao ambiente saudável garantidos na Constituição Federal da República do Brasil,

Art. 5º, *Caput*. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade

do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes [...]

Art. 225, *Caput*. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Esse pensamento de predominância do humano sobre todas as coisas e seres do mundo tem seu marco filosófico moderno no ideário cartesiano. Para Mauro Grün (1996), uma compreensão mais aprofundada desse agir humano sobre a natureza tem influência de dois pensadores: Francis Bacon (1561-1626) e Descartes (1596-1650).

Com base em Grün (1996) o pensamento de Bacon, em sua obra *Nova Atlântida*, encena uma utopia semelhante ao do imaginário dos migrantes inspirados pelos ideais do nacionalismo desenvolvimentista de progresso, de terras férteis e demais riquezas prometidas por parte dos governantes, das colonizadoras e dos colonizados migrantes que rumaram em direção ao “El dourado” brasileiro no caso, o Estado de Mato Grosso e outras regiões da Amazônia. Faço analogia da *Nova Atlântida*, criada por Bacon, e trazida por Grün (1996) com a importância da difusão da ideia de progresso para Sinop. Na obra de Bacon é utilizada uma linguagem metafórica para escrever sobre um novo futuro humano, revelando que, pelo desenvolvimento e pelo aperfeiçoamento do conhecimento científico, a humanidade poderia se tornar livre. Seu olhar moderno vislumbrou uma utopia tecnocrática na qual o progresso técnico e científico apresenta-se como a solução para remover os sofrimentos e as incertezas dos seres humanos. Sua ideia apontava um segundo mundo, uma nova cultura e não envolvia apenas o rompimento com o modo de pensar, mas também com o modo de viver das pessoas em sua relação para com o mundo da natureza e para com a tradição cultural. Embora o projeto moderno de Bacon não proporcione aos seres humanos a liberdade como imaginara, foi sua lógica indutiva que influenciou a pesquisa científica na modernidade.

Ainda, de acordo com Grün (1996) Descartes, foi considerado o “pai do racionalismo moderno” cujo método parte do problema de que, se existe unidade da razão deve também haver algo que não seja uno e, portanto, seja divisível. Esse algo é o mundo tornado objeto da razão, ou seja, o sujeito é o *cogito* e o mundo é o seu objeto. A consequência disso é que a razão só pode legitimar sua autonomia como divisora do mundo físico, logo, a indivisibilidade do espírito é a divisibilidade infinita do objeto, e se a razão é autônoma, a natureza não pode sê-la, portanto, ela pode ser dominada. Assim, para dominá-la é preciso situar-se fora dela. É

na base do dualismo cartesiano que se sustenta o conhecimento científico moderno, segundo esse raciocínio:

É na base desse dualismo que encontramos a gênese filosófica da crise ecológica moderna, pois a partir desta cisão a natureza não é mais que um objeto passivo à espera do corte analítico. Os seres humanos retiram-se da natureza. Eles vêem a natureza como quem olha uma fotografia. A natureza e a cultura passam a ser duas coisas muito distintas. Aliás, este é o novo ideal da educação: distinguir-se o mais possível da natureza, “tornar-se humano” (GRÜN, 1996, p 35).

Esse é um dos argumentos centrais da educação crítica por relacionar a origem dos problemas socioambientais ao modelo dualista moderno, o qual instaurou a fragmentação e a separação entre humanos, cultura e natureza; entre sujeito (cognoscente) e objeto (conhecido); entre razão, percepção e subjetividade, que posteriormente se multiplicou em outras tantas dicotomias como desenvolvimento, sustentabilidade e meio ambiente; consumo e produção; ciências naturais, sociais e humanas e, outras mais. Encontro nesse raciocínio uma justificativa apropriada para a presente investigação, a qual indissocia a educação de mulheres adultas em processo de alfabetização do campo socioambiental, compreendo-a como inclusa ao campo da ação político-eco-pedagógica e da cidadania. De acordo com o debate de Gustavo Ferreira da Costa Lima (2009) sobre a relação entre sociedade, educação e meio ambiente no Brasil a partir de 1970, a educação ambiental crítica se constituiu tanto no campo de conhecimentos e de atividades pedagógicas acumuladas, quanto em relação aos novos desafios e debates criados. Segundo o autor, a Educação Ambiental brasileira recebeu influência conservadora desde o período autoritário do Golpe Militar de 1964 até 1985 com a eleição indireta de um presidente civil. Nesse clima de liberdades restritas e de visão hegemônica com perfil conservacionista, comportamentalista, tecnocrata e apolítico, constituiu-se a Educação Ambiental nos setores governamentais e científicos no Brasil. Foi a partir desse contexto que a Educação Ambiental iniciou voltada para o ensino de ecologia e para a resolução de problemas. Não tendo, portanto, uma visão ecológica e social.

Um registro importante nesse processo é que a Educação Ambiental brasileira foi mediada por iniciativas dos órgãos governamentais de meio ambiente em detrimento dos órgãos educacionais. Em sequência deste período, também ocorreu a migração de quadros políticos de esquerda para a militância ambiental que agregou ao movimento ambientalista o pensamento crítico e social oriundo de concepções anarquistas e socialistas. Pensamento decisivo na orientação da Educação Ambiental crítica em oposição à corrente

conservacionista, tecnicista até então hegemônica. Outro fator relevante desse período autoritário sobre o movimento da Educação Ambiental e do ambientalismo em geral, foi a influência de ideias desenvolvimentistas das elites e do governo brasileiro na mediação da política de desenvolvimento econômico e industrial no período entre 1969 e 1973, conhecido como o “Milagre Brasileiro”. Esse pensamento na época foi dado como a resposta a todos os problemas sociais, econômicos e políticos no Brasil. Essa ideologia desenvolvimentista, segundo Lima (2009), influenciou também o movimento da esquerda brasileira, a qual foi responsável por uma compreensão equivocada do problema da degradação ambiental, na época entendida como um “luxo” reservado aos países desenvolvidos e, por eleger como prioridade o combate à pobreza que atingia a sociedade brasileira, esse movimento esquerdista a dissociou do campo sócio-político, pois tinha como prioridade a qualidade de vida dos mais pobres. Esse modo de pensar influenciou o debate ambiental brasileiro e ainda reflete nas alianças mais efetivas entre as entidades ambientalistas e os demais movimentos sociais - de mulheres, de seringueiros(as), indígenas, sem-terra, catadores(as) de lixo, sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais e urbanos. Contudo, a Educação Ambiental só se estabeleceu a partir da década de 1980, formando-se como socioambientalismo e assim ficou conhecido, contribuindo na convergência entre o campo ambiental e social. Nesse sentido, Lima (2009) afirma:

Pode-se dizer que o amadurecimento da experiência e do debate ambiental e político fez revelar a ambientalistas e membros dos movimentos sociais, que as questões social e ambiental não eram antagônicas, mas complementares, e que a degradação que atingia a sociedade e o ambiente eram produzidas por um mesmo modelo de desenvolvimento que, em última instância, penalizava, preferencialmente, a qualidade de vida dos mais pobres” ambiental. (p.151)

Ainda, de acordo com esse autor, foi no período de 1980 até a Rio-92 que se gestou e ganhou importância o discurso do desenvolvimento sustentável engendrado pela crise do desenvolvimento econômico com a crise ambiental. Para ele, as influências críticas que deram origem ao campo socioambiental, chegam por meio da reflexão político-pedagógica de autores como Freire. Ao colocar o ambiente mato-grossense no horizonte da reflexão acima, surgem certas questões como: sob qual concepção caracteriza-se a educação e a sustentabilidade ambiental na Amazônia Meridional Mato-grossense? Qual é o conhecimento acerca das políticas socioambientais historicamente implementadas ao povoamento de uma nova cidade na visão dos grupos (jovens e adultos) que migram e ou migraram nessa direção?

A este respeito compartilho dos escritos de Picoli (2004) e Souza (2008) por desenvolverem suas teses de doutorado sobre a Amazônia, no caso específico, sobre o processo de colonização da Região de Sinop, Mato Grosso. Estes autores referenciam sua pesquisa em dados históricos e econômicos, evidenciando as contradições das políticas de ocupação das terras na Amazônia, onde nos últimos 40 anos foram identificados altos índices de desmatamento correlacionados ao avanço da pecuária extensiva, da grande propriedade e do agronegócio, além da pistolagem e da grilagem gerando os conflitos em torno da terra. De acordo com os autores, Sinop faz parte deste processo de ocupação da Amazônia estruturada e promovida pela Escola Superior de Guerra Brasileira, com o conhecimento de que existia um vasto espaço não integrado ao território, defendia-se a ocupação desses espaços vazios como necessários povoados para assegurar as riquezas, a democracia, a segurança e a soberania nacional.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a região amazônica representa 59% do território nacional, composta por nove estados da federação, até 1970 registrara em torno de 3.600.000 habitantes e em 2009 somam-se aproximadamente 25.000.000 de habitantes. “O acesso de empresas e pessoas à região aconteceu de três formas: com a colonização espontânea, com a colonização dirigida pelo governo e com a promovida por empresas privadas” Picoli (2004a, p. 58). O Estado tinha o propósito de honrar o compromisso acordado com as frentes econômicas nacionais e mundiais para facilitar a distribuição de terras públicas, além dos incentivos fiscais e do apoio financeiro na aquisição das terras, também foram disponibilizados mecanismos estratégicos através da criação de órgãos representativos da nação, tais como: BASA, SUDAM, INCRA, FUNAI e outros.

Desse modo, o INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, passa a orientar uma suposta reforma agrária na região e, embora, o Estado informasse que na Amazônia Meridional havia distribuição de terras também aos marginalizados, nessa região, a princípio, foi negada a possibilidade da agricultura familiar, fato que acarretou a concentração de terras aos privilegiados. “Na década de 1970, aproximadamente 90% dos projetos com empresas privadas de colonização foram realizadas no estado de Mato Grosso, que recebeu 57% dos migrantes” (PICOLI, 2006, p. 58). Ainda, de acordo com o autor, “o objetivo maior era a especulação imobiliária pelas empresas e o domínio político por parte do Estado, para consolidar o projeto de ocupação do grande capital na região” (2006, p. 63).

Surgem assim, as empresas colonizadoras privadas que adquiriram o direito de comercializar as terras do Estado, denominadas terras devolutas. Observa-se nesse panorama a forma como se constituiu o município de Sinop, cujas políticas governamentais dos militares possibilitaram a concentração das terras, das minas, das indústrias, do capital e demais ações desenvolvimentistas de exploração do ser humano e do seu ambiente. Neste sentido, gestou-se certa polarização evidente entre um grupo do povoado que controla o capital e um grande grupo de trabalhadores e trabalhadoras que estão à margem desta política desenvolvimentista, associada à iniciativa privada.

Os povos indígenas e os posseiros são expulsos de suas terras no silêncio da ditadura que manteve como meta a proteção do capital de todas as formas. O ser humano e o meio ambiente são desrespeitados, porém, “não é objetivo do capital exterminar totalmente os povos originários e os posseiros da região amazônica, mas sujeitar a força de trabalho à sua disposição” (PICOLI, 2005. p. 19). Orientados por estes princípios, fundaram-se as cidades e os campos na Amazônia Meridional, tendo por finalidade organizar e articular as dinâmicas do projeto capitalista oferecem os serviços essenciais de subsistência e assim absorvem parte dos posseiros e indígenas para fomentar a deficiência de mão-de-obra.

A manifestação de superexploração no trabalho pode ser vista no dia a dia: As casas cedidas pela empresa nas madeireiras e agropecuárias, os acidentes de trabalho, a impunidade e omissão por parte do Estado, trabalho sem carteira assinada ou com valor abaixo do estabelecido e através da relação do sistema “gato”, ou escravidão branca (PICOLI, 2004b. p. 43).

E assim foi colocado em curso um amplo processo migratório na intenção de promover a estruturação das empresas de extrativismo florestal, mineral e a agropecuária das monoculturas. Para Lefebvre (1999. p. 49), “o campo, em oposição à cidade, é a dispersão e o isolamento. A cidade, por outro lado, concentra não só a população, mas os instrumentos de produção, o capital e as necessidades”. Logo, o cenário regional não podia ser diferente, “a região Norte Mato-grossense, é a terra do silêncio” (BECKER, 1997, p. 105)

Nesta perspectiva Sinop se forma, ela foi criada sob a ideia de que amanhece trabalhando, como a própria realização do progresso. Neste ideário não existiam problemas, eram muitas as possibilidades de prosperar, bastava o sujeito ter braços para trabalhar e plantar arroz, soja, mandioca que o sucesso estava garantido. A poluição (fumaça) e outras formas de degradação ecológica eram só um detalhe da chegada do progresso. Em Sinop era

comum a expressão “se existe fumaça é porque há trabalho, ora, se não existe fumaça é porque não se trabalha”. Assim foram queimando florestas, abrindo fazendas, serrando madeiras e criando a cidade. As colonizadoras privadas realizaram seu papel, divulgando a ideologia do progresso, do trabalho e do capital, já o Estado administrava os incentivos, facilitando o acesso ao crédito. Na ideia expansionista a condição do sem terra, sem casa, sem saúde, sem utopia, não se atribui ao modelo de desenvolvimento capitalista, neste são as pessoas que não possuem qualificação e iniciativa de investimentos para obter sucesso conforme os meios capitalísticos oferecem.

Para Leff (2003, p 34), “(...) o significado de uma racionalidade que integre os potenciais da natureza, os valores humanos e as identidades culturais em práticas produtivas sustentáveis inclui as inter-relações complexas de processos ideológicos e materiais diferenciados”. Esse desafio, também faz refletir sobre a Amazônia em sua dimensão sul-americana, na direção de uma epistemologia do sul, conforme Boaventura de Souza Santos (2010), uma vez que na atualidade, a política tem seu foco na integração através da construção de grandes projetos para além das fronteiras nacionais como no caso do Plano de Iniciativa para a Integração Regional Sul Americana (IIRSA). A meta principal da IIRSA é o desenvolvimento de transporte, energia e telecomunicações. E ainda, parte do princípio que, a América do Sul precisa se tornar competitiva para se tornar sustentável. Desse modo, os conceitos de desenvolvimento, progresso e civilização, estão acompanhados com outros, como sustentabilidade, produtividade e competitividade, ambos movidos pela dinâmica da integração via MERCOSUL.

Essa política de integração não valoriza e nem menciona o processo secular, existente nas fronteiras da Amazônica integrada entre populações indígenas. Assim como não se compromete com as políticas de integração solidária entre as Amazônias defendidas pelos movimentos sociais. Boa Ventura de Souza Santos nos instiga a pensar desde o sul.

As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo de conhecimentos chamamos ecologias de saberes. (SANTOS, 2010, p.19)

Nesse sentido o debate epistemológico se orienta em conhecimentos teórico-metodológicos que reconheçam o ser humano e a natureza em conciliação com os demais saberes, pois, se por um lado o debate pelas conquistas científicas e desenvolvimentistas



embasa propósitos e interesses humanos com a renúncia de todas as demais espécies de vida, por outro, defende o desenvolvimento social e a produtividade a qualquer preço. Observo que o processo desenvolvimentista do capitalismo, se evidencia por meio do descompromisso social e político com as pessoas, com as comunidades e com o mundo da natureza. Com o mundo da natureza, pela degradação construída e que afeta os ecossistemas, a biodiversidade, mais ainda, a vida de todos os seres e assim a nós mesmos em sentido específico. Enfim, sobre tantos problemas que produzem a desigualdade social que nos oprime enquanto mulheres e homens em condições que geram desamor, desarmonia e destruição da vida, tanto do mundo natural, quanto cultural. Para melhorar nosso mundo é preciso tomar consciência da realidade local e global, ter mais respeito e valorização com os outros(as) e aceitar a diversidade composta de diferentes seres, vidas.

## 2.2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

As questões até aqui esboçadas permitem observar que a educação ambiental tem um importante papel a cumprir, pois o problema socioambiental vivido na região requer respostas. Grün (1996) demonstra que a educação ambiental não é algo tão novo, essa preocupação no âmbito da educação surgiu e se efetivou desde o ano de 1972, quando,

(...) o tema da sobrevivência da humanidade entra oficialmente em cena na “Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente” em Estocolmo, a educação ambiental ganha o status de “assunto oficial” na pauta dos organismos internacionais. Segundo a recomendação número 96 da Declaração de Estocolmo, a educação ambiental tem uma “importância estratégica” na busca pela qualidade de vida’ (GRÜN, 1996, p17. As aspas são do autor).

Concomitantemente, é publicado em Londres o “Manifesto” pela sobrevivência atribuindo ao consumismo e ao industrialismo capitalista a responsabilidade pela degradação ambiental. No ano de 1975, a UNESCO promove em Belgrado, um encontro internacional composto por 65 países, cujo enfoque foi a elaboração de princípios norteadores para um programa de educação ambiental. Logo em seguida, em 1977, se realiza em Tibilisi, Georgia, antiga URSS, a

“Conferencia Intergovernamental sobre Educação Ambiental”, reforçando a recomendação estabelecida em Estocolmo, referente ao número 96 que versa sobre o papel estratégico da educação ambiental. *“A conferência de Tibilisi tem sido*



*apontada como um dos eventos mais decisivos nos rumos que a educação ambiental vem tomando em vários países do mundo, inclusive no Brasil” (GRÜN,1996, p 18).*

Ainda, em 1984, a pedido do secretário geral da Organização das Nações Unidas, foi instituída uma comissão composta por 21 países, presidida pela primeira ministra da Noruega, Sra. Gro Harlem Brundtland, tinha por objetivo avaliar a eficácia das políticas ambientais no combate a degradação ambiental. Após seis anos, essa comissão publica os resultados no “Relatório de Brundtland” dois importantes conceitos: “desenvolvimento sustentado” e “nova ordem mundial”, ambos caracterizam as mudanças ocorridas, sinalizando para a conciliação entre conservação da natureza e crescimento econômico. Foi esse relatório que criou o termo “desenvolvimento sustentável”, conceituando-o da seguinte maneira: “é o desenvolvimento que faz as necessidades das gerações atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazer as suas próprias necessidades” (PHILIPPI JR; PELICIONE, 2005, p. 261).

A referência desses autores revela que a origem da proposta do desenvolvimento sustentável surge a partir da conferência de Estocolmo, supondo tratar-se de uma ideia a procura de um conceito. Conceito esse, gerado a partir do relatório de Brundtland que inspirou a temática para “Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentado”, em junho de 1992, no Rio de Janeiro. Na Conferência (Eco - 92), foi elaborado e aprovado um documento (Agenda 21) que constitui um programa de alcance mundial, estabelecendo determinadas diretrizes no processo de crescimento econômico e desenvolvimento social, fundamentados nos princípios da sustentabilidade. Até então, no dizer de Grün, ocorreu “*a maior reunião com fins pacíficos já realizada na história humana, contando com 180 chefes de Estado e a participação de, literalmente, todos os países do mundo – a Eco-92*”. (GRÜN, 1996, p.18).

Na visão de Gutiérrez e Prado (1999), o “Discurso, a Agenda e a Declaração do Rio de Janeiro,” foi um referencial oportuno, importante e necessário pelo consenso mundial e pelo compromisso político assumido, tanto pelos governos, como pelos organismos não governamentais, contudo, sinaliza apenas um primeiro passo nesse longo caminho do processo da demanda. O autor se refere à demanda como processo educativo, sintetizando quatro aspectos necessários, são eles: a dimensão sociopolítica, a dimensão técnico-científica, a dimensão pedagógica e a dimensão espaço-temporal. “A nova dimensão da educação

própria do processo da demanda deve procurar sempre a construção de um presente capaz de projetar um futuro melhor” (GUTIÉRREZ e PRADO, 1999, p.51). Ainda, se refere aos atores sociais como agentes do processo, tanto no momento em que atuam como indivíduos, quanto, quando atuam em comunidades e demais instituições. De acordo com ele, a necessidade de sentido, próprio de todo processo, não apenas é dado pelas “verdades”, nem transmitido via discurso, e sim, pela vivência sentida dos participantes. “Quando os participantes de um grupo encontram sentido para seu agir, para o seu caminhar, o processo tem sua meta assegurada. Ou o processo tem sentido para os participantes ou não é processo” (Idem, 1999, p.53).

No referente ao processo de formação de educadores ambientais, Guimarães (2004) defende a dimensão ambiental incorporada à educação e apresenta uma reflexão abrangente sobre os desafios e as necessidades globais da educação ambiental em direção às mudanças sociais. “A educação, e particularmente a ambiental, é potencialmente um instrumento de gestão, por sua capacidade intrínseca de intervir no processo de construção social da realidade, ou para conservá-la ou para transformá-la” (2004, p.74). Nesse sentido, problematiza sobre as diferenças entre o projeto hegemônico e o projeto crítico de educação ambiental.

No primeiro, predomina uma abordagem que homogeneiza o discurso e as ações da educação ambiental, por estar comprometida com a manutenção do atual modelo de sociedade, portanto, responsável pela crise ambiental da atualidade. Nessa direção, explica o autor, há um esforço do discurso dominante em se apropriar ideologicamente do significado de educação ambiental e sustentabilidade para adequá-la de acordo com a lógica instrumental da sociedade moderna, capitalista, urbana-industrial e globalizada. “Assim sendo, esse modelo de sociedade moderna, perpetuando-se como hegemônico, caminha a passos largos para a degradação da qualidade de vida humana e planetária, para uma crise socioambiental de insolvência” (GUIMARÃES, 2004, p.69).

Como contraponto, no segundo projeto, o autor inclui a crítica, a política, os processos de reflexão, de mobilização e de intervenção educacional. Defende um projeto crítico de educação ambiental numa perspectiva de formação da cidadania planetária, de ampliação da conscientização ambiental dos atores sociais, “conscientização essa, entendida como compreensão-ação, teoria-prática/práxis” (GUIMARÃES, 2004, p.79).

A concepção de educação ambiental crítica considera a transformação da sociedade e

reconhece as diferenças ideológicas e os conflitos de interesse que permeiam os espaços sociais. Logo, trabalha não somente o senso de territorialidade dos cidadãos locais com relação ao sistema ambiental, mas também com o “sentimento de mobilização e de pertencimento ao sistema ambiental planetário, ampliando a consciência para uma escala global” (GUIMARÃES, 2004, p.77).

Nessa perspectiva tece observações sobre a existência de uma limitação compreensiva para os professores que buscam inserir a dimensão ambiental na educação, e a menciona como “armadilha paradigmática” causadora dessa fragilidade da educação ambiental na escola, nos processos de formação de professores e demais atores, “já que essa armadilha paradigmática se produz e reproduz predominantemente nos diferentes espaços sociais, exercendo sua hegemonia”. (GUIMARÃES, 2004, p.125). Para ele, uma educação ambiental que potencializa o diálogo com a cidadania e que se pretende coerente com as transformações socioambientais no sentido de diminuir a sociedade de risco, necessita também, estar articulada com as pedagogias crítico-progressistas.

Nesse sentido, a proposta educativa ambiental crítica de Isabel C de Moura Carvalho (2011), é concebida como uma prática social, cultural e política no sentido amplo, isto é, como prática de formação de cidadania. Assim, a educação ambiental crítica e popular compartilha da ideia de que a formação de sujeitos políticos, capazes de agir criticamente na sociedade, fomenta sensibilidades afetivas e habilidades cognitivas para ler e interpretar um mundo complexo e em constante transformação social. Esse processo de aprendizagem de leitura e interpretação do ambiente que nos cerca acontece, quando observamos nosso entorno já conhecido, seja quando contemplamos uma paisagem, ou ainda quando algo se altera em nosso ambiente. Dessa forma, a interação com o ambiente ganha o caráter de inter-relação, na qual se oferece um contexto do qual fazemos parte como sujeitos históricos e culturais portadores de linguagens, visões e recortes dessa realidade, produzimos leituras e interpretações do ambiente que nos cerca. O conhecimento do sujeito intérprete é experiencial, é educador e processo de mediação social.

A educação acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura, atribuindo-lhe sentidos, trazendo-a para o campo da compreensão e da experiência humana de estar no mundo e participar da vida. O educador é por natureza um intérprete, não apenas porque todos os humanos o são, mas também por ofício, uma vez que educar é ser mediador, tradutor de mundos. Ele está sempre envolvido na tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da vida, novas

compreensões e versões possíveis sobre o mundo e sobre nossa ação no mundo”. (CARVALHO, 2011, p 77).

Como se pode constatar, o processo de aprendizagem ambiental por meio da leitura e da interpretação estabelece múltiplas compreensões da experiência individual e coletiva dos sujeitos sociais em suas relações com o ambiente, sociedade e da educação ambiental como mediadora na construção de novas sensibilidades e posturas diante do mundo. Por isso, se faz necessário compreender de que a educação ambiental crítica não atua somente no campo da transmissão de informações, mas principalmente, como experiência ecoformativa. É preciso aprender a ler, a fazer e interpretar, com a sua maneira de ser e estar no mundo, o exercício da cidadania, do diálogo e das mediações experienciais que o realizam como ser social e como ser de cultura planetária.

### 2.3. ECOFEMINISMO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O ecofeminismo pode ser definido como uma corrente do movimento ambientalista que tem integrado ecologistas e feministas desde o período de 1970, em várias partes do mundo, para entender a proximidade entre a natureza e a mulher, articulando-a com as lutas ambientais e femininas. Esse movimento defende a qualidade de vida dos seres vivos, do meio ambiente, da saúde, das relações sociais e da cidadania, reivindicando igualdade nas relações políticas, econômicas, tecnológicas e sociais entre homens e mulheres.

De acordo com o livro ecofeminismo de Maria Mies e Vandana Shiva (1993, p. 24), a expressão ecofeminismo foi utilizada pela primeira vez em 1974, pela feminista francesa Françoise D' Eaubornne, embora fosse “um termo novo para um saber antigo”, só ficou conhecido no contexto de inúmeros protestos e atividades contra a destruição do meio ambiente a partir dos movimentos das mulheres e dos movimentos ecológicos. Maria Mies é uma cientista social do movimento feminista no norte da Alemanha e Vandana Shiva é uma física nuclear do movimento ecologista no sul da Índia. Ao analisar as causas que dizem respeito à sobrevivência e a preservação da vida, da flora e da fauna neste planeta, as autoras observam que: o impacto dos desastres ecológicos e a deterioração foram maiores nas mulheres do que nos homens. Enquanto ativistas dos movimentos ecológicos e de mulheres, as autoras comungam pensamentos e preocupações acerca “de uma política global invisível, na qual, por todo o mundo, as mulheres estão embrenhadas no seu cotidiano” e o objetivo da

autoria conjunta, é tornar visível esse processo global que se torna cada vez mais invisível a partir da acumulação de capital, indo para além da perspectiva global dominante do patriarcado capitalista que simultaneamente homogeneiza e fragmenta. Nesse sentido, as autoras defendem o ecofeminismo como uma política da diferença que deu forma, inspiração, expressão e diversidade para os muitos movimentos de base ecológica, feminista e ambientalista.

Enquanto activistas dos movimentos ecológicos, ficou claro para nós que a ciência e a tecnologia não eram de gênero neutro; e, de comum com outras mulheres, começamos a verificar que o relacionamento do domínio explorador entre o homem e a natureza (moldado, desde o século XVI, pela moderna ciência reducionista) e o relacionamento explorador e opressivo entre o homem e a mulher, que prevalece na maior parte das sociedades patriarcais, mesmo as modernas industriais, estavam intimamente ligados. (MIES ; SHIVA,1993, p.11)

No ecofeminismo, as autoras defendem uma perspectiva de subsistência, para tanto, discutem o uso da tecnologia exploradora no sistema produtivo capitalista, demonstram sua rejeição ao crescimento industrial agressivo e poluidor de ambientes e relatam as consequências já constatadas na destruição da natureza e da vida cotidiana dos seres, principalmente das necessidades básicas alimentares e outras de subsistência vital. Segundo elas, o principal aspecto da economia de subsistência não é produzir montanhas crescentes de mercadorias e dinheiro para um mercado anônimo, mas sim, criar e recriar uma perspectiva de subsistência da vida, de produção de valores que satisfaçam as necessidades básicas dos seres humanos.

Neste sentido, as autoras se aproximaram uma da outra pela teoria de autores semelhantes e pelas lutas locais que ameaçam a vida do planeta e como exemplo, as autoras citam o movimento contra as centrais atômicas na Alemanha, a luta contra as minas de calcário e o desmatamento nos Himalaias, as iniciativas de mulheres japonesas contra a poluição, o comércio e o consumo de agrotóxicos e pesticidas na produção de alimentos. A campanha das ativistas americanas contra o despejo de resíduos tóxicos, os esforços das mulheres pobres do Equador para impedir a destruição das florestas de mangue em prol dos viveiros de peixes e camarão, a luta de milhares de mulheres do sul por uma melhor gestão da água, pela conservação do solo, pela distribuição e utilização da terra, pela manutenção das florestas e demais recursos naturais. Desse modo, as autoras confirmam a mobilização das mulheres em todo mundo, demonstram o quanto as mulheres se assemelham em suas lutas

políticas e cotidianas. “Independentemente das diferenças raciais, étnicas, culturais ou dos antecedentes de classe, esta preocupação uniu as mulheres com vista a criar laços de solidariedade com outras mulheres, povos e mesmo nações.” (MIES;SHIVA,1993, p11) Portanto, nestes processos de ação e reflexão, também emergiram, sentimentos e responsabilidades, conceitos e visões semelhantes que se unem pelo mesmo sentido, que é preservar as bases da vida planetária e de pôr um fim à sua destruição.

A esse respeito, as autoras defendem um sistema socioeconômico ambiental baseado em novos relacionamentos para com a natureza, a qual necessita ser respeitada na sua diversidade e riqueza e, como condição para o seu próprio bem e para a sobrevivência de todos os seres deste planeta. Esta nova relação humana com a natureza é fundamentada no respeito, na cooperação e na reciprocidade, onde a natureza não é explorada para produzir lucro, em vez disso, é recuperada dos danos causados pelo sistema capitalista. Consequentemente, nesta nova relação não dominadora, não exploradora com a natureza, precisa também existir uma nova relação entre as pessoas e esta não se pode concretizar sem uma alteração nas relações humanas entre homens e mulheres. Isto significa muito mais do que uma mudança nas várias divisões do trabalho (trabalho manual, mental, urbano, rural, doméstico, etc), e de divisão sexual. Significa, a substituição de relações de mercadoria, de dinheiro, de segurança e de subsistência, essa relação não é feita pela confiança na conta bancária de cada um, ou pelo estado social, ela é efetivada através dos princípios de mutualidade, de solidariedade, de comunidade, de confiabilidade, de partilha, de carinho e de respeito pelo ser indivíduo e da responsabilidade pelo todo universal.

Portanto, uma perspectiva de subsistência só pode ser concretizada em democracia participativa e a promove em relação a todas as decisões, políticas, econômicas, sociais e tecnológicas. Aqui “o pessoal é político” não apenas no sentido partidário, mas no sentido vida, no estilo de vida cotidiana de homens e mulheres “são campos de batalha da política” assumida por “todos de um modo comunal e prático”. Uma perspectiva de subsistência, de acordo com as autoras, requer um novo modelo de ciência, de tecnologia e de conhecimentos ecologicamente saudáveis, feministas, participativas e orientadas para a mulher e para a população. Esta ciência e tecnologia estão incorporadas nos artefatos, conduz a reintegração da cultura e do trabalho, “não promete pão sem suor nem implica uma vida de sofrimentos”, pelo contrário, objetiva a felicidade e uma vida plena para todos.

Assim, os problemas sociais (as relações patriarcais, desigualdades, alienação, pobreza), devem ser resolvidos em conjunto com os problemas ecológicos. Esta inter-relação de toda vida da Terra, dos problemas e soluções é uma das principais reflexões do ecofeminismo. (MIES;SHIVA,1993, p. 414 - 415)

A concepção de uma sociedade ecofeminista insiste na “interligação de toda vida, no conceito de uma política que coloca a prática cotidiana e a ética experiencial, a consciência dos meios e dos fins em primeiro plano” (1993, p. 416). Por isso resiste a todos os esforços de privatização e de comercialização dos recursos naturais como bens comuns a todos os seres que são: a água, o ar, o solo, os alimentos, o lixo, etc. e convoca homens e mulheres à responsabilidade pela criação e preservação da vida neste planeta.

Por consequência homens e mulheres necessitam começar um movimento para redefinir a sua identidade. Ambos precisam partilhar do trabalho para a preservação da vida. Em termos práticos, significa que precisam compartilhar também, “o trabalho de subsistência não pago: em casa, com as crianças, com os velhos e doentes, no trabalho ecológico de curar a Terra, em novas formas de produção de subsistência” (MIES;SHIVA,1993, p. 416). Por conseguinte, somente uma perspectiva de subsistência realizada no centro de uma nova economia, de uma nova ética e de uma nova política pode “suportar viver em paz com a natureza e garantir a paz entre as nações, as gerações e as mulheres e homens”, porque o seu conceito de uma vida com qualidade não comunga da exploração e domínio do homem sobre a natureza, sobre a mulher e sobre outros povos.

Finalmente, saliente-se o facto de não sermos as primeiras a proclamar uma perspectiva de subsistência como uma visão para uma sociedade melhor. Onde quer que as mulheres e os homens tenham visionado uma sociedade em que todos, mulheres e homens, velhos e jovens de todas as raças e culturas, pudessem partilhar a vida com qualidade, onde a justiça social, a igualdade, a dignidade humana, a beleza a alegria da vida não fossem apenas sonhos utópicos para jamais serem realizados (excepto para uma pequena elite ou adiados para uma vida no além) estivemos próximos daquilo que chamamos uma perspectiva de subsistência. (MIES; SHIVA,1993, p. 417).

A perspectiva destas autoras se aproxima também ao estudo sobre o “ecofeminismo e a educação ambiental” de Regina Célia Di Ciommo (1999), ambas as autoras refletem sobre a relação entre a mulher e o meio ambiente. De acordo com Ciommo (1999), o termo ecofeminismo surgiu a partir da preocupação com o excessivo crescimento demográfico, com a degradação do meio ambiente natural e com a dominação sofrida pelas mulheres e, assim,



trouxe duas ameaças à humanidade: “diante da superpopulação e a destruição dos recursos naturais; as mulheres começaram a ser apontadas como as detentoras da solução para o futuro” (CIOMMO, 1999, p 111). Neste sentido, a autora pesquisou vários autores, conceitos, caminhos e perspectivas ecofeministas, dos quais cita Karen Warren como importante teórica do ecofeminismo e com ela define os princípios que reconhecem as ligações entre a opressão das mulheres e da natureza. Há muitas razões que vincula a mulher e a natureza e um deles está no tratamento que as mulheres e a natureza recebem na sociedade contemporânea, como a existência de uma relação entre a dominação da natureza pelos seres humanos e a dominação feminina aos homens, manifestando formas patriarcais que vinculam o papel da mulher apenas a reprodução social. Para ultrapassar essas relações, o ecofeminismo propõe um movimento “feminino transformador” tendo como referência para a teoria e a prática feminina uma perspectiva ecológica. Com a abordagem de Merchant, a autora aborda quatro correntes ecofeministas oriundas de tradições políticas preexistentes. Na perspectiva do ecofeminismo liberal, os problemas do meio ambiente procedem do modelo de desenvolvimento e na falha de regulamentação dos serviços produtivos degradadores. A ciência, a conservação e leis mais adequadas seriam as soluções, bem como, a participação das mulheres em conjunto com os homens do projeto cultural de conservação ambiental. No ecofeminismo cultural, a autora destaca a relação entre a natureza e a cultura através da capacidade feminina de procriação e da tecnologia produzida pelos homens. Tal corrente celebra a natureza e a biologia feminina, expressando-se através da espiritualidade nas representações místicas e nas ações sociais como protestos antinucleares e antipornografia. Já o ecofeminismo social, fundamenta-se na ecologia social e defende a libertação das mulheres a partir da queda de hierarquias econômicas e sociais, propondo uma sociedade de comunidades descentralizadas. O ecofeminismo socialista, por sua vez, centraliza sua crítica ao patriarcado de opressão às mulheres e a transformação capitalista de opressão à natureza e, de outro lado, reconhece como central para um mundo sustentável, a produção e reprodução de alimentos e demais recursos de subsistência. Assim, “focaliza as relações dialéticas e históricas entre produção e reprodução, e entre produção e ecologia” (CIOMMO, 1999, p 112). Portanto, o ecofeminismo confirma que somente o fim de toda forma de dominação originará uma sociedade livre, justa e ecológica.

Apesar das divergências estratégicas, as várias perspectivas mencionadas coincidem em pontos básicos, como o conceito de reprodução ampliada, relativa à reprodução biológica e social da vida humana e o prosseguimento da vida na Terra. O objetivo



das mulheres estaria então unificado em torno do propósito de restaurar o meio ambiente natural e a qualidade de vida para os seres humanos e não humanos do planeta. (CIOMMO, 1999, p 113).

De acordo com a autora, esse movimento, no Brasil, surge marcado pela conjuntura política dos anos de 1970, época do regime militar. De modo geral, as mulheres ativistas brasileiras reivindicavam melhores condições de vida, de saneamento básico, de saúde, de moradia, de autonomia como exemplo no direito “a voz e a vez” na participação política partidária, bem como, os temas relativos ao trabalho doméstico, às lutas contra a carestia, contra a proposta desmedida do controle de natalidade (sem acompanhamento médico adequado) às mulheres pobres, analfabetas e desinformadas. De início, as feministas brasileiras estavam engajadas nos movimentos eclesiais de base e, a partir de 1980, passaram a publicar as discussões realizadas em grupos de estudo e nos bairros, acerca dos direitos sexuais e reprodutivos, incluindo ao debate a questão ambiental brasileira. Aqui, registro, também, a lembrança de minha participação no movimento das mulheres agricultoras na região oeste catarinense, quando, em 1984, aconteceu o primeiro encontro regional das mulheres na cidade de Xanxerê - SC, e o assunto de maior enfoque foi a participação da mulher na política partidária, o reconhecimento da profissão das mulheres agricultoras oficializada nos registros e documentos fiscais do governo, substituindo o termo de profissão “do lar” pelo título de “Agricultora”, a luta pela aposentadoria e melhores condições de vida

Em 1992, o Rio de Janeiro sediou a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a ECO-92. O evento favoreceu o debate sobre o ecofeminismo e ajudou a configurar um projeto de discussão de filosofias e ética no campo da reprodução humana e novas tecnologias. Neste sentido, em 1991 a Rede de Defesa da Espécie Humana (REDDH) constituiu uma identidade, a qual teve por objetivo inicial “aprofundar o debate e estimular ações concretas sobre diferentes temas relacionados com a saúde procriativa” (CIOMMO, 1999, p 92). Em março de 1991, formaram-se várias entidades brasileiras, reuniram-se as propostas e projetos com mulheres da zona rural e uniu os grupos feministas de todo o país sob a sigla FEMEA - Feministas e Meio Ambiente - cujo objetivo era aprofundar os debates sobre a relação entre gênero e meio ambiente. Em agosto de 1991, compareceram num encontro 25 grupos de mulheres organizadas pelo setor feminista, neste evento foram analisadas as lutas das mulheres que ocorreram durante os anos de 1980, dentre os quais o SOS - Corpo do Estado de Recife e o Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde de São Paulo, criando-se, assim, a Rede Nacional Feminista de Saúde e Direitos Reprodutivos.

Neste período, formaram-se núcleos de formação feminina com a participação da corrente feminista das teólogas cristãs, da Rede Mulher de Educação (RME), de universidades, conselhos, grupos, ONGs e associações de atuação local em diversos pontos do Brasil. Os temas discutidos têm sido sobre a saúde das mulheres, sobre a produção alternativa de alimentos sem agrotóxicos, sobre preservação do meio ambiente, sobre os impactos dos pesticidas utilizados na agricultura e da conservação do solo, sobre a educação ambiental e a formação de lideranças, sobre a política e geração de renda para a classe trabalhadora, reforma agrária, trabalhos de reciclagem de lixo, cidadania planetária, etc. Estas questões orientaram as mulheres para programar as plataformas de ações, de articulações e propostas à participação das mulheres nas Conferências Internacionais, no caso a ECO - 92, a agenda 21 das mulheres e o meio ambiente.

Em 2012, a Conferência das Nações Unidas, também chamada de Rio+20, realizada no Rio de Janeiro sobre “Desenvolvimento Sustentável”, em movimento paralelo à Conferência oficial, redes e organizações feministas, ambientalistas e diversos movimentos sociais nacionais e internacionais, reuniram-se na “Cúpula dos Povos por Justiça Socioambiental e do Território Global das Mulheres” para dar continuidade ao debate e às reflexões promovidas a partir da ECO - 92. Este encontro promoveu inúmeros debates, ações, protestos, marchas, na ocasião, tive a oportunidade de participar da “Grande Marcha das Mulheres”, tem sido uma forma de visualizar a realidade de locais e populações que sofrem com os impactos do atual sistema econômico e também para chamar a atenção do mundo sobre os movimentos sociais em torno dos bens comuns da humanidade, do meio ambiente, das lutas femininas. Assim, inicia a *Declaração<sup>5</sup> final da Cúpula dos Povos* acerca da conferência Rio+20 em Julho 2012.

Movimentos sociais e populares, sindicatos, povos, organizações da sociedade civil e ambientalistas de todo o mundo presentes na Cúpula dos Povos na Rio+20 por Justiça Social e Ambiental vivenciaram nos acampamentos, nas mobilizações massivas, nos debates, a construção das convergências e alternativas, conscientes de que somos sujeitos de uma outra relação entre humanos e humanas e entre a humanidade e a natureza, assumindo o desafio urgente de frear a nova fase de recomposição do capitalismo e de construir, através de nossas lutas, novos paradigmas de sociedade. A Cúpula dos Povos é o momento simbólico de um novo ciclo na trajetória de lutas globais que produz novas convergências entre

---

<sup>5</sup> Boletins AMB Mulheres-na-Rio+20. Disponíveis em <http://www.equit.org.br/rio20/rio20boletins.htm>

movimentos de mulheres, indígenas, negros, juventudes, agricultores/as familiares e camponeses, trabalhadores/as, povos e comunidades tradicionais, quilombolas, lutadores pelo direito a cidade, e religiões de todo o mundo. As assembleias, mobilizações e a grande Marcha dos Povos foram os momentos de expressão máxima destas convergências. (...) A dita “economia verde” é uma das expressões da atual fase financeira do capitalismo que também se utiliza de velhos e novos mecanismos, tais como o aprofundamento do endividamento público-privado, o super estímulo ao consumo, a apropriação e concentração das novas tecnologias, os mercados de carbono e biodiversidade, a grilagem e estrangeirização de terras e as parcerias público-privadas, entre outros. As alternativas estão em nossos povos, nossa história, nossos costumes, conhecimentos, práticas e sistemas produtivos, que devemos manter, revalorizar e ganhar escala como projeto contra-hegemônico e transformador. (...) Afirmamos o feminismo como instrumento da construção da igualdade, a autonomia das mulheres sobre seus corpos e sexualidade e o direito a uma vida livre de violência. Da mesma forma reafirmamos a urgência da distribuição de riqueza e da renda, do combate ao racismo e ao etnocídio, da garantia do direito a terra e território, do direito à cidade, ao meio ambiente e à água, à educação, a cultura, a liberdade de expressão e democratização dos meios de comunicação. (Declaração final : Cúpula dos Povos na Rio+20, 2013,p 123-124)

O referido documento criticou as “soluções verdes” de mercado em torno do desenvolvimento sustentável, rejeitando as definições apontadas pelos governos no âmbito das Nações Unidas como “falsas soluções”, que estão sendo apresentadas pelos mesmos setores que provocaram a crise ambiental e que seguem reproduzindo e estimulando os povos ao consumo. Assim, os movimentos denunciaram a economia verde como uma “falsa solução”, como uma forma de acumulação do capital diante da crise ambiental e econômica a qual o mundo foi encaminhado, e que a “economia verde” se refere a um conceito que pouco tem a ver com a erradicação da pobreza, o cuidado com a natureza, com os serviços básicos de subsistência, com a abolição do analfabetismo, como acesso à educação, à integração social, à saúde da população, com as propostas feministas e a cidadania, com natureza e sociedade humana.

Entendo que as reflexões em torno do ecofeminismo ajudaram a compreender melhor o processo de alfabetização com mulheres adultas no capítulo que segue.

### **3. CONCEPÇÕES E CONCEITOS QUE ALIMENTAM ESSA PESQUISA**

As principais contribuições teóricas dessa tese resultam do estudo de três propostas educativas: a educação desenvolvente de Lev S. Vygotsky; a educação dialógica de Mikhail Bakhtin e a educação dialógica libertadora de Paulo Freire. Para a análise do processo educativo e investigativo, enfocarei estas três propostas junto com os referenciais de autoras e autores contemporâneos que discutem o ecofeminismo e a educação ambiental crítica no contexto escolar formal e informal.

#### **3.1. VYGOTSKY E A EDUCAÇÃO DESENVOLVENTE: UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**

Num primeiro momento, considera-se oportuno situar o leitor perante a biografia de Vygotsky e de suas contribuições no campo da educação e da psicologia. Embora estes dados apareçam em outras fontes bibliográficas, destacando-se Wertsch (1988) e Moll (1996). Lev Semionovitch Vygotsky nasceu em 05 de novembro de 1896 em Orsha, uma cidade provinciana nas proximidades de Minsk, Rússia, concluiu seus estudos secundários num colégio privado em Gomel. De 1913 a 1917 ingressou na faculdade de medicina da Universidade Imperial de Moscou, um mês depois, transferiu-se para o curso de direito. Após a sua formatura retornou a Gomel, onde trabalhou como professor de literatura e psicologia em uma escola de formação de professores. O retorno coincidiu com a Revolução Socialista de 1917e que marcou o início de uma série de mudanças para a população russa. Estas mudanças atingiram principalmente a área da educação e das ciências em geral, o que beneficiou Vygotsky. Preocupado com a necessidade de diminuir o índice de analfabetismo, em favorecer a população no acesso aos avanços culturais e tecnológicos da humanidade, bem como, investir na formação de intelectuais que colocassem em prática o novo projeto revolucionário socialista. Luria esclarece a importância desta fase:

Durante esse período, Vygotsky fundou a revista literária Verask. Foi aí que publicou sua primeira pesquisa em literatura, mais tarde reeditada com o título de A

Psicologia da Arte. Também criou um laboratório de psicologia no Instituto de Treinamento de Professores, onde dava um curso de psicologia, cujo conteúdo publicado mais tarde, na revista Psicologia Pedagógica ( in Vygotsky, 1998 a, p.21).

No início de 1924, Vygotsky realizou uma palestra no II Congresso de Psicologia em Leningrado, que na época era considerado um dos principais encontros dos cientistas ligados à psicologia. A partir desta data foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou e se dedicou mais sistematicamente à psicologia. Vygotsky foi reconhecido como um pesquisador de destaque perante os integrantes do Instituto, trabalhou juntamente com Luria e Leontiev, propôs a elaboração de uma nova psicologia, fundamentada epistemologicamente nos princípios do materialismo dialético. Neste sentido relata o seu propósito:

Não quero descobrir a natureza da mente fazendo uma colcha de retalhos de inúmeras citações. O que eu quero é, uma vez tendo aprendido a totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente...Para criar essa teoria-método de uma maneira científica de aceitação geral, é necessário descobrir a essência desta determinada área de fenômenos, as leis que regulam as suas mudanças, suas características qualitativas e quantitativas, além de suas causas. É necessário, ainda, formular as categorias e os conceitos que lhes são especificamente relevantes – ou seja, em outras palavras, criar o seu próprio capital. (1998a, p.10).

Ainda, é oportuno ressaltar que ao final de sua vida retorna ao curso de medicina apesar de sua tuberculose, doença contraída no início dos anos 1920, que o levou a morte em 1934. Deixou livros, muitos artigos e uma gaveta cheia de manuscritos não publicados. Acima de tudo deixou uma família amorosa, um grupo de amigos e estudantes dedicados que viriam a promover suas ideias.

Após sua morte, Vygotsky teve a publicação de sua obra proibida na ex- União Soviética devido à censura do regime stalinista. Sua obra só se tornou conhecida a partir de 1962, quando foi publicada uma versão inglesa de “Pensamento e Linguagem”. Todavia, as obras completas do autor começaram a ser publicadas em russo somente em 1982. No Brasil, de acordo com Rego (1995), o contato com seu pensamento foi aproximadamente a partir de 1984, data da publicação do livro “A formação social da mente”.

A seguir sintetizo alguns temas abordados em sua obra, dentre eles: a origem social da consciência; o processo da atividade instrumental; as funções psicológicas superiores; a valorização do pensamento e da linguagem; a relação entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo; o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Vygotsky localiza na atividade (socioambiental) e seu caráter mediado a origem social da consciência. Para ele, os instrumentos (ferramentas e signos) são os mediadores na apropriação das conquistas e conhecimentos historicamente produzidos. Reconhece a consciência como base central para explicar os processos de criação, de percepção estética e de produção cultural “é precisamente na atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui a criar e que modifica seu futuro” (VYGOTSKY 1982, p.9). Neste sentido, defende a relação entre a psicologia e arte, levada para o campo da educação como possibilidade contribuinte para a melhoria das condições de vida da maioria da população russa, na medida em que ambas enfatizam o papel da escola na apropriação dos conhecimentos produzidos pelas gerações procedentes.

Referindo-se ao método de estudo psicológico elaborado por Vygotsky e seus colaboradores, no caso, Leontiev com uma pergunta e resposta conceitua a conscientização: “Mas o que é consciência? A consciência é com- ciência, mas só no sentido de que a consciência individual pode existir unicamente na presença da consciência social e da linguagem, que é seu substrato real” (1984 p. 78). Neste sentido, Leontiev reafirma a proposta dos pesquisadores soviéticos, lembrando que a passagem da consciência social para a individual só é possível mediante a compreensão de que a estrutura da consciência humana está intrinsecamente ligada à estrutura da atividade humana de influência ambiental.

Nesta perspectiva, a origem social da consciência humana e das funções psicológicas superiores consiste, segundo Vygotsky, na internalização da atividade instrumental. Para ele, a internalização é a “reconstrução interna de uma atividade externa” e explica toda a constituição do sujeito, pois,

Todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (1998 a, p.75).

Neste sentido, postula que o funcionamento interpsicológico está intimamente relacionado ao intrapsicológico, de modo que, é a fala que primeiro serve para uma comunicação interpessoal e depois começa a ser usada como um instrumento de pensamento intrapessoal .

Estes processos de formação das funções psicológicas superiores e da consciência, que vai do interpessoal para o intrapessoal esclarece o vetor do desenvolvimento humano. Assim, os instrumentos podem ser chamados de sociais em dois sentidos: eles foram desenvolvidos na história da humanidade por grupos de pessoas em convívio e necessitam ser compreendidos por todas as crianças, jovens e adultos individualmente, em um processo de interação socioambiental. Na concepção do autor, o indivíduo já nasce um ser social e, paulatinamente, por meio da interiorização a partir das pautas de interação que estabelecem com outras pessoas, outras vidas, constitui-se enquanto sujeito, isto é, alguém capaz de regular sua própria conduta.

Assim, a interiorização consiste na apropriação pelo sujeito das conquistas e conhecimentos historicamente construídos, apropriação esta que se dá na e pela interação. A partir disto, é possível considerar que o desenvolvimento intelectual pode estar inter-relacionado com as formas de mediação social através do signo e pelo outro. Logo, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento da linguagem entrelaçam-se, pois a fala, enquanto signo socializado, é mediadora do processo de interiorização das funções desenvolvidas socialmente. Neste sentido, explica, “em um amplo sentido da palavra, é na linguagem donde se fala precisamente a fonte do comportamento social e da consciência” (1991, v I, p.57).

Destaco no âmbito da atividade instrumental a linguagem, uma vez que a apropriação da mesma se dá no decorrer do convívio com indivíduos falantes e do uso dos signos linguísticos. Em seus estudos, o autor trata essa relação tanto no plano filogenético (história da espécie, no caso do ser humano, desde o humano primitivo até o humano atual), quanto no plano ontogenético (história do sujeito, desde seu nascimento até sua morte), buscando a respostas sobre a relação entre pensamento e linguagem no decurso do desenvolvimento humano.

De acordo com Vygotsky, a linguagem permite não só o contato social necessário à preservação ontológica e filogenética, como também a difusão da cultura e das conquistas alcançadas pelas gerações precedentes. A construção da linguagem representou, portanto, um salto qualitativo incontestável no desenvolvimento da humanidade que se repete em cada indivíduo, no momento em que ele começa a falar.

Para ele, o ponto mais importante em seus estudos foi exatamente a compreensão



social e histórica da linguagem, bem como de seu caráter de mediação na constituição do sujeito, que fez com que buscasse, em seus experimentos, esclarecer a importância da linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas, ou seja:

O pensamento e a linguagem, refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (1998 b, p.190).

Nesta perspectiva, a consciência é entendida enquanto contato social consigo mesmo, resultante da internalização das ferramentas psicológicas utilizadas na atividade humana, ferramentas estas que vão permitir ao sujeito o controle sobre a própria conduta. De acordo com Vygotsky, os signos constituem-se como elementos de mediação na transformação das funções psicológicas elementares (que são: sensações, percepções imediatas, emoções primitivas) em funções psicológicas superiores (percepção categorial, memória lógica, atenção focalizada, emoção, imaginação criadora e auto-regulação da conduta), na medida em que estão incorporados à atividade que na minha concepção é sempre socioambiental. Mesmo antes de se apropriar da linguagem, esta se constitui como elemento de mediação na medida em que desde que a criança nasce, tem seus gestos e atitudes significados pelo outro. Ao se apropriar desta significação, toma contato com a história, a cultura e a vida social na qual está inserida. Logo, o outro é o eterno parceiro na vida psíquica, seja como modelo, seja desempenhando um papel complementar ou de oposição. É a possibilidade de elaboração das funções psicológicas superiores que fará com que o ser humano dê um salto qualitativo diante dos outros animais. E este não se dá pelo simples movimento do reflexo, mas sim, através da atividade do sujeito em um contexto de interação socioambiental.

A análise do significado da palavra permite a compreensão das relações entre pensamento e linguagem, que dão origem ao pensamento verbal, ou seja, à união entre pensamento e fala. O significado da palavra é, pois um elo é um elemento tanto da fala quanto do pensamento. Segundo o autor:

(...) uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos do pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. O significado das



palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que está ligada por ele. (1998 b, p. 104).

Se o significado das palavras se modifica no curso do desenvolvimento da criança, também a relação entre pensamento e fala evolui. Na medida em que a consciência e as funções psicológicas superiores são produtos da internalização dos signos, em especial os signos linguísticos, compreende-se que tanto a consciência como o conjunto das funções psicológicas superiores sofrem transformações à medida que a criança se desenvolve.

A contribuição de Vygotsky refere-se ao fato de explicar a compreensão do desenvolvimento do sujeito, que inicialmente é social e progressivamente se individualiza, também, à compreensão do desenvolvimento da linguagem, inicialmente é social de intenção eminentemente comunicativa. Via fala social a criança amplia suas interações com pessoas que a cercam, na medida em que a comunicação agora lhe é possível. Segue-se uma etapa intermediária, em que a fala passa a cumprir outra função: a de planejar e regular a ação. A criança fala o que irá fazer, anuncia sua atividade. Neste sentido, esta fala é chamada egocêntrica, uma vez que reflete a função e a estrutura da fala.

A fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada – um padrão de desenvolvimento comum das funções psicológicas superiores. A fala para si mesmo origina-se da diferenciação da fala para os outros. (1998b, p. 166).

Assim, paulatinamente, a fala egocêntrica é interiorizada, tornando-se um instrumento do pensamento. Para o autor, a fala egocêntrica necessita ser entendida enquanto elo genético entre fala social e a fala interior, que é a fala para si mesmo. A vocalização da fala egocêntrica vai paulatinamente decrescendo, com a função comunicativa cedendo lugar à função de ordenação do pensamento e de regulação da vontade.

A decrescente vocalização da fala egocêntrica indica o desenvolvimento de uma abstração do som, a aquisição de uma nova capacidade: a de “pensar as palavras”, ao invés de pronunciá-las. É esse o significado positivo do coeficiente de declínio da fala egocêntrica. A curva decrescente indica que o desenvolvimento está se voltando para a fala interior. (1998b, p. 168).

Constata-se que na perspectiva de Vygotsky não há como entender o pensamento sem se remeter à linguagem, pois há uma inter-relação recíproca entre ambos. A compreensão da

relação que existe entre pensamento e fala somente é possível através da análise da fala interior. No entanto, se não é possível estudá-la objetivamente, pois a fala interior não é audível, este impasse pode ser resolvido através do estudo da fala egocêntrica. Assim,

A fala egocêntrica é um estágio que precede a fala interior: ambas preenchem funções intelectuais; suas estruturas são semelhantes; a fala egocêntrica desaparece na idade escolar, quando a fala interior começa a se desenvolver... Se a transformação realmente ocorre, então a fala egocêntrica fornece-nos a chave para o estudo da fala interior (1998b, p.164).

Quanto à direção do desenvolvimento e da fala, percebe-se que estes seguem direções opostas. Antes da criança se apropriar da fala, o seu pensamento restringe-se às suas ações. À aquisição da linguagem pela criança representa um salto qualitativo na estruturação do seu pensamento, pois esta se apropria de uma nova forma de representação do real, historicamente construída. No início a criança expressa todo o seu pensamento em uma única palavra. Posteriormente vai necessitando de um número cada vez maior de palavras para expressar-se, o que possibilita uma melhor delimitação deste pensamento. Neste sentido, o pensamento desenvolve-se das partes para o todo. Isto pode ser compreendido se nos reportamos ao texto a seguir:

Quando passa a dominar a fala exterior, a criança começa por uma palavra, passando em seguida a relacionar duas ou três palavras entre si; um pouco mais tarde, progride das frases simples para as mais complexas, e finalmente chega à fala coerente, constituída por uma série destas frases; em outras palavras, vai da parte para o todo. Por outro lado, quanto ao significado, a primeira palavra da criança é uma frase completa. Semanticamente, a criança parte do todo, de um complexo significativo, e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e a dividir o seu pensamento, anteriormente indiferenciado, nessas unidades. Os aspectos semântico externos da fala seguem direções opostas em seu desenvolvimento – um vai do particular para o geral, da palavra para a frase, e o outro vai do geral para o particular, da frase para a palavra. (1998b, p. 157).

Neste sentido, constata-se que a transição do pensamento para a fala não é simples e imediata, pois passa pelo significado da palavra. Assim, “como uma frase pode expressar vários pensamentos, um pensamento pode ser expresso por meio de várias frases” (1998b, p.186). Portanto, é preciso escolher a palavra adequada para que o pensamento possa ser expresso fidedignamente, pois, “na nossa fala há sempre o pensamento oculto, o subtexto” (p.186).

Nos últimos anos de sua vida, Vygotsky retornou aos problemas do ensino escolar,

concentrando-se na questão da relação entre a aprendizagem na escola e o desenvolvimento cognitivo. Sua abordagem deste problema estava vinculada às teorias da época e aos problemas teórico-práticos vividos pelo autor enquanto lecionava para estudantes no Instituto Pedagógico Herzen, e em palestras no Instituto Pedológico de Leningrado, no ano de 1933. Além da questão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, o problema dos estágios no desenvolvimento infantil era um de seus grandes interesses de pesquisa e levou-o a escrever vários capítulos para um livro sobre pensamento e linguagem e outro sobre desenvolvimento infantil. De acordo com a literatura, partes de sua obra foi selecionada pelas autoridades soviéticas e alguns textos originais foram modificados. Seus estudos orientam-se no sentido de explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, enfatizam o conceito da zona de desenvolvimento proximal, considerados como aspectos centrais de sua contribuição para a psicologia. Em sua análise, considera que o desenvolvimento e a aprendizagem inter-relacionam-se e estão presentes desde o início da vida de uma criança, isto é, o ser humano na condição de sujeito, constitui-se social ambiental e culturalmente via movimento dialético entre ambas, sendo fundamental o papel do outro social para o desenvolvimento cognitivo deste.

Partindo da crítica sobre as concepções teóricas e metodológicas que os estudos de sua época realizavam, sua proposta colocava-se em oposição aos modelos teóricos vigentes na época. Contrapõem-se aos inatistas (aprioristas), que consideravam a influência do meio como exercendo um papel secundário, visto que a maturação seria o motor da constituição humana; e aos ambientalistas behavioristas, que por não conseguirem estudar objetivamente a consciência, atribuíam um peso excessivo às determinações do meio no desenvolvimento do indivíduo. Na perspectiva do autor, a inteligência é definida como habilidade para aprender, rejeitando as teorias que concebem a inteligência como aprendizagens prévias já efetuadas, pois na sua visão, o desenvolvimento não precede a aprendizagem. Na opinião de Rego,

Ao admitir a interação do indivíduo com o meio característica definidora da constituição humana, Vygotsky refuta as teses antagônicas e radicais que dicotomizavam o inato e o adquirido: as abordagens ambientalistas (pela exagerada e exclusiva ênfase às pressões do meio) e nativistas pelo desprezo às influências externas e pela supervalorização do aspecto hereditário e maturacional). Suas proposições parecem apontar para uma superação das oposições consagradas no campo da Psicologia, na medida em que indicam novas bases para a compreensão da atividade humana (REGO, 1995, p.93).

Para a compreensão de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo como processos intimamente relacionados, Vygotsky entende que o desenvolvimento humano compreende dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o nível de desenvolvimento real, que compreende o conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento.

O segundo nível de desenvolvimento é o nível de desenvolvimento potencial, o conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas, um adulto ou outra criança mais experiente, ela consegue resolver. Para o autor o nível de desenvolvimento potencial é muito mais indicativo do desenvolvimento da criança que o nível de desenvolvimento real, pois este último refere-se a ciclos de desenvolvimento já completos, é fato passado, enquanto que o nível de desenvolvimento potencial indica o desenvolvimento prospectivamente, refere-se ao futuro da criança. A distância entre o nível de desenvolvimento potencial e o real, caracteriza o que denominou de “zona de desenvolvimento proximal”:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (1998a, p.112).

Neste sentido, a constatação de um segundo nível de desenvolvimento e, conseqüentemente, a postulação de uma “Zona de Desenvolvimento Proximal”, foi decorrente da percepção de diferenças em nível de resolução de problemas entre crianças que, aparentemente, apresentavam os mesmos níveis de desenvolvimento real. Desta maneira, a capacidade de duas crianças que apresentam ter o mesmo nível de desenvolvimento real podem apresentar diferenças quanto às possibilidades futuras de aprendizagem e desenvolvimento. O autor entende que as diferenças quanto à capacidade de desenvolvimento potencial das crianças originam-se, em grande parte, as diferenças qualitativas do meio socioambiental em que vivem. A diversidade social e cultural também promove aprendizagens diversas e estas, por sua vez ativam diferentes processos de desenvolvimento.

Vygotsky acredita que a aprendizagem cria a zona de desenvolvimento proximal, que

ela ativa processos de desenvolvimento que progridem na medida em que a criança interage com pessoas em seu ambiente, internalizando o conhecimento disponível. Conclui dizendo que o ensino só é efetivo quando aponta para o caminho da zona de desenvolvimento proximal através do qual seria possível explicar as dimensões do aprendizado escolar afirmando:

(...) o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. (1998a, p.116-117).

É importante ressaltar ainda, que o conceito de zona de desenvolvimento proximal encaminha os estudos psicológicos para uma reavaliação do papel da imitação na aprendizagem, pois, durante décadas a psicologia clássica sustentou o princípio de que somente as tarefas que a criança consegue resolver sozinha podem ser tomadas como parâmetro de desenvolvimento intelectual. Mas, este autor, observou que numa atividade coletiva, em interação com outras crianças mais experientes, ou sob a orientação dos adultos, elas podem aumentar suas capacidades de desempenho, pois a imitação de ações ou habilidades cujo conteúdo vai além da capacidade real da criança, cria as novas zonas de desenvolvimento. Isto pode ser mais bem entendido se nos reportamos às críticas que faz à prática discriminadora da psicologia escrevendo:

Um princípio intocável da psicologia clássica é o de que somente a atividade independente da criança, e não sua atividade imitativa, é indicativa de seu nível de desenvolvimento mental. Esse ponto de vista está expresso em todos os sistemas atuais de testes. Ao avaliar-se o desenvolvimento mental, consideram-se somente aquelas soluções de problemas que as crianças conseguem realizar sem assistência de outros, sem demonstração e sem o fornecimento de pistas. Pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos (1998a, p.114).

Rever o papel da imitação implica em olhar de uma maneira diferente tanto o jogo quanto a educação escolar. Quando a criança pré-escolar brinca, estão presentes a fantasia e a imaginação, e é desta forma que ela internaliza seu próprio papel social, bem como aquele das pessoas que a rodeiam. Em contrapartida, a criança em idade escolar utiliza-se da imitação como fator propulsor de aprendizagens, as quais só podem ocorrer em interações

sociais que atuam na zona de desenvolvimento proximal e o mesmo aconteceu comigo na experiência educativa com as mulheres adultas em processo de alfabetização.

Quanto à educação escolar, a ênfase colocada por Vygotsky na importância do ensino sistematizado para o desenvolvimento humano decorreu do reconhecimento do papel e importância da escola para o avanço da sociedade como um todo, pois é na e pela apropriação dos conteúdos aí veiculados que o ser humano se constitui enquanto sujeito consciente, crítico, agente da história. Referindo-se ao estudo psicológico elaborado para a educação em sala de aula por Vygotsky e colaboradores, Leontiev e Lúria sintetizam:

O processo de educação escolar é qualitativamente diferente do processo de educação em sentido amplo. Na escola, a criança está diante de uma tarefa particular: entender as bases dos estudos científicos, ou seja, diante de um sistema de concepções científicas” (in VYGOTSKY, 1998 a, p.174).

Nesta perspectiva, contribui em muito a apropriação do conhecimento sistematizado, ou como nos apontam seus colaboradores, dos conceitos científicos. Vygotsky, ao fazer a distinção entre conceitos cotidianos e científicos, tece algumas considerações sobre a apropriação destes conceitos no desenvolvimento infantil. Segundo sua definição, os conceitos cotidianos são mais ligados à atividade prática e à vida cotidiana da criança, na qual ela aprende a designar os objetos por meio das palavras. Enquanto que os conceitos científicos são adquiridos por meio da instrução formal, ou seja, pela apropriação do conhecimento sistematizado via mediação de outros, onde se estabelecem relações entre conceitos e, portanto, de significados. Neste sentido, o ensino sistematizado torna-se extremamente relevante para o desenvolvimento da criança, o que faz do contexto escolar um *locus* cujo processo de atividades para estudos adquirem especial importância.

Mediante estes aspectos, é oportuno destacar que Davidov (1988), ao realizar sua pesquisa tendo como base os pressupostos teóricos vigoskianos, destaca a importância e o tipo de atividades de estudos que de fato impulsionam o desenvolvimento das capacidades das crianças em idade escolar. Afirma que a escola deve ser capaz de desenvolver nos estudantes capacidades intelectuais que lhes permitam elaborar e reelaborar plenamente o conhecimento científico a partir dos fundamentos históricos e sociais. Isto quer dizer que o conhecimento escolar não deve se resumir pela simples transmissão de conteúdos fragmentados e isolados do contexto social. Para o autor, a tarefa principal da escola é do

professor é de reorganizar o seu próprio processo de construção e reconstrução de conhecimentos que correspondam com as exigências da ciência e da cultura da sociedade contemporânea. Uma escola em que o professor possa ensinar os estudantes a pensar, a ensinar novas formas de apropriação e acesso ao conhecimento teórico e às novas informações científicas, comparando-as com outros conhecimentos de modo que os mesmos possam orientar-se independentemente e, praticá-los de forma autônoma ao longo de suas vidas.

Como Vygotsky, também para Davidov, as autênticas possibilidades de ensino e aprendizagem que impulsionam o desenvolvimento, manifestam-se quando o conteúdo e o meio de organização da atividade de estudos corresponde às peculiaridades psicológicas do estudante, bem como às capacidades que se formam sobre sua base. Para ambos, o papel desenvolvente do ensino e da aprendizagem se reduz ao mínimo, quando não condiz ou não corresponde a estas peculiaridades. Ou seja, aquilo que o estudante já sabe ou aquilo que está além de sua compreensão, sem sentido e, portanto, sem significados, torna o ensino ineficiente.

Em síntese, de acordo com os autores acima citados, a escolarização necessita proporcionar ao estudante um ensino, cuja importância para o processo de desenvolvimento está em auxiliar, em muito, a formação das funções psicológicas caracteristicamente humanas, ou seja, aquelas que fazem uso da mediação da linguagem.

Dos aspectos até aqui levantados, destaca-se outro, também de suma importância: o do contexto em que se dá o diálogo, apesar de ser considerado, não foi muito aprofundado por Vygotsky, principalmente no que diz respeito aos aspectos ideológicos da palavra. Para abordar esta questão, sem perder de vista o referencial epistemológico que aqui se propõe como fundamento, as obras de Bakhtin (1997a - 1997b) e de Freire (1977-1979-1982-1989) constituem-se como aporte teórico de destacada importância.

### 3.2. EDUCAÇÃO DIALÓGICA BAKHTINIANA: ALGUMAS REVELAÇÕES

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin nasceu em 1895 em Oriol, ao sul de Moscou, Rússia. Estudou na Universidade de Odessa, depois na de São Petersburgo onde, em 1918, graduou-se em História e Filosofia. Em 1920, foi para Vitebsk e trabalhou como professor primário e universitário, além disso, ocupou diversos cargos de ensino. Bakhtin pertencia a um pequeno



círculo de intelectuais e de artistas conhecido sob o nome de “círculo de Bakhtin”. Um dos projetos do círculo era a “elaboração da ciência das ideologias baseada no marxismo”. Entre os que faziam parte deste círculo, foram muito importantes o filósofo Matvei Kagan, que iniciou Bakhtin na filosofia alemã e no pensamento de Kant, o pintor Chagall, o V. N. Volochínov poeta e professor do Conservatório de Música de Vitebsk e o crítico P. N. Medviédiev, funcionário de uma casa editora. Os dois últimos tornaram-se alunos e admiradores de Bakhtin. Em 1923, adoeceu de osteomielite, impossibilitado de trabalhar regularmente, seus discípulos e admiradores, Volochínov e Medviédiev seguiram-no a Petrogrado com a pretensão de ajudar a seu mestre, bem como, divulgar suas ideias, ofereceram seus nomes a fim de tornar possível a publicação de suas primeiras obras. Saíram sob a assinatura de Volochínov, O Freudismo (Leningrado, 1927) e Filosofia da Linguagem (Leningrado, 1929). Em ambos os livros o autor expõe as relações entre linguagem e sociedade, bem como, a necessidade de uma abordagem marxista da filosofia da linguagem, colocada sob o signo da dialética, do signo ideológico, dinâmico, vivo, que por sua vez, está sempre ligado às estruturas sociais, seu método, a dialética.

Ao criticar as tendências psicológicas subjetivistas e objetivistas – representada pelo reflexologismo russo ou pelo behaviorismo americano - situa também sua crítica à Psicanálise de Freud. Isto porque, Bakhtin defende a necessidade de uma Psicologia dialética e sócio ideológica da consciência, que reconheça a importância das enunciações verbais e não verbais para o conjunto do comportamento humano. Propõe uma psicologia que possa recuperar a dialética do interno e do externo, e que compreenda os conflitos mentais, não só como individuais, mas como relações complexas e como conflitos sociais entre enunciações que se constituem na relação com o outro pela linguagem. De acordo com Bakhtin (in FREITAS, 1996a),

Eu me conheço e chego a ser eu mesmo só ao me manifestar para o outro, através do outro e com a ajuda do outro. Os atos mais importantes que constituem as autoconsciências se determinam por relação a outra consciência... E o interno não se basta por si mesmo, está voltado para o exterior, está dialogizado, cada vivência interna chega a colocar-se sobre a fronteira, se encontra com o outro, e neste intenso encontro está toda a sua essência...O mesmo ser do homem, tanto interior como exterior, representa uma comunicação profunda. Ser significa comunicar-se (BAKHTIN, apud SILVESTRI, A, in FREITAS, 1996a p. 181).

Em nome de Medviédiev foram publicados em 1928, também em Leningrado, O Método Formalista Aplicado à Crítica Literária e Introdução à Poética Sociológica. De 1920 a



1929, o círculo, aqui representado por Bakhtin, dedicou-se aos problemas da teoria geral da cultura, dos métodos de literatura, da semiótica, discutindo questões sobre o conhecimento, a estética e a ética. Neste sentido, buscou aprender a estrutura da enunciação na língua corrente pela inter-relação entre significação e sentido numa perspectiva social, marxista. Pelo fato de ser contrário a função reprodutora da linguagem, opôs-se à estética formalista vigente, ao menosprezar os outros ingredientes do ato de criação artística que são o conteúdo, sua relação com o mundo, e a forma entendida como intervenção do autor com o interlocutor através do material verbal. Na perspectiva de Bakhtin, o material é a linguagem integrada ao conteúdo da fala, que é o herói, a forma é o grau de proximidade capaz de integrar autor e interlocutor à vida. Para compreender a relação dialética de conteúdo, forma e material historicamente articulada, propõe uma “avaliação sócio-ideológica realizada pelo sujeito que”,

(...) atualiza o enunciado do ponto de vista de sua presença factual, do ponto de vista de seu significado semântico e não somente enquanto palavra, forma gramatical, ou frase tomada em sua definição linguística abstrata. (BAKHTIN; MEDVEDEV in BRAIT, 1997b, p.97).

Em 1929, Bakhtin publica, também, com sua própria assinatura, “Os Problemas da Criação em Dostoiévski” que foi o seu herói preferido. Em Dostoiévski aparece um herói cuja voz é construída em interação com a voz do autor. Assim, vincula a relação eu-tu, colocando os sujeitos e o texto em permanente processo dialógico contrapondo-se ao caráter monológico da expressão artística dominante.

Preocupado com as posições dicotômicas e fragmentárias de sua época, o autor procurou recriar um novo método capaz de focar uma linguística compreendida dentro da relação dialética e num processo dialógico de linguagem que seria socialmente articulada à realidade histórica de presente, passado e futuro. Foi assim que criticou a Estética formalista, a Linguística idealista e abstrata, a Psicologia subjetivista e objetivista, ao sistema imposto em seu país por Stalin, à concepção mecanicista do marxismo e a toda espécie de dogmatismos. Portanto, foi considerado um literário e um ideólogo fora das instâncias oficiais, bem como obteve, a proibição e publicação de suas obras. Volochínov e Medviédiev desapareceram nos anos 30, vítimas das perseguições stalinistas, ficando a obra, por muitos anos, relegada ao esquecimento oficial.

De 1930 a 1939, Bakhtin foi morar na fronteira com a Sibéria, continuou ensinando e

escreveu sua monografia sobre Rabelais. Além do problema da história e da literatura, o tema principal de sua pesquisa passou a ser o povo e sua criação cultural. Numa perspectiva de totalidade, buscou recuperar o contexto da cultura popular da Idade Média e do Renascimento. Também, estudou o papel das tradições populares e do folclore (carnaval) daquela época e introduz o conceito de “cultura popular” através do qual caracterizou a importância de se escutar a voz do povo fazendo história.

De 1945 a 1961, data de sua aposentadoria, morou em Saransk, encerrando sua carreira universitária nesta cidade. A obra de Bakhtin é bastante extensa e chamou a atenção do público a partir de 1963, após a reedição sobre Dostoievski (1963) e de sua tese - defendida em 1946 - sobre François Rabelais e a Cultura Popular da Idade Média e da Renascença (Moscou, 1965). Em 1969, retornou para Moscou onde publicou vários artigos e, em 1975, ano de sua morte, publica um novo volume, “Questões de literatura e de estética”, composto de estudos que prosseguem em sua maioria dos anos 1930. Em 1979 é publicado um novo volume de inéditos, preparado por seus editores, “Estética da Criação Verbal”, comporta os primeiros e os últimos escritos de Bakhtin, concluindo que:

Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém um determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada. Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. (1997, p414).

Procuro centralizar o foco de interesse sobre o pressuposto fundamental da teoria de Bakhtin, que numa abordagem próxima da de Vygotsky, a complementa através de novos sentidos que faz da significação dialógica um fato sócio-ideológico. Sendo assim, a determinação do contexto da palavra na sua significação constitui-se um importante fato a ser considerado neste estudo.

O conceito de linguagem abordado por Bakhtin, tanto das obras que são por ele assinadas, quanto nas que lhe são atribuídas, está comprometida com uma visão de mundo que articula uma abordagem linguística discursiva através de uma teoria da literatura, de história, de filosofia, em busca de uma semiótica da cultura em permanente diálogo com várias tendências filosóficas, como é o caso do neo-kantismo, da fenomenologia, do marxismo, incluindo também, outras áreas do conhecimento.

Bakhtin, aprofundando sua concepção sobre a filosofia da linguagem, destaca a

produção de sentido, significação, enunciação, discurso, atividade mental interativa. Ainda, ao tratar destes aspectos, aponta para um processo de avaliação social. Brait, analisando esta questão, nos diz que para Bakhtin,

Essa “avaliação social”, conceito retomado em vários outros momentos do conjunto das obras do autor, reitera a ideia de particularidade da situação em que se dá um enunciado, envolvendo uma atividade que poderíamos traduzir como “competência avaliativa e interpretativa de sujeitos em processo interativo”, ou, mais simplesmente, o julgamento da situação que interfere diretamente na organização do enunciado e que, justamente por isso, deixa no produto enunciado as marcas do processo de enunciação. A ideia de que “a criação ideológica não existe em nós, mas entre nós” (...) parece exemplar no que diz respeito ao permanente diálogo existente entre indivíduo e sociedade, dimensão que a linguagem se encarrega de instaurar e mobilizar (BAKHTIN; MEDVEDEV in BRAIT, 1997, p.97).

Ressaltando este aspecto, Bakhtin destaca ainda mais a importância dos signos, apontando que a atividade mental só existe em função da expressão semiótica na enunciação, o que implica que só através dos enunciados é possível o entendimento do significado ideológico do signo. Ou seja, a ideia de que não há uma realidade da língua que exista fora de sua expressão no diálogo. Logo, “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 1997a, p.31). Tal como define, o signo sempre ideológico, só encontra existência nas relações sociais em que se concretiza enquanto palavra, adquirindo sua significação de acordo com o contexto.

Da mesma forma que Vygotsky, Bakhtin considera a possibilidade da atividade mental interativa, ou seja, a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente pelo outro e pelo signo. Neste sentido, nos diz que, não existe atividade mental sem expressão semiótica, sem orientação social, fora da expressão e do próprio pensamento. Entende que a consciência individual nada pode explicar fora do meio ideológico e social como pretendiam o idealismo e o positivismo psicologista. Assim, Bakhtin elaborou sua própria concepção de consciência, compreendia que seus fundamentos não são fisiológicos, nem biológicos, mas sociológicos.

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e

ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (BAKHTIN, 1997a, p.35-36).

Deste modo, é impossível conceber a atividade mental desconectada da significação, território comum entre o individual e o social. Da mesma forma, não é possível conceber a atividade mental desligada das condições reais de interlocução. ”Neste sentido, toda a atividade mental é exprimível, isto é, constitui uma expressão potencial” (idem,p.51). Assim, o signo sempre ideológico só encontra existência nas relações que se concretiza enquanto palavra, adquirindo sua significação de acordo com o contexto social imediato e mais amplo dos interlocutores. Para o autor,

(...) em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato da fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais. (1997a, p.66).

Assim, Bakhtin ressalta a importância dos fatores contextuais presentes nas relações sociais em que a enunciação se evidencia. Esta possibilidade se constitui como um princípio teórico profundamente significativo, na medida em que as enunciações, as falas dos sujeitos, caracterizam-se como um recurso de organização e reorganização do pensamento, ao encontro de novas configurações verbais de acordo com as diferentes marcas sociais. Neste sentido, Bakhtin afirma que “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (1997a, p.113).

Outro aspecto importante a se destacar na perspectiva bakhtiniana é a determinação do outro como auditório social específico, presente ou não na enunciação.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (1997a, p.113)

Desse modo, a palavra se revela fator determinante no processo de produção do sentido, pois ela possui forças sociais que ligam e acompanham todas as criações ideológicas presentes no contexto das interlocuções. Assim, a palavra é o efeito da interação entre os interlocutores, na qual se confrontam valores sociais contraditórios, de modo que, a significação produzida pelas múltiplas vozes não se realiza de forma harmoniosa, mas se constitui num espaço de confronto, a partir dos quais se apreendem e elaboram as palavras do outro. Nela falam, divergem e ecoam vozes que representam perspectivas ideológicas que conflitam e refletem o próprio sistema de uma classe social num momento e num lugar determinados historicamente. A palavra, segundo Bakhtin, “é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o auditório comum do locutor e do interlocutor”. (1997a, p.113).

Este processo de aproximação da palavra do outro às palavras interiores é um processo dialógico entre as palavras alheias às nossas palavras, formando assim, uma réplica com as palavras apreendidas.

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, provido da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores, Toda a sua atividade mental (...) é mediatizada para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. (BAKHTIN, 1997a, p. 147).

A dialogia, conceito chave na teoria de Bakhtin, transcende a ideia derivada do conceito de diálogo, referindo-se às diversas formas de interação das vozes presentes nos enunciados. Para o autor, todo o enunciado se refere a pelo menos dois sujeitos, ou seja, em qualquer enunciado há sempre mais de uma voz, o que ilustra o seu caráter social. Logo, toda enunciação só pode ser compreendida na relação com outras enunciações. Dessa forma, Bakhtin caracteriza a polifonia, quando fala sobre o processo de compreensão dos significados.

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos

corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (...) A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é propor à palavra do locutor uma contrapalavra. (BAKHTIN, 1997 a.p.132).

Portanto, Bakhtin aprofunda o estudo da polifonia característica dos enunciados quando desenvolve a ideia de linguagens sociais. Para ele, as linguagens sociais são discursos próprios de um determinado grupo social, em um contexto histórico social, que configuram qualquer fala. Destarte, as enunciações sempre se apropriam de uma determinada linguagem social, caracterizando a polifonia.

Barros (in FARACO, 1996) aponta a importância de se distinguir dialogismo e polifonia, termos muitas vezes utilizados nos escritos do autor como sinônimos, que segundo Bakhtin, é a forma como as vozes interagem compondo cada enunciação. Assim, a autora distingue dialogismo e polifonia,

(...) reservando o termo dialogismo para o princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo o discurso e empregando a palavra polifonia para caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos que escondem os diálogos que os constituem. (...) Nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam se ver ou entrever; nos textos monofônicos eles se ocultam sob a aparência de um discurso único, de uma única voz. (in FARACO, 1996, p.36).

Dependendo do caso, uma destas funções pode predominar. Como por exemplo, quando num texto, ou numa aula, o objetivo consiste somente em transmitir informações, a função predominante é a monofônica, por outro lado, quando o objetivo é a produção coletiva do conhecimento, a função predominante é a polifônica. Deste modo, em um enunciado em que predomina a função monofônica é geralmente improvável um maior contato entre as vozes, pois este domínio impede a dialogia. Em contrapartida, um enunciado no qual predomine a função polifônica, favorece o contato entre as vozes, o questionamento, o desafio, e conseqüentemente, a própria dialogia. Neste caso, estudar como as vozes se inter-relacionam durante as atividades educativas coloca-se como uma possibilidade desenvolvvente, também, compartilhada por Vygotsky, na medida em que enfatiza a importância da linguagem na transformação das Funções Psicológicas Elementares em Funções Psicológicas Superiores. Ainda, na perspectiva bakhtiniana Souza (in BRAIT, 1997), diz que:

A unidade da experiência e a verdade do homem é polifônica. Somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo da vida pode dar conta da integridade e da complexidade do real. (...) Dialogismo e polifonia constituem as características, essenciais e necessárias, a partir das quais o mundo pode ser compreendido e interpretado de muitas e diferentes maneiras, tendo em vista seu estado de permanente mutação e inacabamento. (SOUZA in BRAIT, 1996, p. 341).

Relacionando estas concepções com o foco de investigação aqui proposto, visualiza-se um possível entrecruzado da Educação Ambiental e o processo de alfabetização de mulheres adultas com a abordagem teórica e prática de Vygotsky, Bakhtin e Freire, evidenciando o ser humano em seu contexto, na relação com o outro, com o mundo da natureza e consigo mesmo. E, por estar tratando de possibilidades do fazer educação ambiental no meio escolar, torna-se necessário também, compreender o posicionamento destes autores sobre o processo de interação, consciência linguagem e mediação social. Nesta abordagem, a linguagem é instrumento de mediação para a constituição da consciência, o sujeito que aprende é interativo, o processo de aprendizagem impulsiona o sujeito interativo e o faz avançar em seu desenvolvimento, também, engloba o ambiente sócio-histórico-cultural. Neste processo, o sujeito é constituído por meio da experiência social, histórica e pela formação da consciência o sujeito político se torna capaz de ler e agir criticamente no mundo. Nesta perspectiva, para Paulo Freire, acontece o diálogo entre o “eu-tu” e os outros sujeitos sociais que, por via da comunicação e troca de experiências entre si se relacionam em torno das produções do mundo da natureza e da atividade cultural, histórica e social. O diálogo problematiza a realidade, portanto, é essa dialogicidade que torna possível a educação como atividade e produção coletiva de aprendizagem e desenvolvimento social e, por consequência, produz o desenvolvimento socioambiental.

### 3.3. PAULO FREIRE: POR UMA PEDAGOGIA DO EDUCAR DIALÓGICO E PARTICIPANTE

Paulo Freire, educador brasileiro, pernambucano, nascido no Recife em 1922, tem sua trajetória de vida caracterizada por inúmeras participações em movimentos culturais, sociais e políticos. Seu trabalho inspirou toda uma geração de professores, estudantes, religiosos, progressistas ecologistas e socialistas. Seu princípio de educação como libertação,

transformação e ação cultural e seu método de conscientização têm sido influentes na prática pedagógica da América Latina, bem como, a promoção de movimentos populares principalmente nos países do terceiro mundo. Freire deixou sua obra baseada em vários pressupostos desde o materialismo histórico ao humanismo cristão. Escreveu livros e artigos em vários idiomas, distribuídos pelo mundo. Nela se encontra a “Pedagogia do oprimido; Pedagogia da autonomia, Pedagogia da esperança, Pedagogia da indignação” que colocam o educando ao lado do educador. Em sua última entrevista, afirmou: “gostaria de ser lembrado como aquele que amou as plantas, os animais, os homens e as mulheres, a terra...” (GADOTTI in FREIRE, 1998, p.32-33). Freire deixou contribuições importantes para a educação brasileira, além do diálogo, adotado neste trabalho investigativo, como elemento mediador e orientador de todo o processo, colocando o educador e o educando em parceria, uma outra característica de sua concepção de diálogo é a politicidade presente nessa relação, ou seja,

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1982, p. 78-79).

É o diálogo que pode viabilizar a interação entre os sujeitos, oportunizar espaços para a libertação cultural, potencializando-os em mudar a si mesmos e com isto mudar suas práticas educacionais a partir da vida cotidiana. Logo, educador e educando necessitam ter um componente de participação na elaboração e reelaboração do conhecimento socioambiental. Este, pode ser entendido de outro jeito e guiado por outros princípios: através de uma outra ética, de uma outra lógica e de um outro saber que acaba por implicar em outras ações e reflexões acerca não só das pessoas, mas também, das coisas por elas e com elas produzidas. O que os torna, além de intérpretes, autores e produtores deste processo. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1982, p. 93).

Por conseguinte, o diálogo é uma ação interativa, coletiva e colaborativa e, por isto, social, situando a linguagem como um instrumento da atividade prática, construído na e pela interação dos sujeitos em um contexto mais amplo: o grupo. Sua pedagogia perpassa da cultura popular à cultura letrada, e, pela formação da consciência crítica chega-se a uma nova



pedagogia que denomina de “educação libertadora”, projeta num programa de ações nos setores marginalizados, oprimidos e dominados.

O pensamento de Freire penetrou profundamente nos movimentos sociais de base, em educação popular, não só para denunciar a realidade brasileira, apontar deficiências, mas principalmente para incitar ações, abrir caminhos, imaginar saídas, questionar a vivência cotidiana. Essa pedagogia investigadora firmou-se no debate político-cultural brasileiro do final dos anos 1950. Tratava-se do debate em torno da construção de uma identidade nacional, baseada no desenvolvimento político, social e econômico que, segundo ele, passava pela tomada de consciência da realidade nacional.

Este processo não poderia dar-se sem uma transformação na estrutura do sistema de ensino e extensão da educação para todos, sendo que o projeto de construção de uma nova nação brasileira passava pelo resultado de suas características de país latino-americano situado no terceiro mundo. Ao contrário do que as elites dominantes pensavam que era criar no Brasil uma nova “Europa”, assim como, no Centro Oeste brasileiro projetara-se como “El Dourado” e na Amazônia cria-se a ideia de um paraíso intocável, uma “Nova Atlântida” brasileira. Por isso Freire insiste na questão da “invasão cultural” da “dependência” e da “consciência alienada”. Denunciando esta “realidade nacional”, o autor estava anunciando, dialeticamente, a sua intencionalidade, propondo para nós um novo pensamento pedagógico autônomo.

Foi convencido disto que, desde jovem, sempre marchei de minha casa para o espaço pedagógico onde encontro os alunos, com que comparto a prática educativa. Foi sempre como prática de gente que entendi o que fazer docente. De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode fazer, que pode por isso ignorar, de gente que, não podendo passar sem ética se tornou contraditoriamente capaz de transgredi-la. Mas, jamais foi fraca em mim a certeza de que vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de ser mais. (...) o que de maneira permanente me ajudou a manter essa certeza foi a compreensão da História como possibilidade e não determinismo, de que decorre necessariamente a importância do papel da subjetividade na História, a capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper e por isso tudo, a importância da ética e da política. É essa percepção do homem e da mulher como seres “programados, para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos (FREIRE, 1996, p. 164).

Desta forma, Freire sintetiza a ideia básica que fundamenta sua obra, traduzindo sua

experiência de vida enquanto educador, como autor e como testemunha de sua própria história. Por isto, é considerado um educador comprometido com a *práxis*, por questionar sua própria prática docente no contexto da luta de classes em que se situa.

Para ele, a educação como prática da liberdade só encontrará expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de reflexivamente, descobrir-se e conceber-se como sujeito de sua própria história. No entanto, a proposta educacional do autor, tanto o conduziu para a sua intervenção efetiva na realidade social brasileira, como para sua própria perda de liberdade, quando em 1964, foi exilado para o Chile. É no exílio que escreve sua primeira obra a “Educação como Prática da Liberdade”, a partir da qual se iniciou a pedagogia libertadora.

É assim que Freire inicia uma teoria reflexiva e crítica em busca de uma pedagogia da liberdade que, transgredindo a esfera puramente pedagógica, busca a conscientização histórica e política dos trabalhadores, das mulheres e homens do povo, dos oprimidos e dos explorados.

Mais do que preconizar uma educação libertadora teoricamente estruturada, sua obra retrata o contexto da sociedade onde viveu. E, foi analisando as condições concretas da realidade estrutural brasileira, que suas ideias nasceram, levando em consideração a realidade concreta e relacional dos homens e mulheres, procurou alternativa a partir da qual pudesse contribuir, como educador, para que os setores dominados e oprimidos pudessem “dizer sua palavra”.

Freire ao conceber que é através da pluralidade das relações dialógicas que o homem e a mulher mantêm com o mundo sua marca distintiva considera que “para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida” (FREIRE, 1989, p. 39). E complementa dizendo: “nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica – de sujeito para objeto – de que resulta o conhecimento que expressa pela linguagem” (idem, 1989, p. 105).

Ainda, em “Educação como Prática da Liberdade”, o autor, desenvolve o conceito de consciência transitiva crítica. Segundo ele, esta consciência deve passar de uma transitividade ingênua para uma consciência crítica, através de uma educação dialógica e ativa, para uma profunda interpretação dos problemas sociais e políticos, chegando a ela pela substituição de explicações ingênuas para o reconhecimento da consciência histórica, por que conscientiza e politiza.

Nesta direção, Freire utiliza um método de conscientização que é fundamental, um método de cultura popular o qual não pretende ser um método de ensino, mas um método de aprendizagem. Por isso, alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas dizer a sua palavra, que é a criadora de cultura letrada, conscientiza a própria cultura que se manifesta em forma de consciência histórica.

A educação pautada na liberdade e no diálogo busca, através da problematização da realidade do educando, valorizar a “cultura primeira”, redimensionando-a na relação com outras culturas. Para ele, “nem a cultura iletrada é a negação do homem, nem a cultura letrada chegou a ser plenitude. Não há homem/mulher absolutamente inculto(a): o homem “humaniza-se” expressando, dizendo o seu mundo. Aí começa a história e a cultura”. (FIORI in FREIRE, 1982, p.13).

Na obra da “Pedagogia do Oprimido”, Freire explicita sua visão crítica da pedagogia opressora da classe dominante, a qual denomina de “educação bancária”, como um instrumento de dominação que estimula a ingenuidade e a passividade nos educandos (as) pelo fato de negar a dialogicidade. É uma educação que, através da cultura do silêncio, repercute e transmite a sociedade opressora. Ou seja:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1982, p. 6).

A relação antidialógica no processo educacional, traduzida pelo autor, conduz à reflexão ao que ainda hoje, acontece na maioria das vezes, no contexto educacional, em que o educador(a) geralmente tem a palavra e com ela domina os educandos(as), colocando-se como o dono do saber e da verdade absoluta. Ao educando (a) cabe a condição de passividade, privado de dizer a sua palavra. Infelizmente, ainda, a palavra que vale, é aquela pronunciada pelos “tecnocratas” das propostas educacionais, imbuídos de uma concepção de educação “bancária”, voltada à classificação, adaptação dos aprendentes em formação, a uma lógica social excludente. E neste sentido,

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar como democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos

críticos e amorosos da liberdade, não é naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo as vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. A avaliação em que se estimule o falar a com o falar com, (FREIRE, 1996, p. 130-131).

A coerência necessária entre o “saber-fazer é o saber-ser-pedagógico”, inerente ao saber-fazer da auto-reflexão crítica e o saber-avaliar exercitados, podem nos ajudar a fazer uma leitura crítica das causas da exclusão e da razão de ser do discurso ideológico capitalista que, ao incorporar-se no pensamento e na prática pedagógica, estimulam o individualismo, a seleção e a competitividade. Como contraponto, o autor propõe:

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou ouve. O que importa é que o professor e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p.96).

Neste sentido, a postura do professor frente à prática educativa teria como prioridade criar espaços para as trocas, para a dialogia, para a participação ativa e efetiva dos sujeitos em interação.

Ainda, na “Pedagogia da Esperança”, Freire sintetiza as grandes temáticas gestadas no clamor das lutas sociais que revolucionaram a América Latina e os povos do terceiro mundo. Através do seu trabalho em “Pedagogia do Oprimido”, contribui fazendo nascer às reflexões no interior destas lutas para a necessidade de sobreviver. Gerando novas possibilidades de ultrapassar os instrumentos da opressão fazendo brotar novas esperanças, por meio de uma pedagogia da esperança, partilhada da “Pedagogia do Oprimido”.

Neste livro, o autor analisa, num primeiro momento, as tramas que envolveram sua vida, ideias, resgates históricos, processos sociais, marcas culturais, mostrando a tragédia da discriminação, da extensão das opressões e do drama dos que lutam.

Num segundo momento, Freire retoma a “Pedagogia do Oprimido” e analisa algumas críticas feitas nos anos 1970. Em seguida, descreve os momentos que andou pelo mundo, levado pela “Pedagogia do Oprimido”. Ainda, ao reportar-se à sua obra, esclarece que:

(...) não tem o tom de quem fala do que já foi, mas do que está sendo. As tramas, os fatos, os debates, as discussões, projetos experiências, diálogos de que participei nos anos 70, tem a Pedagogia do Oprimido como centro, me parecem tão atuais quanto outros a que me refiro dos anos 80 e de hoje. (FREIRE, 1992, p.13).

Sua obra é também um exemplo de vigor de parte de uma geração na qual a opressão não prosperou, permitindo a ela persistir na luta, extrair das perseguições a esperança e a coragem de continuar trabalhando pela transformação social. Desta maneira, enfatiza:

(...) à realidade em que se encontram as grandes massas da América Latina está a exigir que a consciência de classe oprimida passe, se não antes, pelo menos concomitantemente pela consciência do homem (sic) oprimido (...) a luta de classes não é o motor da história, mas certamente é um deles.(...) Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer história, como sujeitos e objetos, homens e mulheres, virando seres de inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (1992, p. 90-91).

Em “Pedagogia da Autonomia”, utilizando uma linguagem acessível e didática, Freire reflete sobre os saberes necessários à prática educativa e crítica, fundamentada numa ética pedagógica e numa visão de mundo alicerçadas na rigorosidade, pesquisa, criticidade, risco, humildade, bom senso, tolerância, alegria, curiosidade, competência, generosidade, disponibilidade, “molhada” pela esperança de reconstruir um processo educacional autônomo, democrático, e solidário. A autonomia faz parte da própria natureza educativa. Sem ela não há educação, não há ensino, nem aprendizagem.

Todavia, no cotidiano educacional, a prática pedagógica se fundamenta numa concepção formal de conhecimento cuja atitude predominante é narrar os fatos e acontecimentos. A realidade socioambiental ainda é apresentada aos estudantes como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado. Na maioria das vezes, não há diálogo entre os sujeitos no ambiente educacional.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los (FREIRE, 1982, p.58).

Tal postura contribui para alienar os estudantes privando-os de falarem muito pouco sobre o seu modo de ver o mundo, forçando-os a assumir o mundo pronunciado pelos outros. Aprender a estrutura lógica do conhecer sugere tomá-lo em seu percurso de constituição e em sua trama particular, é preciso reconhecer, por exemplo, que:

O diálogo é o ponto de chegada e não o ponto de partida, só se torna real quando o trabalho pedagógico termina e o professor encontra-se com o não aluno, o outro professor, seu igual. É preciso aceitar a assimetria com rigor para não forjar a caricatura do diálogo e exercer disfarçadamente a autoridade. (...) Ao professor não cabe dizer, “faça como eu”, mas: faça comigo”. O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se na água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com o professor de natação, mas com a água. O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador (CHAUÍ, 1980, p.39).

As colocações da autora, refletem a respeito de certas interpretações equivocadas sobre a “educação libertadora” e, ou “pedagogia da libertação”, no sentido de afrouxar as exigências com relação ao conhecimento. Dito de outra forma, a permissão para que se rebaixe o nível de ensino, desde que este favoreça um “diálogo” sobre qualquer assunto vinculado à realidade concreta dos estudantes, como por exemplo, o falar sobre qualquer coisa e passar o tempo. Na concepção de Freire “virando blablá e o prático ativismo”.

No entendimento de Vasconcellos, a educação libertadora propõe um ensino extremamente exigente, em que o sujeito que ensina e aprende tem que ser muito competente para poder colaborar na transformação da realidade. É, portanto, uma proposta de educação extremamente inteligente, baseada em princípios científicos, na compreensão da estrutura do conhecimento e do processo de desenvolvimento do educando (a) socialmente constituído. “O que tem que ser exigente é a aula e não, separadamente, as normas ou as provas” (VASCONCELLOS, 1995, p. 77). Nesse processo a relação antidialógica também aparece nas propostas progressistas para a educação. Aquelas propostas que se fundamentam em teorias críticas, mas que não se efetivam na prática.

Exatamente porque não podemos aceitar a concepção mecânica da consciência, que a vê como algo vazio a ser enchido, um dos fundamentos implícitos na visão 'bancária' criticada, é que não podemos aceitar, também, que a ação libertadora se sirva das mesmas armas da dominação, isto é da propaganda, dos slogans, dos depósitos (FREIRE, 1989, p. 67).

Em educação ambiental e inclusive numa prática educativa silenciosa e diária, corremos o risco de elaborar projetos, organizar planejamentos e promover processos à margem da pedagogia. Assim como nos anos 80, a educação libertadora esteve centrada no discurso ideológico, da mesma forma, o discurso da preservação e da educação ambiental pode estar sendo tomada como um dogma, devendo ser defendida e aceita sem a mediação dos processos de compreensão, de interiorização e conscientização de si e do mundo.

Gutiérrez e Prado no livro "Ecopedagogia e Cidadania Planetária" (1999), ressalta a importância dos fazeres e saberes pedagógicos que promovem a aprendizagem significativa a partir das ações da vida cotidiana, e definem a pedagogia como a promoção da aprendizagem através de todos os recursos colocados em jogo no ato educativo.

Essa promoção é, nem mais nem menos, a razão de ser da mediação pedagógica, entendida como tratamento dos conteúdos e das formas de expressão dos diferentes temas a fim de tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade (GUTIÉRREZ E PRADO, p.60,1999).

Nenhuma Educação, e menos ainda aquela orientada a trabalhar com os setores populares, pode desentender-se do pedagógico entendido como promoção da aprendizagem produtiva (GUTIÉRREZ E PRIETO, p.59,1999).

A utilização da teoria crítica na prática pedagógica em educação ambiental, diferentemente da teoria tradicional, procura libertar os estudantes da opressão e do misticismo. A teoria crítica, ao mesmo tempo em que aponta para uma nova forma de pensar e olhar para a teoria, oferece caminhos para a ação participante e problematizadora de superação da sociedade sob o modo capitalista de produção, que se sustenta pela dominação de muitos por poucos. Ao contrário do pensamento positivista, dominante em nossas sociedades, que adota um discurso progressista (cientificista) e propõe práticas meramente técnicas para a resolução dos problemas educacionais, sociais e consequentemente ambientais.

Destarte, a teoria crítica e a prática dialógica se interconectam, orientando-se mutuamente para a transformação da educação visando o desenvolvimento e a aprendizagem

dos sujeitos inseridos no sistema educacional, apontando possibilidades para a transformação socioambiental a partir das vivências e experiências do cotidiano vivido problematizado e significado.

#### 3.4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO TECNOLOGIA SOCIAL NA OBRA DE ÁLVARO VIEIRA PINTO: UM OLHAR REFLEXIVO

Álvaro Vieira Pinto (1909-1987), foi catedrático da Faculdade Nacional de Filosofia, antiga Universidade do Brasil e professor do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), no período de 1956 - 1964. O ISEB foi o campo intelectual onde o autor se aproximou do movimento político estudantil e de atividades voltadas ao diálogo com o segmento popular. Lá publicou o livro, “Consciência e realidade nacional” (1960), com esse, tornou-se conhecido como filósofo brasileiro. Em 1962 publicou “A questão da universidade” e pela Civilização Brasileira (nos Cadernos do Povo Brasileiro) “Por que os ricos não fazem greve”. Após o exílio, em 1979, publicou “Ciência e Existência” e “El pensamiento crítico em demografía”, foi também pesquisador visitante do Centro Latino-americano de Demografía do Chile. Em 1982 a editora Cortez lança “Sete lições sobre a educação de adultos”, nessa obra, na introdução, Dermerval Saviani relata a trajetória intelectual do autor, evidenciando em entrevista obtida com o professor Alvaro Vieira Pinto, na qual informou que “Tenho um livro sobre Tecnologia, que é muito grande, vários volumes para abranger a matéria toda”. Essa densa reflexão ficou alheia ao conhecimento de um público mais amplo, isso porque só recentemente, ano de 2005, a editora Contraponto lança “O conceito de tecnologia v. I e v. II” .

A obra de Álvaro Vieira Pinto sobre a tecnologia permaneceu inédita por muitos anos, em forma de 1.410 laudas datilografadas em máquina de escrever, e cuidadosamente revistas a mão pelo próprio autor. Consoante César Benjamin, na Nota do Editor, relata que a referida obra foi descoberta pela irmã do advogado (já falecido) responsável pelos bens de Vieira Pinto e de sua esposa, dona Maria, o casal não teve filhos.

Vieira Pinto (2005) realiza nesse livro, uma reflexão rigorosa sobre o conceito de técnica, de tecnologia, critica o maravilhamento do ser humano diante da tecnologia, discute o dualismo humanismo x tecnologia, comenta sobre o papel do técnico, discute o tema da



dependência tecnológica, critica a personificação da técnica e apresenta a tecnologia como patrimônio da humanidade. Ainda, discute questões como: a relação da técnica no homem e nos outros animais distingue tecnologia material da inteligência e tece reflexões sobre o papel da máquina e da cibernética.

Na obra, Vieira Pinto inicia suas reflexões contemplando o conceito de maravilhamento na era tecnológica, e a partir da filosofia busca ilustrar a possibilidade que o ser humano dispõe de maravilhar-se diante do espetáculo da natureza.

Por se maravilharem, os homens, tanto agora como no passado, começaram a filosofar, a princípio maravilhando-se com as dificuldades mais imediatas, e depois avançando pouco a pouco, procuraram resolver problemas maiores, como os que se referem aos fenômenos da lua, do sol e das estrelas, e por fim buscaram descobrir a gênese do universo. (ARISTÓTELES apud VIEIRA PINTO, 2005, p.29)

Nesta citação, Vieira Pinto destaca o conceito chave de seus estudos sobre tecnologia, por considerar que o ser humano das civilizações antigas se constituía em ser pensante, pelo fato de maravilhar-se. Contudo, a maravilha diante da qual se espantava era pelo espetáculo do universo, da natureza, principalmente, diante dos céus, nos quais se exibia uma ordem perfeita, imutável e inexplicável. Restava-lhe deste estado de coisas, a necessidade de descobrir a causa que o teria engendrado. Mas o que distingue o maravilhar-se atual do antigo é que na atualidade o ser humano não mais se maravilha diante da natureza, mas diante de suas próprias obras, pois o ser humano jamais conquistou tanto domínio sobre as forças naturais e criou artefatos tão espantosos, nunca conheceu tão profundamente os processos da natureza e tudo isso para cercar-se de conforto, segurança e dominação. Vieira Pinto observa nessa atitude a principal raiz da ingenuidade expressa na ideia, comumente repetida como “crise do nosso tempo” e, ou “crise ambiental”.

Na verdade não há “crise” alguma, e sim a manifestação de uma particular forma de alienação, que afeta especialmente os eruditos, privados de consciência crítica. O homem maravilha-se diante do que é produto seu porque, em virtude do distanciamento do mundo, causado pela perda habitual da prática de transformação material da realidade, e da impossibilidade de usar os resultados do trabalho executado, perdeu a noção de ser o autor de suas obras, as quais por isso lhe parecem estranhas. Outrora, na pobreza de uma civilização tecnicamente “atrasada”, o homem só podia com efeito maravilhar-se com aquilo que encontrava feito; agora,

na época da “civilização tecnológica”, extasia-se diante do que fez. (2005, p.35. Os grifos são do autor)

O maravilhamento ingênuo é comumente provocado nas classes dominadas pela classe dominante no intento de manter o seu *status quo*, utilizando-se da tecnologia como um ícone atrativo por meio da qual mantem sua dominação. O autor critica o estado de espírito de embasbacamento frente às maravilhosas criações da ciência moderna, usando como exemplo a viagem do homem à lua. Comenta que na primeira viagem o ser humano se espanta maravilhado, quatro meses depois a viagem foi repetida, em condições técnicas mais admiráveis e, naturalmente houve uma quase total indiferença por parte dos humanos que acompanharam o experimento. Da mesma forma, acontece com a natureza dos bens que são produzidos, como no caso, os artefatos de consumo, principalmente, a arte que tem por finalidade gerar esse maravilhamento e é, comumente, posta de lado diante dos múltiplos mecanismos criados pelo engenho humano, efeito da queda na naturalidade ao encurtamento do prazo de permanecer em estado de maravilhamento. “É preciso denunciar as disparidades, ou seja, romper o círculo infernal de uma falsa totalidade em que os dominadores nos querem encerrar, sob o pretexto de participarmos todos do mesmo mundo” (2005, p.47). A atitude de maravilhar-se com a criação humana não é apenas histórica, mas ideológica, são os dominadores de bens de consumo que produzem, em cada época, os que se apresentam como porta-vozes da ideologização com as grandes realizações do presente. De outro lado

As camadas da população trabalhadora, que penam nas labutas grosseiras, pesadas e mal distribuídas, não podem ter a mesma perspectiva. Só se maravilham a distância com aquilo que não possuem nem utilizam, contentando-se com aspirar à posse dos objetos já vulgarizados, embora maravilhosos de engenho e complicação técnica, desde um simples rádio transistor, que se lhes vão tornando acessíveis em virtude do barateamento do custo, graças a melhora dos métodos produtivos. Para essas classes a natureza verdadeira ainda permanece em grande motivo de animação, é ainda o meio ambiente com o qual têm contato, enquanto as abastadas interpõem entre elas e a natureza os folhetos das agências de turismo. (2005, p39).

Assim como no embasbacamento, as classes dominantes procuram iludir as classes oprimidas “fazendo-as crer que têm a felicidade de viver nos melhores tempos jamais desfrutados pela humanidade” (2005, p.41), igualmente, para os grupos dominadores, não tem sentido imaginar uma sociedade onde todos os povos pudessem gerar e usufruir em igualdade

de condições das criações da ciência e da tecnologia. No sentido do maravilhamento consciente, o ser humano percebe o avanço com suas obras sobre o domínio da natureza numa perspectiva crítica, sendo nessa perspectiva que Vieira Pinto elucida o aspecto ideológico da técnica e da tecnologia.

Vieira Pinto discute o conceito de técnica refletindo sobre o pensamento de Aristóteles (apud Vieira Pinto, 2005, p. 138), “o calor e o frio podem tornar o ferro brando ou duro, mas o que faz uma espada é o movimento dos instrumentos empregados, e este movimento contém o princípio da arte (técnica). Pois a técnica é o ponto de partida (ou o princípio, arquê) e a forma do produto”. Essa afirmativa é considerada por Vieira Pinto como “valor supremo”, pois distingue claramente os elementos da natureza, no caso o frio e o calor, das ações humanas. É diante da inexistência do produto na natureza que o ser humano se põe a produzir, nesse caso, a espada é o instrumento de fabricação, ou seja, nesse movimento da atividade humana, reside o princípio da técnica. De acordo com o autor, a técnica faz parte da existência do ser humano no mundo. Existe uma relação interdependente entre o humano e a técnica, sendo que o ele necessita da técnica para produzir sua existência e superar as contradições da natureza, e a esta depende das ações do ser humano para poder existir. “A técnica está ligada à vida, não em sentido idealista e generalizante, mas no sentido de depender da produção, pela vida, do seu produto mais elevado, o cérebro humano” (2005, p.146).

Segundo Vieira Pinto, a técnica tem relações com a capacidade de produção e de planejamento do ser humano, como o único ser capaz de planejar e produzir artefatos, diferente dos demais animais que apenas seguem o que está planejado em seu código genético. O cérebro do ser humano torna-o capaz de não apenas executar, mas de pensar sobre o executado, de produzir e pensar sobre o produzido. Ainda, refere-se sobre a personificação da técnica como nem sendo boa e nem má, pois a técnica é eticamente neutra, são os seres humanos que definem o destino da técnica e da tecnologia. É o ser humano que faz bom ou mau uso das técnicas que cria e que nenhuma técnica é capaz de dominá-lo.

A técnica, em si mesma eticamente neutra, jamais poderia converter-se em devoradora de homens, em aniquiladora da riqueza espiritual. Se tal acontece, não se deve acusá-la, mas explicar essa observação pelo uso social dela. O esmagamento da personalidade, motivo de tanta preocupação para o pensamento simplório, deve ser imputado aos grupos que se aproveitam dos instrumentos da população para vilipendiar o valor autenticamente humano, chamado espiritual da imensa maioria

dos homens. Não se diga que a técnica esmaga o homem, e sim que a estrutura da sociedade permite e justifica a perpetração deste resultado. (2005,p.167).

A técnica só poderia ser qualificada de boa ou má se os atos, os objetos atingissem a finalidade para a qual fossem feitos, para explicar esse efeito o autor toma como exemplo a bomba atômica que destruiu Hiroshima e Nagasaki, comentando que: se nesse caso a técnica atingiu o objetivo, foi tecnicamente boa, pois não falhou. Contudo, adverte-nos afirmando que não faz sentido atribuir a perversidade desse resultado criminoso à técnica, mas sim aos atos dos seres humanos que a lançaram. Ainda, em outra obra defende seu conceito de “ciência e consciência” afirmando que, “A ciência deve ser interpretada como uma necessidade, pois o aumento da capacidade produtiva pela transformação da realidade é a lei suprema da existência do homem, e ao mesmo tempo se constitui como finalidade social, em vista dos benefícios que oferece” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 246).

À vista disso, conceitua o trabalho científico como instrumento de passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, quando afirma:

Para o país que precisa libertar-se política, econômica e culturalmente das peias do atraso e servidão, a apropriação da ciência (...) só pode tornar-se um instrumento de libertação do homem e do seu mundo nacional se for compreendida por uma teoria filosófica que a explique como atividade do ser humano pensante e revele o pleno significado da atitude de indagação em fase da realidade natural e social. Uma filosofia da pesquisa científica, que incorporará toda a reflexão sobre a metodologia da investigação, a lógica do raciocínio científico e a sociologia da ciência, é o pressuposto indispensável à formação da consciência do trabalhador neste campo da cultura, tão indispensável quanto os conhecimentos particulares técnicos de que deve estar munido para empreender sua atividade (VIERA PINTO, 1979, p.04).

No seu entender, o objetivo principal do trabalhador científico crítico é pela criação de uma sociedade justa e humana, por conseguinte, exige uma formação teórico-filosófica cuidadosa e profunda, especialmente os contingentes jovens que pretendem dedicar sua existência na carreira da pesquisa. Para tanto, defende o pensar crítico por dois motivos, o primeiro é para não se tornar refém de teorias, uma vez que estas tornam o ser humano enlaçado em conceitos; e o segundo é para “não se tornar porta voz de concepções equivocadas que se difundirão na sociedade, e irão constituir um peso morto contrariando o

progresso das ideias culturais vigentes e prejudicando os pesquisadores contemporâneos e vindouros. Contra estes malefícios só existe o recurso crítico”. (1979, p. 514)

Por isso é fundamental que a história do mundo, do ambiente, seja concebida junto com a história da consciência e do pensamento humano, pois “somente assim se abre a possibilidade de uma interpretação dialética, que dará em resultado a lógica adequada à compreensão do processo comum que arrasta no evoluir histórico tanto o mundo quanto o pensamento humano” (VIEIRA PINTO 1979, p.521). Para Álvaro Vieira Pinto, a ciência é determinada pelo seu desenvolvimento histórico e nessa compreensão devemos considerar de um lado o processo histórico e de outro a capacidade da consciência de captar a realidade do mundo expressando-o em conceitos e proposições teóricas.

Todo o saber é histórico não pelo fato exterior de surgir em certa época, não porque transcorre no curso do tempo, mas porque decorre do fluxo do tempo, do passado existente em cada momento presente. Se a historicidade exprime um caráter essencial do processo de constituição do saber, deve contudo ser apreciada por dois aspectos dialeticamente opostos, mas unidos pelo avanço do processo científico, que, no movimento do processo incessante, os concilia. ( p. 520).

É assim que Vieira Pinto defende a ciência como processo histórico, como produto de formação da compreensão humana e o interesse do trabalho do pesquisador não podem ficar à parte das finalidades históricas que o explicam. No seu entender o mundo não forma um cenário paralisado nem um campo onde se produzam fenômenos sempre iguais, nem mesmo uniformes e muito menos um ambiente onde se desenvolvem ciclos de permanente retorno. Ao contrário, o mundo é um processo de evolução contínua cujo traço se encontra no aparecimento do novo, do imprevisível e do inesperado. Evolução essa, que pode aparecer desordenada quando tomada de forma descontextualizada no tempo e ou espaço, mas se revela sempre ordenada quando se considera a totalidade. “Estas são as leis imutáveis da dialética do movimento universal de um mundo “aberto”, material e, como tal imutável” (VIEIRA PINTO, 1979, p.520). Por isso, é fundamental para a constituição da teoria epistemológica que a historicidade do mundo seja concebida conjuntamente com a historicidade da consciência do pensamento humano. Nesse sentido torna compreensível o trabalho da pesquisa científica em que o conhecido serve de suporte para atingir os aspectos inteligíveis, ainda ocultos, sendo o objeto real simultaneamente o conhecido e o desconhecido. O aspecto prático do trabalho científico que liga a consciência ao objeto atribui

a este um duplo papel, de um lado o de ser o dado imediato da percepção, e de outro, o de mediador de si mesmo, em que seus conteúdos realizam a mediação indispensável, transformando os aspectos desconhecidos em conhecidos. Assim sendo, a consciência pesquisadora está determinada pelo que supõe que vai saber, sendo balizada pela atitude metódica a qual chama de método. Além disso, Vieira Pinto ao se referir ao ser humano, não o trata como um humano individual, mas o considera um ser de natureza essencialmente social. As referências sobre o aspecto existencial do pesquisador têm por fundamento o conceito de trabalho. Por isso, também considera o pesquisador um trabalhador que existe em caráter especificado de ser histórico e, sendo a pesquisa um produto da consciência do trabalhador, tudo o que por ela é revelado e criado se revestirá de caráter histórico.

Ainda, de acordo com esse autor, a pesquisa científica precisa ser mediadora na construção de uma sociedade melhor e quem pesquisa tem de contribuir com seu trabalho de estudo e descoberta pela superação das contradições sanáveis. Desse modo, o pesquisador não pode se omitir da consciência de sua condição de um ser social e dos condicionamentos sociais que influenciam a pesquisa científica, principalmente, na realização consciente da sua responsabilidade do saber por que age como age da maneira que age em função do seu projeto autoconsciente, numa sociedade que engendra o conhecimento histórico da situação objetiva em que vive e lhe dá os recursos materiais necessários para o desempenho do trabalho. Assim, o autor esclarece o recurso do pensar crítico, alertando-nos para a prática do ato intelectual que é sempre ou produto da consciência ingênua ou da consciência crítica.

Com essa visão, busca-se na história da educação ambiental crítica o recurso do pensar reflexivo e por este prisma, torna-se possível fazer o enlaçamento entre a teoria dos autores citados e o fazer ambiental no cotidiano da escola. Cabe ressaltar que, a trajetória de vida confirmada em ambos os autores se assemelha e se articula em torno de uma proposta de educação socioambiental, histórica, política, problematizadora, libertadora e comprometida com a realidade de vida em todas as suas dimensões.

Com Vieira Pinto, visualiza-se a transposição da consciência ingênua para a consciência crítica, um composto do processo pelo qual o sujeito histórico e político é compreendido como sujeito consciente e trabalhador, atestando uma compreensão cada vez mais profunda, tanto da realidade social, ambiental, histórica que configura sua vida pessoal e coletiva, como da sua capacidade para transformar essa realidade. Ainda, verifica-se que as

observações tecnológicas assinaladas pelo teórico convergem com a linha de pesquisa de Educação, Desenvolvimento e Tecnologia adotada no programa de Pós-Graduação de Doutorado em Educação, “na minha UNISINOS” uma vez que contextualiza a política pública que origina a história da educação no Brasil.

## **4. PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE MULHERES ADULTAS: UM ENCONTRO DE VOZES**

Neste capítulo, analiso a experiência da pesquisa acompanhada por acontecimentos e fatos históricos contextualizados em torno da teoria e da prática de alfabetização em sala de aula, para aclarar os conceitos e buscar nas ações da própria experiência de aprendentes, práticas de educação para a formação da cidadania ambiental.

### **4.1. AMBIENTE DE PESQUISA**

Início com a narrativa do percurso teórico e metodológico seguido na definição dos procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados. Esta escolha partiu de um trabalho voluntário que me proporcionou fazer uma incursão na investigação do meu objeto de estudo e para a reflexão de procedimentos para uma melhor compreensão do mesmo. Iniciei em janeiro de 2011, como primeira etapa de observação da investigação empírica. A partir de julho de 2011, realizei a observação participante da investigação empírica como ação colaborativa a qual desenvolvi ao longo de dois anos letivos, no Centro Espírita Maria de Nazaré. Descrevo os contextos e em sequência apresento o referencial teórico metodológico acerca das diferentes maneiras que trabalhei com as alunas.

Na história da educação de adultos relatada por Vanilda Pereira Paiva (1987), encontram-se propostas de ensino para a educação brasileira desde a Constituinte de 1934, na qual se atribui ao governo federal a competência de implantar o Plano Nacional de Educação (PNE), nele propõe: a educação como direito de todos; o ensino primário gratuito e integral; a educação de adultos; a Lei de diretrizes e bases para a política nacional de educação; a difusão do ensino; os fundos especiais; os instrumentos de ação política contra a ordem vigente e o debate entre conservadores e renovados. Ainda, criaram-se metodologias e didáticas aplicadas



à radiodifusão, iniciaram-se as cruzadas nacionais de educação e a bandeira de Alfabetização.

De acordo com os registros de Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira (2006), a educação popular nasceu fora do espaço da escolarização formal. Ela se constituiu no seio das organizações populares desde o final da década de 1940, período em que os ideais democráticos se propagaram pela sociedade brasileira, tendo em vista o desenvolvimento social, econômico e a defesa nacional. Nesse período a atenção principal voltara-se para a população rural, a qual, até então só conhecia o trabalho do campo. Para essa população marginalizada, tornara-se necessário criar uma política de educação de base, a qual, além da alfabetização, também tivesse acesso a noções de leitura, de escrita, de convivência social e até mesmo de higiene, para conviver com as exigências da vida moderna, tornando-se assim, mais eficiente, tecnicista e produtiva para o trabalho do progresso capital. Para tanto, Paiva (1987), ressurgiu a divulgação dos índices de analfabetismo e inicia-se a educação de adultos com 25% de recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário para a alfabetização e para a educação popular, cujo recurso foi destinado na construção de escolas, na formação paralela de professores, em materiais didáticos e outros fins. Também, foi nesse período, 1950-1960 que se difunde a proposta de educação libertadora de Paulo Freire que defendia a alfabetização e a conscientização de todos.

Ainda, de acordo com os registros de Paiva (1987), no final da década de 1950, aconteceu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em que educadores manifestaram diferentes posições sobre a campanha nacional da erradicação do analfabetismo, incluindo também o debate sobre o voto do analfabeto, a discussão sobre a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e continua a perspectiva educacional em defesa de uma educação popular libertadora reconhecida em Paulo Freire, encampada por educadores, intelectuais, estudantes, líderes comunitários de todo o país.

Paulo Freire, juntamente com outros educadores, sugeriu: a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo com o homem e não para o homem, a criação de um grupo de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante do trabalho de soerguimento do país; e, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. (PAIVA, 1987, p. 210)

Esse período foi marcado por mobilizações em favor da educação popular e a alfabetização de adultos ligada ao conteúdo político-pedagógico como expressão de uma ideologia de educação revolucionária da população trabalhadora. Em 1963, os movimentos de cultura popular realizaram o I Congresso Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, em que os ideais de combate ao analfabetismo persistiram, iniciando-se a discussão sobre a questão social na educação, divulgaram livros de Paulo Freire e de autores que retratam a luta de classes no Brasil. Continuou-se o movimento com a educação de jovens e adultos em 1964, com o debate da conscientização e da educação como prática de liberdade e surgiu o método com palavras geradoras num projeto piloto em Angicos, Rio Grande do Norte.

Há mais de 15 anos vínhamos acumulando experiências no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais. (...) Sempre confiávamos no povo. Sempre rejeitávamos fórmulas doadas. Sempre acreditávamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Experimentamos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos de que só nas bases populares, e com elas, poderemos realizar algo sério e autêntico para elas. (FREIRE, 1989, p. 102)

Dessa forma, constituiu-se a educação como prática da liberdade e os cursos de formação de professores foram se realizando na comunidade com estudantes de Osasco, SP, e, em 40 horas, a formação inicial de alfabetização estaria completa. Por derradeiro, surge a UNESCO com as pressões políticas externas, fato que ativou os tecnocratas da educação brasileira a tomarem consciência e providência.

De acordo com os registros de Jacqueline Moll (1996), a partir da revolução industrial e das mudanças ocorridas no modo de produção, a escola tornou-se universal e gratuita, sob o controle do poder público que visava uniformizar a educação escolar. Para isso, foi necessário encontrar um sistema e uma metodologia de ensino capaz de formar rapidamente professores alfabetizadores, para que pudessem, igualmente, ensinar de forma veloz. Logo, surgiu o debate em torno de qual o melhor método de alfabetização, se o analítico ou o sintético. Segundo a autora, o movimento pela universalização e uniformização do ensino público brasileiro, não chegou a atender as necessidades da quantidade de procura, nem a qualidade

do atendimento no ensino. Os grupos sociais de maior poder econômico recebiam os graus mais elevados de ensino e “o movimento de redemocratização do país, a partir de 1945, deparou-se com 56% da população adulta analfabeta”. (FERRI *in* MOLL, 1996, p. 27).

Esse dilema exigia do professor alfabetizador outros questionamentos diante das suas escolhas como exemplo, saber ou não saber o melhor método, se tradicional ou novo? Cópia ou produção de texto? Concreto ou abstrato? Individual ou coletivo? Análise ou síntese? Silábico ou fonético? Para discutir a eficácia deste ou daquele método é preciso contextualizar o papel da escola, a cada época, o que se entende por alfabetização e o que se quer do cidadão alfabetizado. Um dos métodos de alfabetização mais antigo foi o sintético. Antes de aprender a ler, era preciso conhecer o alfabeto, por isso o termo alfabetização em meados do século XVIII significava uma ação sobre o alfabeto. O aluno iniciava o estudo do alfabeto, soletrando em alto e bom tom as letras do alfabeto. Depois ele conhecia a grafia das letras e, numa primeira síntese apresentavam-se as sílabas de forma sistemática, em ordem. Para conseguir ler um texto completo, o aluno levava em média quatro anos quando, só então, podia começar a compreender a escrita. Esse caminho da soletração, a partir da segunda metade do século XVIII começava a ceder lugar à leitura da sílaba, assim, não era mais preciso ensinar “b+a=ba”, partia-se diretamente para a leitura ba. Esse é o método da silabação, ainda presente em muitas escolas, inclusive às que se nominam de “cicladas, construtivistas e, ou sociointeracionistas”.

No início do século XIV, a escola francesa propunha explorar o som das letras ao invés de enfatizar a grafia da sílaba, cujo método se tornara conhecido por fonético, em nossas escolas também recebeu o nome de “método da abelhinha”, nomenclatura pictórica. Esse método se estruturava através da percepção auditiva, pois, acreditara-se que através da discriminação dos sons e posterior associação do som com o seu sinal gráfico (letra + desenho), o estudante aprenderia a ler e a escrever mais depressa. Essa concepção pedagógica é associacionista e se apoia na repetição, no treino e sua leitura é mecânica, exemplo: a “baba do boi é boa”.

Esses caminhos de alfabetização alfabética – silábica – fonética são muito semelhantes e se fundamentam no empirismo, cuja concepção considera o estudante uma tábula rasa, uma folha em branco, que aprende exatamente da forma como a autoridade do professor determina. Aqui, o conhecimento está no objeto a ser conhecido, no caso, as letras, exterior ao

aluno. Cabe ao professor escolher a melhor forma de fazer seus alunos e alunas a aprenderem as palavras, ainda, nesse contexto, a linguagem oral é ignorada. Por isso devem iniciar pelo mais fácil, isto é, pelos pedaços de palavras, letras ou sons, pelas sílabas fáceis, para garantir o ensino e aprendizagem. Eles partem do princípio de que para dominar a linguagem escrita, basta conhecer as letras.

Sob a influência de novas teorias de aprendizagem, já no final do século XIV surgiu a proposta do método analítico. Esse método baseava-se na informação de que antes de conhecer as partes ou os pedaços da palavra, os alunos reconhecem a forma da palavra inteira. Nessa perspectiva, proponha a análise do todo, para depois conhecer suas partes. Logo, surgiu o método da palavração, das frases ou dos textos didáticos e com eles o método da sentencição.

Após explorar com o aluno a análise do texto didático, frases e, ou palavras-chave, era preciso explorar as partes que formavam as palavras. Assim, se retornava às fórmulas do conhecido método sintético de silabação ou fonetização.

Essas práticas passaram a ser chamadas de analítico-sintético, ou método misto, eclético. Embora os métodos analítico e, ou misto tenham tido certo reconhecimento evolutivo, eles ainda se mantinham vinculados a uma perspectiva mecanicista, quando utilizavam os textos apenas para representar as palavras e, ou frases.

E hoje, qual é o material didático disponibilizado na educação escolar? Diante das exigências atuais da sociedade sobre o que representa ser um sujeito alfabetizado, qual é a importância da cartilha e ou do livro didático que embasa atividades da época em que se acreditava que, para aprender a ler e a escrever, bastava decorar palavras e grafar as letras. Também, se imaginava que a escrita era uma mera representação da fala. Apesar de nas últimas décadas, a cartilha não ser mais o único material escrito utilizado, ela representa o livro como sendo a base conteudista para a alfabetização. Isso pode ser mais bem compreendido a partir da citação em Moll. “As cartilhas são tributárias dessa perspectiva e reúnem, via de regra, uma amostra das habilidades consideradas pré-requisitos à alfabetização, bem como uma opção metodológica, pré-definida e definidora dos caminhos a serem trilhados na sala de aula” (1996, p. 59).

No meu trabalho como orientadora de estágio do Curso de Pedagogia, observo, tanto na educação de jovens e adultos quanto na de crianças da 1ª e 2ª fase do primeiro ciclo a

utilização de cartilhas e cópias “folhas xerocadas” de livros didáticos e de apostilas, contendo aqueles exercícios preparatórios com atividades de cobrir traçados com pontinhos, de copiar as letras para identificar as vogais e outras só com as consoantes. É realmente importante, no início dessa aprendizagem, decorar o alfabeto e, ou saber a diferença entre vogais e consoantes?

Talvez esse material sirva para afastar os estudantes da leitura e da escrita que tem sentido e que interessa ser por eles apropriada, apreendida. Em outros materiais entregues como importantes às crianças, aos jovens e adultos, verifiquei atividades com diferentes tipos de textos, explorando apenas as sílabas e suas respectivas famílias. Como se só existisse o padrão silábico consoante-vogal, por que não apresentam além do “B+O = Bo o bom do bombom, do bolo” e do “Le de Lenita” o “le de leitura, de lei, de livro e de leite”?

Os textos dos livros oferecidos às crianças, aos jovens e adultos, muitas vezes são aqueles que apenas evidenciam alguns fonemas ou letras para realizar exercícios de ortografia. Às vezes, encontramos no lugar desses textos recortes de obras literárias, receitas culinárias e ou letras de músicas que podem perder sua ludicidade porque são utilizadas apenas para fixar certos fonemas e, ou grafemas.

Ainda, quando a professora utiliza o próprio texto elaborado pelo aluno ou aluna ou de todos, ela pode cair no caminho dos métodos sintéticos e analíticos quando deixa de analisar a história, sua contextualização, seu significado, suas diferentes possibilidades de leitura, por explorar, apenas algumas frases e palavras que contenham aqueles pedacinhos planejados para o aprendizado. Outro aspecto a ser observado diz respeito aos valores e estereótipos sociais, como inúmeras receitas moralistas do bem e do mal, em outros idealiza-se os conceitos de religiosidade, de boa família, de harmonia entre patrões e empregados, e tantos mais.

Em relação à escrita, impõe-se frequentemente aos estudantes um único tipo de letra, como o traçado rígido e somente a lápis. Com relação à leitura, espera-se que primeiro ele aprenda, para depois desenvolver o hábito. Os métodos até aqui citados, não concebem os estudantes como sujeitos, pelo oposto, são considerados objetos que fazem cópias, reproduzem o traçado das letras e só aprendem a ler em voz alta para serem elogiados ou reprimidos pelo professor (a).

Ao relacionar o aprendizado da linguagem escrita a um único livro ou apostila submetido à leitura, admite-se apenas um único significado, e, concebe-se por metodologia, uma preocupação específica só de quem alfabetiza, como se nos outros níveis não houvesse necessidade de seguir método, escolher caminhos.

Mais do que memorizar palavras, é preciso formar leitores e autores de textos, com textos e pretextos, e isso só pode acontecer se forem respeitados e valorizados os sujeitos em sua diferente maneira de aprender, ensinar e compreender o sujeito da história, ou seja, os educandos-educadores e os educadores-educandos. Essa perspectiva conduz ao pensamento pedagógico de Freire, também citado em Moll (1996), como o “método Paulo Freire” que alfabetiza 30 trabalhadores rurais em 40 dias na década de 1960, começando a difundir-se, e, a ampliar-se. Nesse período Paulo Freire é convidado pelo Presidente da República, Sr. João Goulart, a repensar a alfabetização de adultos em nível nacional, sendo prevista para 1964 a organização de vinte mil círculos de cultura para alfabetização de dois milhões de pessoas. Contudo, esse movimento foi paralisado pelo Golpe Militar de 1964.

Com relação ao enfoque proposto, Freire (1979) compreende o processo de alfabetização muito além do sentido etimológico, e desenvolve uma proposta metodológica na qual a língua escrita se revela como instrumento para a formação da consciência crítica através dos processos de investigação, tematização e problematização. Destacando os três em momentos:

1. Pela investigação temática, educados e educandos buscam no universo da linguagem do aluno e da sociedade de onde vivem as palavras centrais de suas biografias, o tema gerador.
2. Pela tematização, codificando e decodificando esses temas, ambos buscam o seu significado social, tomando assim, consciência do mundo real vivido. Nesse ocorre a produção escrita e a elaboração de elementos para a leitura na análise segmental das palavras escolhidas e no estudo das famílias silábicas presente nestas palavras. Este é o momento da tomada de consciência.
3. Pela problematização, busca superação à primeira visão mágica, ingênua, substituindo-a por uma visão crítica, parte para a transformação do contexto vivido.

Assim está descrito em Moll (1996); Brandão (1989) um método freireano de alfabetizar que considera o conhecimento como própria pedagogia. Portanto, a contribuição do caminho pedagógico de Freire (1979) é ampla, sendo difundida tanto em experiências no campo da educação informal, quanto na educação formal, e os elementos norteadores desse caminho indicam os seguintes princípios:

- O homem e a mulher se tornam sujeitos da história pela reflexão permanente sobre a sua realidade: nesse processo modificam-se e criam condições para modificá-la;
- A construção da consciência é um ato de conhecimento, permanente e evolutivo, na medida da qualidade das trocas que se estabelecem entre o sujeito e a realidade;
- O conhecimento é um continuo fazer, não havendo respostas absolutas, mas tantas respostas quanto forem os desafios;
- A educação caracteriza-se por uma “pedagogia do conhecimento” e o diálogo é o seu alicerce;
- A educação tem o papel de superar a consciência mágica e ingênua, permitindo a construção da consciência crítica;
- Toda a ação educativa deve ser constituída da reflexão sobre o ser humano e sua situação concreta de vida;
- O educando é sujeito, bem como educador, do processo educativo;
- Quem educa tem a função de mediar e problematizar a relação do educando ou educanda com o conhecimento;
- A relação entre educador-educando é horizontal;
- A escola é um espaço social de conscientização;
- A avaliação constitui-se num processo mútuo e permanente que envolve educando e educador.

Portanto, Freire (1979) utiliza um método de conscientização que é fundamental, um método de cultura popular, o qual não pretende ser um método de ensino, mas de aprendizagem. Para ele, alfabetizar não é aprender a repetir palavras, “mas dizer a sua palavra” e, a respeito disto, ocorreram certas interpretações equivocadas acerca de sua

proposta metodológica de alfabetizar, uma vez que sua aplicação só poderia ser concretizada com jovens e adultos, talvez, na atualidade, pois já estamos em 2013, ainda requeiram mais reflexões.

Digo isto porque o acompanhamento numa classe de EJA durante dois anos letivos no espaço da escolarização informal revelou que talvez a proposta freireana para a EJA esteja em sintonia com a educação ambiental crítica, e, necessita ser referenciada, discutida e praticada reflexivamente no espaço escolar. Pode parecer ultrapassada, pretérita a suspeita que estou trazendo como recente, tendo em vista os mais de 50 anos do movimento de educação popular como testemunho. Cujo princípio de educação popular dialógica defende a participação, a conscientização acompanhada de nossa compreensão da realidade e de nossa ação de transformação nesta realidade social. Nela o processo educativo tem como ponto de partida a realidade social, cujo horizonte tem como fio condutor a construção de um projeto político de sociedade para a transformação, e com a superação das diferentes formas de discriminação social presentes tanto nos processos educativos escolares quanto nos não escolares.

De acordo com Freire, o ser humano “chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”. (FREIRE, 1979, p. 19). Aqui, Freire ensina não só o processo de como se pode alfabetizar, mas, principalmente, nos orientou a compreender em que realmente consiste a realidade concreta, a qual, para ele, é algo maior que fatos ou dados materiais constatados ou tomados em si mesmos. “Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade.” (FREIRE, 2006 p. 35, In BRANDÃO, 2006). Por isso mesmo, respeita a vocação ontológica de ser mais humano no mundo, defende o saber curioso, inquieto, criativo e promove a reflexão crítica consciente “do” e “no” ser humano. E, nesta possibilidade, valoriza a relação educador-educando e educando-educador, reconhecendo-os como sujeitos históricos da *práxis*, é amante da vida em seu *dever* e nesse sentido conceitua a *práxis* humana como:

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-la. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido



filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo. (1979, p. 19)

Essa citação é um elemento de destaque à prática educacional que ora descrevo, sendo realizada junto a uma docente, voluntária, estudante do curso de Pedagogia, numa turma com aproximadamente vinte mulheres adultas para frequentar aulas de alfabetização e doutrina espírita. Desse grupo, dezenove mulheres frequentaram aulas de alfabetização durante o ano letivo de 2011. Já em 2012 e 2013 treze dessas mulheres da formação inicial permaneceram na turma para seguir na alfabetização<sup>6</sup> e algumas outras vieram a ingressar.

As aulas aconteciam aos sábados no período vespertino iniciando com alfabetização das 13:30 às 15:00 horas e das 15:00 as 17:00 horas com estudo da doutrina espírita no Centro Espírita Maria de Nazaré. A referida instituição tem como princípio a prática da caridade, dentre as diversas ações que realiza, distribui cestas básicas aos frequentadores, e, como retorno do benefício recebido, requer uma frequência de 10 sábados com aulas de doutrina espírita e, ou aulas de alfabetização. A professora, estudante do curso de Pedagogia, era praticante dessa doutrina e suas aulas incluíam princípios de formação espiritual.

A sala de aula é pequena, de pouca luminosidade, as carteiras são individuais, organizadas em fila, o quadro é branco, o conteúdo se assemelha ao planejamento de ensino para crianças em fase inicial de leitura e de escrita, digitalizada em letras maiúsculas, entregue para a realização do exercício de leitura, cópia e memorização. Durante a realização da atividade de leitura e de escrita o silêncio foi um pedido das estudantes, revelando-me o modelo educativo conhecido por elas e tão criticado na pedagogia freireana. Ali ainda residia uma visão de que o conhecimento é algo pronto e que acumulado pela humanidade, deve ser doado pela professora aos que nada sabem e que vão à escola para aprendê-lo, fixando tudo o que for despejado sobre as cabeças vazias das alunas passivas e mudas, como se depositado em um banco. Nesse grupo, havia o entendimento de que só a professora ensina, de que só a professora sabe, de que só a professora pensa, fala, atua e escolhe os conteúdos, e, que a

---

<sup>6</sup> No início do ano de 2012 as outras 10 pessoas não apareceram mais, e quando nos encontrávamos espontaneamente na rua elas sempre diziam que ainda voltariam. Observei que na verdade elas já achavam que tinham aprendido o suficiente.

disciplina é necessária para assegurar o desempenho pedagógico. Como já dizia Freire, o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que os estudantes se sintam sujeitos de seu pensar, discutam e registram o pensar de sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente nas suas experiências de trabalho, de vida e das de seus companheiros (as).

Enquanto, na concepção “bancária” – permita-se-nos a repetição insistente – o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação. A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com *que e em que* se acham. (1982, p 41)

Convivi com esse procedimento pedagógico bancário, observando detalhadamente e cautelosamente como agia cada mulher. O ponto de partida dessa reflexão foi: Quem são estas mulheres adultas? Como eu iria buscar essas respostas? Observei que as perguntas para eu descobrir quem eram essas mulheres teriam que ter várias estratégias na ação pedagógica. Por querer saber quem são, onde e como vivem e o que carregavam para a sala de aula em termos de trajetórias de vida, valores, experiências e dos conhecimentos que o mundo lhes proporcionou.

#### 4.2. MULHERES QUE APRENDEM A CONTAR DE SI – EXERCÍCIOS DIALÓGICOS

O quadro a seguir é um retrato sobre quem são as mulheres que participaram da pesquisa. Ao fazer uma breve reflexão acerca deste assunto, é de fácil constatação a migração, em Sinop – MT, da parcela populacional afrodescendente e com baixa escolaridade. Observo também um grupo bastante curioso em relação ao fenômeno das igrejas neopentecostais. E também nesse mesmo grupo a baixa escolaridade que direciona para o trabalho mais informal e braçal. Constato a permanência da parcela populacional escolarizada e, por consequência

classe média e de religião católica. Diante de tais constatações, segue o quadro dos sujeitos da situação de estudo.

<b>Nome<sup>7</sup></b>	<b>Idade</b>	<b>Cidade natal</b>	<b>Estado civil</b>	<b>N. filhos</b>	<b>Profissão</b>	<b>Instrução</b>	<b>Religião/Etnia</b>
Maria I.	48 Anos	Maranhão	Casada	09 Filhos	Empregada doméstica	01 Ano	Católica/ Afrodescendente
Maria U.	56 Anos	Argentina	Casada	02 Filhos	Vendedora de ovos/ Empregada doméstica	01 Ano	Católica/ Caucasiana
Maria R.	57 Anos	Mato Grosso do Sul	Viúva	09 Filhos	Costureira/Empregada doméstica	01 Ano	Católica/ Afrodescendente
Maria G.	66 Anos	Alagoas	Viúva	07 Filhos	Doceira/Empregada doméstica	01 Ano	Católica/ Afrodescendente
Maria T.	56 Anos	Paraná	Casada	03 Filhos	Trabalha em casa	01 Ano	Católica/ Afrodescendente
Maria H.	44 Anos	Sergipe	Casada	02 Filhos	Auxiliar Madeireira	02 Anos	Evangélica/ Afrodescendente
Maia J.	47 Anos	Cuiabá	Casada	05 Filhos	Diarista	01 Ano	Evangélica/ Afrodescendente
Maria S.	53 Anos	Maranhão	Casada	04 Filhos	Diarista	01 Ano	Evangélica/ Afrodescendente
Maria E.	62 Anos	Paraná	Casada	03 Filhos	Diarista	01 Ano	Evangélica/ Afrodescendente
Maria C.	72 Anos	Minas Gerais	Casada	04 Filhos	Cozinheira de escola	01 Ano	Católica/ Afrodescendente

<sup>7</sup> Os nomes das alunas foram alterados para preservar a identidade dos sujeitos informantes da pesquisa.

Maria Di.	71 Anos Minas Gerais	Viúva	05 Filhos	Bordadeira/ Empregada doméstica	01 Ano	Católica/ Afrodescendente
Maria R.	68 Anos Maranhão	Casada	08 Filhos	Empregada doméstica	0 Ano	Evangélica/ Afrodescendente
Maria D.	65 Anos Piauí	Viúva	07 Filhos	Empregada doméstica	01 Ano	Católica/ Afrodescendente

Quadro 1 – sujeitos participantes da pesquisa.  
Fonte: Elaboração pela autora.

#### 4.2.1. O caderno de registros

Com as vozes destas mulheres, aos poucos, incluí ao conteúdo algumas palavras que se faziam presentes em sala, e com estas fui quebrando o silêncio, dialogando com o grupo e professora acerca desse conhecimento vivo em cada palavra e assim criamos frases que se transformaram em textos, e destes surgiu um caderno de registros. O que aprender com esse caderno de registros? Durante os demais sábados mantivemos presente o diálogo, a aula iniciou com uma mensagem espiritual criada de forma espontânea por um dos sujeitos participantes, essa é registrada no quadro e no caderno para ser lida, configurada e reconfigurada com novos assuntos para debater em forma de “roda de conversa”, os quais se relacionavam ao trabalho, emprego, salário, saúde, política, trânsito, economia doméstica, alimentação, receitas de culinária, de materiais, gênero, religião, música, lazer, etc. Desse modo, gerou-se um ambiente alegre, com vínculo afetivo e confiante entre todas, e as palavras ditas se transformaram em fonte de estudo para a leitura e a escrita protagonizada. Em dezembro de 2011, véspera de natal, foi feita uma apresentação pública dessas mensagens criadas, juntamente com as escolhas feitas pela professora para a leitura de um jogral natalino e o cantar da música “Deus cuida de mim” à comunidade que frequenta o Centro Maria de Nazaré.

Foi por meio dessa experiência que pude refazer algumas perguntas que já me inquietavam acerca da pedagogia tecnicista, principalmente, desta que continua sendo insensível em relação ao saber popular. Com esses dados pude chegar um pouco mais perto da

pergunta investigativa baseada em alguns problemas que se apresentaram em relação à metodologia utilizada no ambiente da EJA. Ao mesmo tempo, surgiram algumas suspeitas em torno das conversas observadas na sala de aula que poderiam ser trabalhadas por meio de uma atividade de estudo das palavras ditas, pois, se um adulto “iletrado” pode dizer sua palavra, também pode ver, ler, escrever sua palavra para assim compreender o que acontece na interação dialógica e o que ela pode informar acerca dos processos de aprendizagem que ocorrem no próprio contexto educativo ambiental.

Teorias críticas requerem a participação dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, para tanto, é necessário ficar alerta para o fato de que o estudante, enquanto sujeito, não pode ser considerado como “tábula rasa” que só adquirirá conhecimentos através da educação formal.

Nesse sentido, a linguagem tem um importante papel no processo de ensino e aprendizagem, pois, da palavra ao pensamento e do pensamento à palavra, organizam-se diferentes caminhos de articulação com as demais áreas do conhecimento. É, portanto, fundamental que a educação escolar formal e informal valorize as diferentes linguagens presentes no meio em que vivem os estudantes.

Estudando o processo de aquisição da linguagem, Vygotsky (1998) esclarece que as formas superiores de comportamento humano aparecem duas vezes em seu desenvolvimento: primeiro numa forma coletiva – interpsicológica, isto é, cria-se um vínculo entre a pessoa e os demais que com ela convivem. A linguagem é, portanto, o que melhor demonstra esse processo. A segunda é quando a pessoa transpõe tratamento coletivo para si mesma, gerando uma relação intrapsicológica. Aqui, a linguagem é um meio de compreensão dos entes sociais, do mundo e, simultaneamente, é um meio para compreender a si mesmo. Surge daí a perspectiva de que o sujeito, enquanto constrói o seu conhecimento, também se constrói.

Bakhtin (1997) traz na sua filosofia da linguagem, uma importante contribuição para as ciências humanas que lidam especialmente com o fenômeno linguístico e suas implicações. Uma delas é o ensino de língua, estudada como processo e não como mero instrumento ou mesmo mercadoria. A linguagem nos é apresentada por ele como um fenômeno sócio-cultural manifestado nas línguas através de palavras resultantes da interação humana. Esse movimento é polifônico e polissêmico, estudá-lo e compreendê-lo é uma forma privilegiada de entender a caminhada histórica e cultural de um povo.

Ainda, numa abordagem próxima da de Bakhtin, Freire em “Ação cultural para a liberdade (1977) trata o processo de alfabetização de adultos como ação cultural para a libertação, como um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. Nessa obra, o autor enfatiza a interface trabalho-ação transformadora sobre e no mundo, da qual resultam o conhecimento do mundo transformado e a ação educativa como ação cultural transformadora. Essa é a desmistificação da realidade (que eu ainda não consegui realizar de forma plena no grupo) envolvendo ação e reflexão na direção da conscientização e inserção crítica nessa realidade. É aqui que Freire coloca como selo do ato cognoscente o diálogo como potencializador de envolvimento ativo entre os sujeitos no ato de conhecer, ou seja, educador-educando e educando-educador interagem entre si. Esse engajamento só pode ocorrer na prática, em que a ação sobre um objeto é criticamente analisada no sentido de compreender-se não apenas o objeto, mas também a percepção que dele se tinha ou se tem ao atuar sobre ele.

Desse modo, para o educando jovem e adulto, conhecer o que antes não conhecia também precisa engajar-se no processo de abstração, no qual reflete sobre a totalidade ação-objeto, e, ou sobre a prioridade de sua orientação no mundo. “Este processo de abstração se dá na medida em que lhe apresentarem situações representativas – codificações – da maneira como o educando se orienta no mundo - momentos de sua quotidianidade - e se sente desafiado a analisá-la criticamente” (FREIRE, 1982, p.50). Desse modo, qualquer codificação, ao ser decodificada, proporciona aos educandos jovens e adultos um nível mais crítico de conhecimento da realidade, partindo da análise de seu contexto. Essa codificação em última análise transforma a cotidianidade que ela representa num objeto cognoscível.

Assim, a prática dialógica está compreendida nas situações codificadas para serem submetidas à análise crítica. Ao propor aos educandos jovens e adultos a análise de sua realidade implícita na codificação, o educador não pode se eximir em determinados momentos de informar, contudo, é fundamental que a informação seja precedida e associada à problematização do objeto em torno do conhecimento que ele fornece à informação. O objetivo é atingir através do diálogo uma síntese entre os conhecimentos do educador e do educando. Neste sentido coloca que,

(...) o diálogo seja o selo do ato de um verdadeiro conhecimento, sendo preciso que

os sujeitos cognoscentes tentem aprender a realidade cientificamente no sentido de descobrir a razão de ser da mesma maneira-que faz ser como está sendo. Assim, conhecer não é relembrar algo previamente conhecido e agora esquecido. Nem a ‘doxa’ pode ser superada pelo logos fora da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade. (FREIRE, 1982, p. 55)

Daí significa o processo educativo dialógico por envolver os sujeitos jovens e adultos na problematização permanente de sua realidade ou de sua prática. Ainda, demanda uma ação transformadora da realidade problematizada, exigindo cada vez mais conhecimento científico. Dessa forma, inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade em que se realiza a investigação dos temas significativos extraídos do universo vocabular dos educandos. Trata-se do universo temático, conjunto de seus temas geradores. Esta investigação requer uma metodologia compatível com a dialogicidade da educação problematizadora. Por isso, extrai-se a necessidade do diálogo ser igualmente conscientizador, proporcionando ao mesmo tempo a busca dos temas geradores e a tomada de consciência dos sujeitos envolvidos em torno deles. Buscar o tema gerador é investigar o pensar dos jovens e adultos acerca da realidade, da leitura do mundo e do seu olhar sobre ele, envolvendo sua práxis também.

Ainda, em “Pedagogia do oprimido” (1982), demonstra o modo como viveu na prática uma interação dialógica com os seres humanos, visando uma posição de tomada de consciência. No capítulo “Educação e conscientização”, sua atenção está voltada para o conteúdo temático da escola formal, mencionando os símbolos e as relações gramaticais. Aqui, cita Vieira Pinto (1979) para conceituar a consciência crítica como representação das coisas e dos fatos e como estes acontecem na existência empírica. A consciência ingênua, pelo contrário, faz o ser humano crer-se superior aos fatos causais e circunstanciais, mesmo dominando-os de fora e, por isso, julga-se livre para entendê-los conforme melhor lhe convier. Em parte, essa é a problemática de minha questão de pesquisa, pois observo que as categorias da consciência crítica e consciência ingênua não têm sido compartilhadas suficientemente pela via da ciência. Ou seja, que uma proposta de pesquisa educacional necessita estabelecer como norte a questão do processo de conscientização dos sujeitos envolvidos frente à realidade socioambiental em que vivem e, portanto, atuam. Estarei delimitando os campos de atuação da educação ambiental e da educação de jovens e adultos do ponto epistemológico e metodológico, como base de análise principalmente nas obras de Educação como: “Prática da Liberdade”, “Ação cultural” “Conscientização: teoria e prática da

libertação” e “Pedagogia do Oprimido”. A partir desses pressupostos, observo que tanto Vigotski e Bakhtin quanto Freire, tiveram como matriz epistemológica básica os princípios do materialismo dialético. “Esse foi o método de suas teorias e é pelo método que se reconhece uma forma de pensar” (FREITAS, 1999 , p. 157).

Cabe ainda ressaltar, os estudos realizados por pesquisadores brasileiros que reúnem as teorias de Vygotsky e Bakhtin, dentre os quais destaco Smolka e Fontana (1996), ambas analisam as relações de conhecimento produzidas no contexto escolar, buscando compreendê-las através da análise de episódios e suas relações com a atividade mental dos sujeitos historicamente constituídos em suas relações sociais.

Smolka (1996) desenvolveu sua pesquisa com crianças em fase inicial da leitura e da escrita, analisou as práticas discursivas em sala de aula, recorreu aos princípios dialógicos de Bakhtin para chamar a atenção sobre a natureza das falas que emergiram durante a realização da atividade estudante. Nessa atividade, identificou o processo interativo e o movimento discursivo da alfabetização enquanto apropriação de muitas vozes.

Fontana (1996) examinou os conceitos na área de Estudos Sociais, identificando níveis de conceitualização. Para tanto, seguiu estudando com professora e alunos de uma terceira série do ensino fundamental e analisou os indicadores da atividade inter e intramental dos sujeitos na elaboração do conceito de cultura. Destacou em seus estudos a importância da dinâmica de produção dos sentidos nas relações pedagógicas, na medida em que os professores e alunos tiveram sua voz e posição valorizada. Visualizo em ambas as autoras a ênfase ao papel do outro e as condições sociais da interlocução na relação de ensino e do espaço do aprender ensinando. Espaço este, em que a “zona de desenvolvimento proximal” de estudantes e professora vai sendo trabalhada pelos dizeres e fazeres de uma e outras. No próprio ato de ensinar a professora aprende, expondo-se aos efeitos de sentido possíveis, emergentes dos dizeres em circulação. No próprio ato de aprender, o estudante expõe e propõe sentidos possíveis, bem como se expõe a eles, ensinando e aprendendo. (FONTANA, 1996, p. 149).

Este movimento de interação entre professora, pesquisadora e estudantes, juntos aprendendo, propiciou o reconhecer-se sócio histórico e culturalmente presentes no mundo de corpo inteiro. “Creio que desta compreensão resultará uma nova maneira de entender o que é ensinar, o que é aprender, o que é conhecer de que Vygotsky não pode estar ausente.”



(FREIRE, 1995, p. 73). Com essas considerações posso visualizar em todas as modalidades do ensino fundamental formal e informal as contribuições do legado teórico e prático de Vygotsky, Bakhtin, Freire e seguidores. Entendo que, assim como as crianças interagem com adultos e vice-versa, os adultos também atuam na zona de desenvolvimento e aprendizagem via interação social. Portanto, em todas as idades formam-se os sujeitos capazes de aprender e agir no mundo como agentes de relações de “linguagens e pensamento e pensamento-linguagem”, criando cultura e fazendo história. Enfatizo aqui a contribuição e o ponto de contato teórico destes autores entre si, ambos defendem como base a relação social do conhecimento, a história individual e social de cada sujeito revelada por intermédio do diálogo, no emprego da palavra, pela interferência do outro e pela leitura de mundo.

Tomando como foco a educação ambiental no processo de alfabetização, observo em Vygotsky o processo de mediação responsável pela construção histórica da consciência manifestada pelo ser humano na interação que este realiza entre os seres por meio da linguagem, por influência recebida do outro, do ambiente e com a sua cultura. Em Bakhtin, visualizo a concepção de diálogo constituído como um encontro de muitas vozes onde a palavra tem vida na medida em que se realiza e “o que faz da palavra uma palavra é sua significação”, seja qual for o campo de linguagem: a cotidiana, a artística, a científica, entre outras; todas estão impregnadas de relações sociais. “Assim todo signo, inclusive o da individualidade é social” (BAKHTIN, 1987, p. 49-59). Neste diálogo acrescento, também, a contribuição de Freire no que diz respeito ao ato de conhecimento do ser humano de relações, de relações com outros seres e com o mundo em que vive.

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda entre educador e educandos uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. 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 40).

Com base nesta concepção educativa, estudos têm se preocupado em avançar na elaboração de princípios teórico-metodológicos que se centralizam nas práticas pedagógicas. Contudo, os aspectos das experiências educativas com estudantes mulheres adultas em processo de alfabetização como cidadania ambiental, ainda necessitam de pesquisa,

colocando-nos a pergunta que fez pensar sobre como é produzida a educação ambiental num grupo de mulheres que frequenta a classe de alfabetização.

#### 4.2.2. Um Roteiro para a escrita das ideias de visões de mundo

No quadro a seguir, a relação das mulheres com a educação ambiental pode ser visualizada a partir dos relatos das alunas sobre as possibilidades da educação ambiental enquanto leitura de palavras, enquanto leitura de mundo e de experiência eco formativa. Para tal, organizei um questionário na forma de uma atividade de estudo, contendo duas questões, são elas: educação ambiental enquanto leitura de mundo e, educação ambiental enquanto experiência eco formativa. Com esta atividade havia planejado realizar um exercício de escrita para que fosse necessário ler e entender um documento antes de assinar, pois havia relatos nas experiências das alunas onde houve assinatura sem a devida compreensão dos fatos e, também para que pudesse proporcionar o exercício da leitura, da escrita e do registro à coleta de dados de nossa prática de pesquisa. Ao apresentar as questões para o grupo surgiram várias perguntas referentes ao tema de pesquisa e outras correspondentes aos assuntos debatidos em aula. Desse modo formulei várias perguntas, que foram escolhidas [3] com o grupo e analisadas para serem respondidas durante o encontro de dois sábados com duração de uma hora aula.

#### Qual a sua visão de leitura e escrita enquanto ato comunicativo?

- Maria R.**
1. **Da leitura de palavras:** Entender o que está escrito, aprender e saber ler e falar.
  2. **Da leitura enquanto visão de mundo:** O mundo está complicado, falta compreensão com as pessoas.
- Maria H.**
1. **Da leitura de palavras:** Entender o que está escrito é tudo, é saber partes.
  2. **Da leitura enquanto visão de mundo:** Ler e escrever, o mundo que eu vivo é muito bom, pois tenho muita alegria e vivo muito alegre.
  3. **Da leitura enquanto crítica da realidade:** Compreender o significado de cada palavra escrita, cozinhar.
- Maria G.**
1. **Da leitura de palavras:** É uma coisa muito importante ler o que está escrevendo.
  2. **Da leitura enquanto visão de mundo:** O mundo está cheio de problema e violência.

- Maria D.**
1. **Da leitura de palavras:** É saber ler e falar. E entender as palavras que se escreve.
  2. **Da leitura enquanto visão de mundo:** O mundo pode dizer muitas coisas, como muita morte no trânsito, nos bairros para brigas, na saúde para mau atendimento.
  3. **Da leitura enquanto crítica da realidade:** A realidade da violência pode ser mudada com a (ilegível) da palavra mais amor.
  4. **Da leitura ambiental:** É poder ler a vida na natureza, cuidar mais da saúde, não maltratar os animais.
- Maria E.**
1. **Da leitura de palavras:** É saber ler e entender as palavras escritas.
- Maria Z.**
1. **Da leitura de palavras:** Aprender a falar o que está escrito
  2. **Da leitura enquanto visão de mundo:** Entender o que está escrito no mundo é coisa muito importante.
  3. **Da leitura enquanto crítica da realidade:** Compreender o significado de cada palavra escrita é prestar atenção em tudo do que acontece no ambiente.
  4. **Da leitura ambiental:** É cuidar das plantas e dos animais e respeitar uns aos outros e as partes da natureza todas.
- Maria U.**
1. **Da leitura de palavras:** Aprender a falar, compreender o significado de cada palavra escrita.
  2. **Da leitura enquanto visão de mundo:** Quando a gente aprende a ler, o mundo muda e se transforma pra gente. A gente começa a ver e entender o mundo e as coisas do mundo
  3. **Da leitura enquanto crítica da realidade:** (sem resposta)
  4. **Da leitura ambiental:** Proteger a natureza, os animais, as águas, os pássaros, (ilegível), não jogar lixo na natureza, principalmente no rio, proteger as plantas e as árvores.
- Maria C.**
1. **Da leitura de palavras:** Aprender o que está escrito. Entender cada palavra do (ilegível).
  2. **Da leitura enquanto visão de mundo:** Revejo o mundo como (ilegível)
  3. **Da leitura enquanto crítica da realidade:** Estou aqui na (ilegível) aprendendo.
  4. **Da leitura ambiental:** (sem resposta)
- Maria S.**
1. **Da leitura de palavras:** É muito bom.
  2. **Da leitura enquanto visão de mundo:** Eu vejo um paraíso, eu gosto muito desse mundo, porque ele me traz muita felicidade e paz.
  3. **Da leitura enquanto crítica da realidade:** É uma coisa muito boa saber ler e conseguir falar o que está escrito.
  4. **Da leitura ambiental:** Muito bom, porque tem muita animação, muito bate papo, e cuidar de tudo que está no ambiente, cuidar das pessoas, do lar, da água, da limpeza das árvores, do jardim, da saúde, dos animais.
- Maria** (sem resposta)

**Você acredita que aprender a ler e a escrever pode influenciar na qualidade de vida e do meio ambiente na comunidade em que mora, trabalha e estuda?**

- Maria R.** Saber ler e escrever é uma ajuda, aumenta um sentir diferente, porque a pessoa é mais respeitada e mais importante ser respeitada, valorizada. Ler e escrever ajuda a pessoa a cuidar, a pessoa aprende a cuidar do meio e a preservar a pessoa.
- Maria H.** Dança, pintura, leitura, ajuda a comunidade é muito importante saber ler e escrever, pois traz muito bem para a comunidade e para o todo valorizado.
- Maria G.** Aprender a ler e escrever já é uma ajuda ambiental porque a pessoa se sente diferente, mais importante, mais respeitada, ser valorizada. Ler e escrever ajuda a pessoa a cuidar dos...(não concluiu a frase)
- Maria D.** Pode ser mais importante, mais respeitada, pode cuidar mais da saúde, da natureza, da água, do meio ambiental e pode ajudar as pessoas.
- Maria E.** (Sem resposta)
- Maria Z.** Saber ler e escrever já é uma ajuda ambiental porque a pessoa se sente diferente, se sente mais importante, respeitada, valorizada e mais consciente. Ler e escrever ajuda a pessoa a cuidar dos outros apresentar a natureza, a economizar luz e água, zelar pela saúde das pessoas e animais da comunidade, saber ler e escrever já é uma qualidade de vida e ela muda para melhor o meio ambiente da pessoa consciente e corajosa, esforçada.
- Maria U.** Saber ler e escrever já é uma ajuda ambiental porque a pessoa se sente diferente, se sente mais importante, mais respeitada, valorizada. Ler e escrever ajuda as pessoas a cuidar dos.
- Maria C.** Aprender a falar o que está escrito, saber ler e escrever é uma ajuda ambiental, porque a ler a pessoa se sente diferente e mais importante, mais respeitada, (ilegível) valorizada. Ler e escrever ajuda a pessoa a cuidar do.
- Maria S.** É muito importante saber ler e escrever, pois faz muito bem para a comunidade e para o.
- Maria** Saber ler e escrever já é uma ajuda ambiental, porque a pessoa se sente diferente, se sente mais importante, mais respeitada, valorizada. Ler e escrever ajuda a pessoa a cuidar das outras e preservar a natureza, economizar luz e água, zelar pela saúde das

pessoas.

**De que forma os assuntos debatidos nas aulas tem auxiliado na sua formação pessoal e profissional?**

**Maria R.** Aprendi bastante coisa, aprendi a ler, escrever e somar, aprendi receitas, a mexer com plantas.

**Maria H.** (ilegível) a gente aprende a ler e escrever, dar mais às outras pessoas, a ser esperta, (ilegível) conversar mais, a aprender bastante coisa, aprender a ler. Dá mais inteligência e sabedoria.

**Maria G.** Orienta as experiências, dá mais inteligência e sabedoria.

**Maria D.** Orienta as experiências, dá mais inteligência e sabedoria, aprendi bastante coisa, aprendi a ler e escrever e somar e aprender.

**Maria E.** Orienta as experiências, é sabedoria, dá mais inteligência, aprendi bastante coisa, aprendi a ler escrever e somar aprendi.

**Maria Z.** Orienta as experiências, dá mais inteligência e sabedoria, aprendi bastante coisa, aprendi a ler e escrever e somar, aprendi a ler escrever, receita, mexer com plantas, chá, xarope, comida, aprendi a cantar, olhar filmes, livro, conversamos assuntos de mulher.

**Maria U.** Aprendi bastante coisa, aprendi a ler, escrever e somar. Aprendi receitas, mexer com plantas, chás, xarope, comidas, aprendi a cantar, olhar filmes, livros, conversamos assuntos de mulher.

**Maria C.** Orienta as experiências, dá mais inteligência e sabedoria, aprender a ler.

**Maria S.** Aqui a gente aprende a ler e escrever, amar as outras pessoas e a respeitar, a gostar como (ilegível) nos amar.

**Maria** (sem resposta)

Quadro 2 – Questionário Fonte: Elaboração Lenita Korbes, 2014.

Obs.: Nesse questionário, três sujeitos não participaram por motivos alheios.

Essa atividade almejou a incursão da escritura do pensamento das alunas sobre as suas visões de leitura, de mundo, de ambiente e de cidadania. Aqui é interessante descrever o porquê da substituição do termo “leitura de mundo’ para “visão de mundo”. No entendimento das alunas, “leitura de mundo, significa ler as letras, as palavras que aparecem nos letreiros, nas placas, nas ruas, na televisão, no supermercado, nas músicas, nas receitas, no celular, etc. Já a visão de mundo explica como é visto este mundo, trata do entendimento que tenho sobre os assuntos que passam na televisão, que aparecem em noticiários, que acontecem no bairro, é a violência, os acidentes, as brigas, as doenças, as descobertas, a fé, a política, as coisas da vida”. Nesse sentido, reelaboramos o roteiro formulário e nos dois sábados seguintes ele foi o assunto da aula. Durante o procedimento, observei as longas conversas sobre as possíveis respostas e visualizei as teorias dos autores que mencionei ao longo deste trabalho de tese. Ao dialogar com as alunas em fase inicial de alfabetização, essa constatação foi muito gratificante, necessito de palavras além do vocabulário existente para descrever tantas emoções. É interessante observar a repetição das palavras em algumas respostas, parece cópia, e de certa forma foi uma cópia no sentido do registro da palavra, não no sentido significado da palavra, a qual representou uma história de vida e uma resposta diferente, esse trabalho foi uma atividade de escrita individual. Assim, cada mulher elaborou sua resposta longa e teoricamente bem consistente, mas no momento do registro necessitou de ajuda e foi buscar as letras para o registro de sua elaboração na carteira da companheira mais próxima, observei que algumas mulheres registraram em apenas uma palavra, um conteúdo extenso que haviam elaborado oralmente. Naquele momento pensei em Vygostky, em Bakhtin, em Freire, em Vieira Pinto, em Vandana Shiva, em Ciommo, em Edla Eggert, em Marie Christine Josso, e com estes, fiz exatamente o que as mulheres em processo inicial de alfabetização, também, ensinaram: agradei a “Deus’ pela oportunidade do acesso ao estudo e da compreensão do quanto é complexo registrar o processo de aprender para si.

Para analisar o registro de respostas à pergunta relativa de como é produzida a educação ambiental num grupo de mulheres que frequenta a classe de alfabetização, obtendo um conceito delas de educação ambiental, é necessário que eu informe o modo pelo qual as respostas foram reunidas, a fim de constituírem compreensões síntese das ideias explicitadas pelas mulheres informantes. Após efetivar o levantamento das respostas obtidas por meio das

questões propostas (anexo I), procurei reunir as que apresentavam ideias afins, no intuito de concentrá-las numa única proposta e, assim, conferir certa uniformidade às respostas registradas no roteiro formulário.

Quanto a primeira proposta sintetizada nas respostas afirma ser a sabedoria para conseguir ler comunicados que interessa a vida cotidiana da leitora; “ler para entender o que está escrito”. A segunda proposta destaca a vivência da leitora no mundo “ler para entender a realidade, para falar das coisas, para viver no mundo”. A terceira proposta demonstra a atuação da leitora e “orienta as experiências, dá mais inteligência e sabedoria”. No meu entender, o resumo-resposta do quadro acima, é síntese confirmativa da relação existente entre as mulheres em processo de alfabetização com a educação ambiental, uma vez que é preciso ter acesso para conseguir ler e ver o que está escrito no mundo, assim como é preciso ter acesso para dizer como vivo, vejo e sinto o mundo onde me encontro e, principalmente, é preciso ter a oportunidade de participar, de realizar ações para fazer a troca da experiência de sabedoria acumulada, da inteligência aprendida e orientada, orientando-se e orientando-nos para novas aprendizagens com mais experiências eco formativas possíveis e socializantes.

Por fim, observar as mãos trêmulas das alunas para a leitura, interpretação e o preenchimento de um roteiro questionário foi o mesmo que transfigurar, dimensionar o olhar para outra “visão de mundo” foi e é ver o mundo de forma diferente com todas as epifanias vividas por todas nós nos diversos momentos da vida. Foi o mesmo que viver a experiência do primeiro emprego, da leitura do primeiro livro, as dúvidas da primeira relação sexual, a primeira viagem, o nascimento, o pós-operatório de doença grave, um acidente, e demais momentos e marcos que modificam o ser humano e sua visão de mundo.

No capítulo seguinte, sigo na análise da pesquisa em sala de aula com a participação minha junto das alunas e da professora.

## **5. A EXPERIÊNCIA ECO FORMATIVA EM SALA DE AULA**

Neste capítulo apresento os materiais produzidos no ambiente da escola informal, procurando compreender a natureza, a experiência e o movimento do processo educativo que nesse espaço se concretizou. Foi realizado o trabalho investigativo, propriamente dito, por intermédio da observação participante e da aplicação do instrumento de pesquisa (anexo 1 e 2), passo agora a analisar os resultados auferidos nesses documentos e, na apresentação de depoimentos orais, as experiências de vida das mulheres em processo de alfabetização, as ações e as aulas realizadas.

### **5.1. O ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA EM SALA DE AULA: OBSERVANDO O GRUPO**

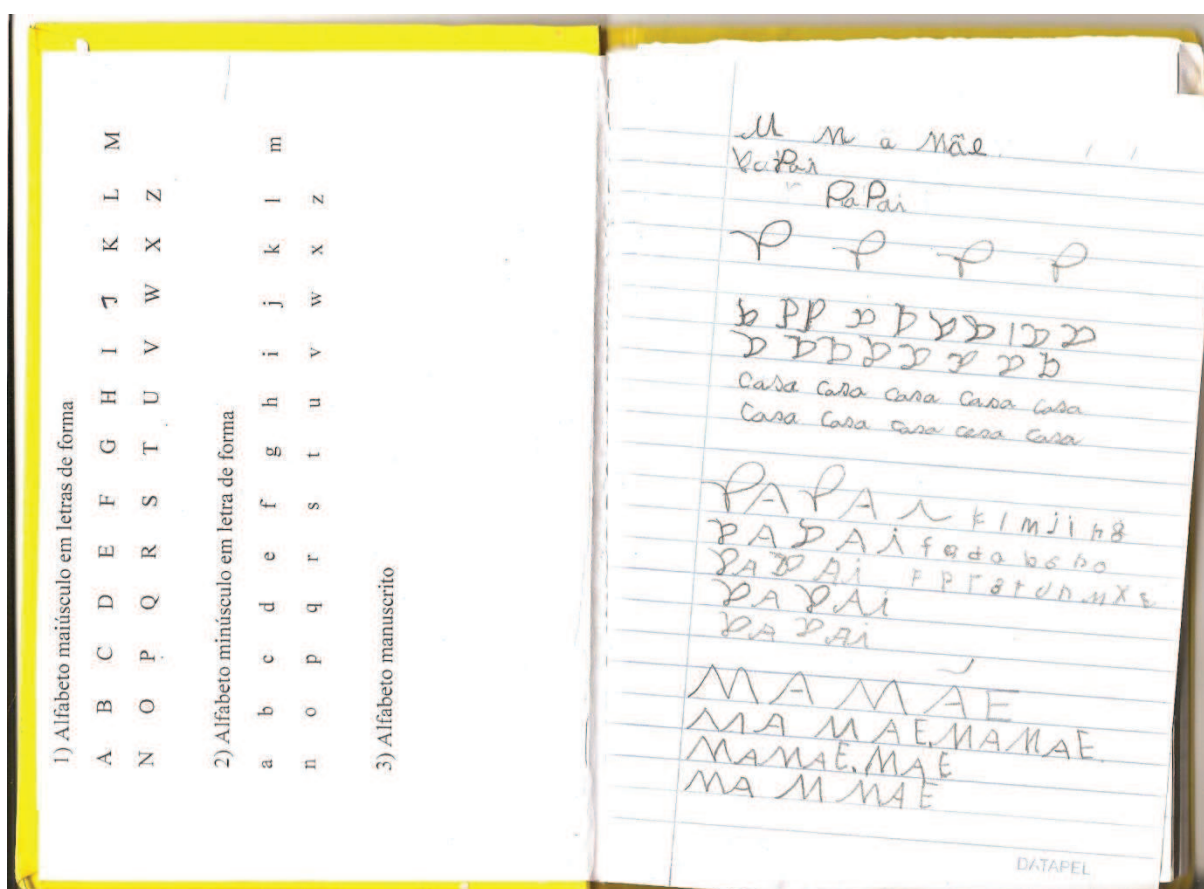
Ao considerar as abordagens teóricas e metodológicas citadas nos capítulos que antecedem, optei nesse estudo, por realizar o trabalho empírico no contexto da sala de aula informal, assumindo uma experiência eco formativa com estudantes mulheres em processo de alfabetização, como condição produtora do e no ambiente educativo. Nesse sentido, procurei respeitar a emergência da alfabetização ligada à leitura e à escrita enquanto elaboração inicial da educação mediada pelo aprendizado e pela marca da cidadania. Sendo fonte para a coleta de dados, análise e pesquisa.

De início, busquei analisar as experiências das situações vividas para atuá-lo em conjunto com a professora desse grupo de alfabetização de mulheres adultas, compartilhando com elas o trabalho de pesquisa e participando da configuração pedagógica planejada por ela e com elas prosperada. A questão que se introduziu mediante essa forma de encaminhamento entre estudantes e professora foi a educação ambiental tal como acontece na sala de aula, fazendo parte dela e dela participando.



A escolha por viver essa experiência articulou a atividade pedagógica, a atividade de pesquisa e a atividade docente. Mais do que elaborar, definir conteúdos e procedimentos de intervenção como atividades educativas, professora, pesquisadora e estudantes passaram a planejar, analisar, refletir e redimensionar juntas as atividades em curso. Assim, através dos registros que seguem, planejaram-se as etapas seguintes.

## 5.2. ATIVIDADE DE ESTUDO COM O ALFABETO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO



Na sala observei mulheres sentadas em duplas, formadas espontaneamente, lendo e copiando o alfabeto, palavras e frases em seus cadernos e aquelas que não quisessem se agrupar permaneciam estudando sozinhas.

O estudo consistia em codificar e decodificar, letras, sílabas, palavras e frases ditas pela professora. Essa forma de disponibilização dos materiais de estudo e de organização ambiental não era modificada, mesmo quando a atividade envolvesse o conjunto.

Por parte da professora, evidenciou-se uma disposição constante em transformar a sala de aula num ambiente de diálogo. Seu procedimento habitual era lançar uma palavra combinada com a ordem das letras do alfabeto e por meio desta distribuía os materiais para gerar outras informações acerca das mesmas, em seguida, buscou ouvir os comentários das estudantes a respeito do assunto. Nesse sentido, questionou algumas das comunicações e orientou as estudantes sobre as possibilidades de continuarem se esforçando para o aprendizado, enalteceu o caminhar de cada uma nessa relação de saberes e destacou o entusiasmo, a persistência de cada uma no processo. Além disso, ela procurava trabalhar com materiais pedagógicos que envolvessem o recorte de letras, o bingo de sílabas, os exercícios de completar palavras com as letras que faltam.

Para a realização dessas atividades cada estudante recebia seu material, embora a professora motivasse a conversa entre o grupo, o trabalho conjunto e o debate sobre as atividades propostas, raramente aconteciam. O que se podia observar eram estudantes adultas trabalhando individualmente, cada uma em seu caderno. E, apesar do silêncio, nesse ambiente acrescentavam-se momentos para ouvir algumas vozes conversando baixinho, como: *“Não tenho cabeça para aprender”, “Minha cabeça não ajuda mais, eu esqueço tudo”, “Preciso me concentrar mais”, “Minhas vistas não ajudam”, “Tenho vista cansada”, “O doutor vai operar meus olhos”, “ Eu não enxergo essa letra”, “Essa letra é diferente”, “No meu tempo não era assim”, “Graças a Deus, alguma coisa a gente sempre aprende”, a professora é muito boazinha”, “A professora tem muita paciência”, Ninguém tem paciência com velho”, “Velho não arranja serviço”, “Quem vai dar emprego pra velho”. “Casei, meu velho é muito bom, é trabalhador, companheiro, mas tá sem serviço”, “Tenho que ajudar meu neto”, “Minha aposentadoria é pouca, mal dá pras despesas pequenas”, “Será que tem verdura hoje?”, “Vai ter feira de roupa?” “Professora, escreve alguma coisa no caderno?”, “Agradeço a Deus pela aula”, “Obrigado Jesus que me deixou vir hoje no Centro”, “Deus te abençoe com saúde”, “Deus seja louvado”, “Fica com Deus”.*

A essa sala de aula, deslocava-se a professora pelas carteiras, atendendo individualmente cada estudante, raramente se dirigia a elas como grupo. Quando o fazia, era

para solicitar a leitura individual e coletiva das atividades realizadas, depois de lidas por ela, eram retomadas em conjunto por toda classe. Os textos eram os momentos de oração, produzidos pela professora, cujo enfoque religioso dava lugar ao início e término de cada sábado de aula. Nessa dinâmica as alunas participavam com palavras de agradecimentos.

Além disso, nessa relação não acontecia, por parte da professora, uma atividade de organização e de produção das palavras em circulação, tanto nas atividades de estudo das letras, quanto na das orações em sala de aula. Nesse processo, as palavras ditas eram tidas somente como pontos de informação, não havia articulação nem problematização do material produzido com a prática socioambiental, privando a professora e as estudantes da tomada de consciência e dos conhecimentos por elas já experienciados.

Desse modo, a professora proporcionava na sala de aula um ambiente acolhedor e afetivo na relação de ensino, possibilitando o acesso das estudantes ao estudo. Contudo, à medida que essa atividade pedagógica foi se delineando ao longo das observações, comecei a me interrogar sobre o processo educativo no sentido mais amplo de alfabetização e cidadania ambiental. Dessa análise, emergiu uma conversa conjunta da professora e da pesquisadora sobre o conceito de linguagem, “o método de aprender de Paulo Freire e as “Sete lições sobre a educação de adultos” de Álvaro Vieira Pinto (2007). Combinamos um estudo conjunto, mas este nunca foi concretizado, penso que foi devido à intensa jornada de trabalho que nos absorvia o tempo todo, restando apenas algumas breves conversas acerca dos referências supracitados para os comentários finais das nossas aulas vespertinas realizadas, neste grupo, aos sábados.

Sendo assim, de acordo com os autores citados, relato somente minha reflexão sobre o que envolve o ato pedagógico no grupo. Em Vygotsky, destaco o uso da palavra como requisito básico para processar a comunicação, de acordo com o autor, em cada ser falante a linguagem se vivifica, não pelos sinais gráficos em si, mas por receber os significados da pessoa que fala ou escreve, logo, a função da fala está na pronúncia e no intercâmbio social. No livro “Pensamento e linguagem”, as considerações do autor propõem que se analise o aspecto próprio da palavra, pois é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem.

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce

através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (VYGOTSKY, 1998 b, p.190).

Refere-se à função da fala como manifestação cultural, permitindo ao ser humano transformar-se em ser social, conduz à comunicação, a interação social, enquanto função primordial da fala. Lembrando que, para o autor, a linguagem não é representada por uma função intelectual da fala dissociada da comunicação, desprovida de significados e de sentidos. Segundo ele, estudos anteriores não conseguiram desenvolver com propriedade as relações entre pensamento e linguagem por entenderem pensamento e fala como funções isoladas, tal como nas ligas entre duas sílabas, sem sentido. Isso nos leva as falas de sentido carregado, nitidamente expresso pelas estudantes durante o exercício da escrita no caderno. “Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova é aprendida (...) o seu desenvolvimento mal começou.” (Idem, 1998 b, p.104). As palavras das estudantes ilustram bem essa dinâmica quando expressam que: *“não tenho cabeça para aprender”*, *“Minha cabeça não ajuda mais, eu esqueço tudo”*, *“Preciso me concentrar mais”*. É para comunicar que o ser humano cria e utiliza os sistemas de linguagem, e é a necessidade de se comunicar que impulsiona o desenvolvimento e a aprendizagem. Contudo, as formas mais abrangentes da comunicação humana só são possíveis porque o pensamento reflete experiências conceitualizadas, e por isso requer um sistema mediador de fala e de signos, de professora e de materiais pedagógicos adequados. Na declaração, “Quando minha cabeça não ajuda”, observo que o mais difícil no processo de alfabetização não está tanto na escrita e nos sons das palavras novas, mas está no ambiente desprovido de condições elementares, está na apropriação dos conceitos e nas experiências significadas, sentidas. Os aspectos afetivos e intelectuais também não podem ser separados enquanto objeto de estudo, pois pensamentos não se desligam das necessidades e interesses, das habilidades e dos impulsos daquele ou daquela que pensa e por isso também sente.

Por sua vez, Bakhtin também reconhece a palavra, enquanto mediação da fala, como a que possibilita a interação verbal, pensamento e palavra, teoria e prática, a qual se encontra estreitamente vinculada às condições de uma vida social dada e reage de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera socioambiental. Bakhtin afirma ainda que

As relações de produção e a estrutura sócio-política que delas diretamente deriva, determina todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas ou meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições formas e tipos de comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala. (1997a, p.42).

Novamente, percebo a ausência do trabalho social da professora ao estabelecer relações com as estudantes através das letras, falas e orações, sobre o que seria sua vida social no trabalho, durante a organização de atividades de estudo em sala de aula, relacionando cada conceito, palavra e frase pronunciada com as realidades socioambientais vividas. As falas: *“Minhas vistas não ajudam”, “Tenho vista cansada”, “O doutor vai operar meus olhos”, “Eu não enxergo essa letra”, “Essa letra é diferente”, “No meu tempo não era assim”, “Graças a Deus alguma coisa a gente sempre aprende”, a professora é muito boazinha”, “A professora tem muita paciência”, Ninguém tem paciência com velho”* são manifestações linguísticas, percebidas como signos ideológicos em que se confrontam os valores e os conflitos socioambientais. O autor entende que,

(...) a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc.(...) Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua. (1997a, p.14 - 15).

Bakhtin valoriza justamente a fala, a enunciação e sua natureza social, não individual. Para ele, *“a fala está indissolúvelmente ligada às condições de comunicação que por sua vez estão sempre ligadas às estruturas sociais”* (1997 a, p.14). Assume, assim, uma posição adversa a de Saussure e seus herdeiros, que fazem da língua um sistema homogêneo, um objeto abstrato ideal, rejeitando as manifestações individuais dos falantes.

A experiência de organização em sala de aula também pode ser traduzida por eles (alunos e professoras) como ponto de partida para análise sobre os conteúdos, seu relacionamento entre os conceitos e o meio de onde circulam. Assim, buscou-se em outra

aula registrar as falas paralelas no quadro branco em letra cursiva, legível e de tamanho ampliado.

Quando iniciamos a leitura, o sorriso foi geral e a conversa se multiplicou. Neste momento tive a oportunidade de apresentar algumas ideias do projeto de pesquisa, dos autores que estava lendo e das possibilidades de mudanças que viriam com o estudo. Constatei que os adultos também apreciam o contar histórias e do importante papel do professor como leitor mediador nesse processo. Conteí-lhes a proposta de Paulo Freire como parte do estudo da realidade, iniciando pela fala do educando e da experiência de Anjicos, desse modo, combinamos para a próxima aula iniciar com um caderno registro de nossa história e da leitura de palavras e frases de livros, músicas, filmes.

### 5.3. AS PRODUÇÕES INICIAIS

<b>Período:</b>	<b>Alunas:</b>	<b>Produções:</b>
Dezembro de 2011	Maria E., Maria R., Maria D. e Maria I.	- Agradeço a Deus pelo pão, o açúcar e o café de cada dia. Autoras: Nice, Rita, Nízia e Isa saboreando um cafezinho durante o exercício proposto através do texto da música “Deus cuida de mim”.
Março de 2012	Maria H.	- Deus cuida de minha saúde. Agradeço pela saúde que eu tenho. Autora: Dona Maria H.
Março de 2012	Maria Ú.	- Eu agradeço a Deus pelo pão de cada dia. Autora: Dona Maria Ú.
Março de 2012	Maria F.	- Eu agradeço a Deus pela viagem porque eu moro longe daqui. Autora: Dona Maria F.
Março de 2012	Maria R.	- Eu agradeço a Deus pelos filhos. Autora: Dona Maria R.
Abril de 2012	Maria T.	- Eu agradeço a Deus por todos os sábados me dar saúde, coragem e tempo para vir aqui estudar. Autora: Dona Maria T.

Abril de 2012	Maria E.	- Obrigado meu Deus pelo alimento de cada dia. Autora: Dona Maria E.
Abril de 2012	Maria Di.	- Agradeço a Deus por tudo que tem dado para nós, pela força para cuidar da vida, cuidar da casa. Autora: Dona Maria Di.
Abril de 2012	Maria G.	- Eu agradeço a Deus pela força para cuidar das crianças e ainda poder vir aqui. Autora: Dona Maria G.
Maio de 2012	Maria Z.	- Eu agradeço a Deus por estar aqui. Agradeço pela minha família, pelos companheiros de trabalho e toda a humanidade. Obrigado Senhor! Autor: Maria A.
Maio de 2012	Maria C.	- Obrigado Senhor por mais um dia de vida por nós estarmos aqui estudando! Autora: Maria C.
Maio de 2012	Maria T.	- Eu não tenho nada planejado em minha cabeça. Palavras de Dona Maria T.

Quadro 3 – produções iniciais  
Fonte:Elaboração pela autora

Desse modo, iniciou-se o registro das falas, tendo como base a proposta de Freire abordada no texto de Sonia Couto Souza Feitosa (1999), então se prosseguiu o estudo, extraíndo das falas o conteúdo de ensino. Nesse processo surgiram manifestações sobre o tipo de letra, algumas estudantes expressaram preferência pela letra cursiva, a professora e as demais optaram pela letra maiúscula e a pesquisadora sugeriu manter o registro de ambas. Embora o tipo de letra não tivesse expressão de conteúdo, foi elaborado pelas alunas a partir do que foi mostrado a elas e do que foi por elas vivenciado.

De acordo com a autora, cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si mesmo, ainda que de maneira rudimentar, formas e conteúdos necessários dos quais se parte. O importante é reconhecer nessa experiência uma nova relação formativa. Para isso, retomo o primeiro e o segundo princípio educativo defendido por Paulo Freire, ambos comentados por Sonia Couto Souza Feitosa (1999), o primeiro visa a politicidade e o segundo a dialogicidade do ato educativo que está relacionado ao campo social e político. Explica a autora, no “método de Paulo Freire”, que a educação não é neutra, nela o ato político e o ato pedagógico são indissociáveis. Logo, quando o estudante diz uma palavra, ele



é desafiado a refletir sobre a função social dessa palavra, ou seja, enquanto aprende a decodificar o valor sonoro de cada sílaba que compõe a palavra história, é impulsionado a repensar a sua história. Além disso, cada palavra transmite, ainda que de forma implícita, a experiência acumulada na história da humanidade e da sociedade.

Aqui é importante destacar a configuração das aulas através dos pequenos textos produzidos pelas alunas, uma vez que assumiram um caráter mais político e fortaleceram o diálogo. Embora as estudantes se referissem a agradecimentos, à espiritualidade, à saúde, à família, à oportunidade e continuidade dos estudos para aquelas que não tiveram acesso a ele na idade própria, o quadro revela também que toda idade é própria para a aprendizagem. Essa aprendizagem permite, ainda, observar um cenário onde se incorpora ao contexto socioambiental as muitas vozes silenciadas. Com elas, inicia-se um diálogo acerca de um ambiente, lugar em que as preocupações com as condições de vida, com a realidade social, com a expectativa de trabalho, com a luta pela garantia dos direitos a saúde, a moradia, a educação, a aposentadoria e os diversos papéis da mulher na sociedade, têm permeado a fala e o texto, portanto, necessitam inserir-se ao estudo. A leitura de mundo, a visão de contexto, a reflexão e a conscientização do ser e estar no mundo permite revisões, intervenções e transformações possíveis.

Compartilhando do trabalho de tese de Sonia C. S. Feitosa (2012) sobre as matrizes curriculares na EJA, é interessante destacar que até meados dos anos 1980, os estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) eram vistos somente como sujeitos a quem faltou escolaridade. A partir do século XXI, com a democratização e as práticas participativas novas experiências foram incorporadas, surgiram novos estudos, e, através destes, os estudantes da EJA foram reconhecidos na sua relação de classe social. Esse período traz também o reconhecimento geracional, étnico e de gênero das diferentes identidades dos sujeitos frequentantes.

A questão étnica, segundo a autora, foi constituída com a história do Brasil, marcada por desigualdades e injustiças sociais desde o período da escravatura. Entretanto, foi acrescida ao currículo oficial de ensino somente no início da década passada, uma vez que suas reformulações com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, incluiu no currículo oficial de ensino a obrigatoriedade do estudo da história afro-brasileira e, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que agrega e garante o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena



no currículo. Além disso, o Governo Federal, através do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e do Ministério do Meio Ambiente (MMA), instituiu por meio do Decreto 6.040 de 07 de fevereiro de 2007, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), tem como principal “objetivo promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições”<sup>8</sup>. Para os fins do decreto, os povos e comunidades tradicionais são os grupos culturalmente diferenciados que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral, econômica e ambiental. A identificação desses povos pode ser observada pela sua forma de organização social, pelo modo de vida, incluindo sua situação fundiária, sua prática sustentável de produção e manejo da terra, o uso que fazem dos recursos naturais, da tecnologia de baixo impacto ambiental, pela composição da renda, pelas tradições culturais e outros traços que permitem qualificar estas famílias como um povo ou comunidade tradicional. De acordo com esta política,

O território também faz parte da cosmologia do grupo, referendando um modo de vida e uma visão de homem, de mulher e de mundo; ele é apreendido e vivenciado a partir dos sistemas de conhecimento próprios, portanto, encerra também uma dimensão lógica e cognitiva. Além de assegurar a sobrevivência dos povos e comunidades tradicionais, ele constitui a base para a produção e a reprodução dos saberes tradicionais. A existência destas comunidades, baseada em sistemas sustentáveis da exploração dos recursos naturais, desenvolvidos ao longo de gerações e adaptados às condições ecológicas locais, desempenha papel fundamental na proteção da natureza e na manutenção da diversidade biológica. Em contrapartida, sua relação estreita com os recursos naturais faz com que sejam extremamente vulneráveis à degradação ambiental: além de atingi-los física e economicamente, essa degradação afeta sua identidade, sua definição como indivíduo e como grupo. (MARINA OSMARINA SILVA, Ex-Ministra do Meio Ambiente, Editorial, v. 2, n. 2, p. 7, abr./set. 2007).

---

<sup>8</sup> Brasil, Decreto nº 6040 de 7 de fevereiro de 2007, acessado em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm) Inclusão Social, Brasília, v. 2, n. 2, p. 7-9, abr./set. 2007

Nessa categoria se especificam as populações indígenas, as quebradeiras de coco, os povos ciganos, os quilombolas, os pomeranos, os seringueiros, os castanheiros, os atingidos por barragens, os pescadores artesanais e ribeirinhos. Em razão da história política e das condições precárias a que estão submetidos, parte dessa população não teve acesso à terra, à saúde e à escola, e ocupam hoje as salas de aula da educação de jovens e adultos, inseridas em suas comunidades.

Em relação à questão de gênero, a autora defende a necessidade de incluir essa reflexão ao currículo da educação de jovens e adultos para entender como em nossa sociedade e na nossa cultura está organizado o que se considera de um ou de outro gênero e dos papéis sociais destinados a cada um. Nesse sentido, destaca uma citação de Pini,

A importância de incluir essa reflexão ao currículo da EJA decorre da necessidade de compreendermos como historicamente a sociedade estabeleceu o espaço privado para mulheres e o espaço público aos homens. Isso não foi natural, mas socialmente determinado, portanto, pode ser modificado. Homens e mulheres precisam conviver tanto no espaço privado quanto no espaço público e a divisão desses papéis exige apreensão da realidade e o modo de vida que está atrelada à cultura e às relações de poder. Na EJA, as mulheres são maioria, o que significa um descolamento do espaço privado para o espaço público, das relações sociais e de novos grupos sociais. Isso gera conflito quando essas mulheres são casadas e seus parceiros não compreendem o sentido político do retorno ao espaço escolar, o que exigirá do educador(a) nova postura e estratégias de interação com os educandos(as), que favoreça um estreito diálogo com o ambiente familiar. (PINI, apud FEITOSA, 2012, p.70-72).

Essa característica também é percebida no grupo de mulheres participantes da pesquisa que estudam por uma hora e meia aos sábados porque segundo elas, não dispõem de tempo livre dos afazeres domésticos, de transporte coletivo e de autonomia familiar para a realização do estudo em outros períodos e instituições educativas previstas. Aqui é oportuno destacar suas falas durante o estudo com as letras, que são: *“Quando eu era menina eu queria estudar, mas, meu pai disse que mulher estudada é igual a mulher que vive na janela, é vulgar, não sabe trabalhar e não serve pra nada., “É, é, é, foi isso mesmo, o meu também disse isso”, “e o meu também, e também o meu...”, “ É o nosso tempo, tudo era assim, fazer o quê”, e disseram mais, “Mulher foi feita pra pegar no cabo da vassoura, no cabo da enxada e pra criar filho”*.

Nesse sentido, a pesquisadora também se inclui, disse a elas. Mesmo disposta a compartilhar dos desafios e dificuldades do mundo em que elas estavam inseridas, eu não dispunha de elementos que me permitissem entender a complexidade das questões do histórico de vida de cada uma de minhas alunas. Essa realidade não fazia parte do meu histórico, cultural e econômico, porque eu aprendi a ler, a escrever e tive acesso à escola desde a infância, portanto a minha visão de mundo não é igual. Embora os pais tivessem me motivado para a música e à escola, assim como elas, também faltou comida em casa, e como filha mais velha convivi com outra frase familiar: “leitura de livros, de jornal, de revistas e música não enche barriga de ninguém”. Por isso, também tive que abandonar em parte os livros para aprender a pegar no cabo da enxada e da vassoura, a cuidar da casa, dos seis irmãos menores, a lavar, a passar, a limpar, a cozinhar, a costurar, a fazer horta, a capinar, a jardinar, a deslocar a coluna vertebral carregando fardos inapropriados para a idade menina, e, a pensar num casamento ideal de acordo com o pensamento de meus pais. Pensamento este, também descrito e revelado durante as aulas através de um memorial expresso, por parte das mulheres participantes desta pesquisa, cujo conteúdo combinamos manter reservado, informando ao leitor (a) apenas que houve este convívio entre cada uma de nós, com a história nossa, a de nossos pais e mães e o quanto este diálogo se incorporou ao conteúdo educativo.

A revelação da história das gerações de cada uma de nós trouxe como experiência a oportunidade de poder se agrupar para conversar, estudar e articular a questão socioambiental ao debate racial e de gênero e, assim, compreendermos as desigualdades existentes na sociedade, e como dizia um provérbio popular, constantemente lembrado pelas mulheres, “antes tarde do que nunca”.

Contudo, em nossas aulas, os nossos pais, mães, avós, etc, embora lembrados como parte de nossa cultura familiar e social de gerações, receberam como destaque por parte das alunas, palavras reconhecidas de carinho, de amor, de saudade, de honestidade, de integridade, de coragem, de respeito, de religiosidade, de esperança, de aprendizagem, de solidariedade, de afetuosidade, de gratidão, de luta, de trabalho, de dificuldade, de exemplo, de orientação, de qualidade de vida e tantas outras qualidades mais.

Por isso, penso que parte das nossas limitações está localizada na política social e ambiental capitalista que negligenciou o acesso à educação e cultura entre os povos do meio

urbano e rural, que discriminou a relação étnica e dificultou a formação educativa nossa e dos nossos pais.

Essa desigualdade pode ser observada na Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) de 2013<sup>9</sup>, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as Instituições revelaram que, em nosso país, a maior incidência de analfabetismo ocorre entre homens (9,0%), entre os de cor preta ou parda (11,8%) e entre aqueles com idade acima dos 65 anos (27,2%). A taxa de analfabetismo é maior entre aqueles que pertencem ao quinto mais pobre (15,0%), entre os que residem na Região Nordeste (17,4%) e entre aqueles que vivem nas áreas rurais (21,1%). De acordo com os dados, mais da metade desse contingente de analfabetos tem idade acima de 55 anos (56%), quando em 2002, 45% tinham essa faixa etária. Os resultados demonstram um progressivo envelhecimento da população analfabeta, evidenciando a crescente dificuldade de alteração desse quadro para essas pessoas, uma vez que os obstáculos de acesso ao ensino se tornam, com o avanço da idade, cada vez mais árduos (limitações físicas, doenças, desestímulo, etc.). Com relação à taxa de analfabetismo, nos últimos 10 anos, mostra-se uma queda de 3,2 pontos percentuais entre as pessoas de 15 anos ou mais de idade, reduzindo a proporção de pessoas que não sabiam ler nem escrever de 11,9%, em 2002, para 8,7% em 2012. Também houve uma melhora de 6,9 pontos percentuais entre 2002 e 2012, reduzindo para 10,2% a proporção de crianças de 8 anos de idade que ainda não haviam sido alfabetizadas. Para as crianças residentes em áreas rurais, essa proporção era de 21,0%, enquanto que nas áreas urbanas era de 7,6%. Outro dado marcante é a desigualdade de rendimentos entre homens e mulheres no setor em que elas são maioria: educação, saúde e serviços sociais. Em 2002, o rendimento médio das mulheres ocupadas de 16 anos ou mais de idade era equivalente a 70% do rendimento dos homens. Em 2012, essa relação passou para 73%, e é mais elevada nos trabalhos informais, cujo rendimento das mulheres corresponde a 66% do rendimento dos homens.

Quanto à diversidade geracional, Sonia C. S. Feitosa (2012) constata um crescimento da matrícula por parte do público jovem nas salas de aula de adultos, considerando que estes demandam processos educativos voltados para as profissões e têm o meio sociocultural como enfoque. Da parte dos adultos, observa o foco no aperfeiçoamento profissional, na formação

---

<sup>9</sup> [ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_)

de uma consciência crítica em relação ao trabalho, da obtenção de um currículo condizente com as atuais exigências de mercado e da manutenção do trabalho como condição necessária para a geração de economia e renda.

Com relação às expectativas dos idosos, a autora relata que de maneira geral já acompanharam o processo educativo dos filhos e auxiliam na educação dos netos, portanto, buscam um ensino voltado para a autonomia, a socialização e a realização de atividades práticas do cotidiano. Essa relação é reconhecida nas expressões das alunas quando dizem que *“Quem não sabe ler é igual uma pessoa cega, porque não pode ver o que está escrito em tudo que é lugar”*, *“Eu andava pela casa, pelas ruas, pelo supermercado igual uma cega, então só podia cozinhar, comprar e fazer o que conheci de menina, da casa dos meus pais”*, *“Hoje, graças a Deus eu sei ler o que vou comprar, fazer”*. *Tiro receitas de macarrão de legumes da internet junto com meus netos*, *“Eu comprei uma revista de tirar pontos, tirei pontos de bordado, é novo, é bonito”*, *Eu achei três cidades que conheço no mapa de um livro, tinha mais, eu só li as conhecidas”*. *“Eu consegui ler o nome dos meus filhos e dos netos no registro”*. Para elas o significado da leitura e da escrita permite mais autonomia no interagir com o meio familiar, doméstico e comunitário.

Contudo, ainda há pouco diálogo acerca do conteúdo em estudo e que é necessário sensibilizar o professor para essa compreensão no ambiente educativo, pois segundo a autora, a resistência dessa categoria para o novo ainda existe, assim como, também existe resistência por parte das estudantes. Qualquer experiência que se distancia da ideia de representação que elas têm de escola, de sala de aula, de professora, de conteúdos, de aprendizagem é de início recusada, como se rejeitassem a própria palavra. Havia certa tendência para a memorização e cópia de frases, letras, sílabas, em cada aula manifestavam o seu “não saber” como se fosse uma anomalia de memória. Durante várias aulas, as estudantes solicitavam a repetição dos mesmos textos e o cantar da mesma música “Deus cuida mim”, alegando que ainda não haviam apreendido, isso até o retorno de uma de minhas viagens de estudos para o Rio Grande do Sul. Antes de viajar deixei o material com a professora, ao retornar não mais a encontrei, então, iniciei a aula conversando sobre as nossas novidades, nossos saberes e experiências. Atendendo ao pedido das alunas, retomei os registros dos textos anteriores, foi então que perceberam que, assim como elas, eu também não sabia de memória toda a letra da música nem as palavras exatas que compunham os textos. Neste dia, conversamos sobre a função social da escrita e da leitura, tendo como referência minha agenda de anotações, cuja

serventia é anotar para não se esquecer dos recados, compromissos, telefones, horários e outros dados importantes. Com o processo de consulta foram compreendendo e estudando outros tipos de textos, músicas, bilhetes e receitas, observando os registros realizados. Na aula seguinte fui presenteada por uma estudante com uma agenda nova e com ela destaquei os assuntos que planejamos estudar para a próxima aula.

Cabe ainda ressaltar que, além dos aspectos abordados no texto produzido e discutido em sala de aula, as alunas têm participado das escolhas sobre os temas geradores do estudo da leitura e da escrita. Crescia a cada aula a necessidade de um ambiente para falar, para trocar experiências, para cantar, para ouvir e trocar ideias, informações, principalmente em torno de assuntos da vida cotidiana.

#### 5.4. ESTUDO DE TEXTOS, MÚSICAS E RECEITAS

<b>Período</b>	<b>Temas</b>
Maio de 2012	<p>Todo dia é dia de trabalho.            Eu trabalho em casa e em outro lugar.            Eu gosto de estudar. (Grupo de alunas)  <b>Homenagem às mães</b> (Grupo de alunas)  <b>Mãe...</b> (Mário Quintana)</p>
Junho de 2012	<p><b>Mulher.</b> Toda semana precisamos de lazer. Vamos festejar? Chegou o mês de junho, tempo de festas e danças que trazem vida e alegria junto com a exponop 2012. (grupo de alunas)  <b>Saúde da mulher</b>            É importante praticar exercícios físicos, ter boa alimentação e um sono tranquilo para termos uma vida mais saudável, Saúde! (grupo de alunas)  <b>Suco verde</b>  <b>Mãos Que Oferecem Rosas</b></p>
Julho de 2012	<p><b>O cinema</b>            Hoje tem cinema. O nome do filme é, “Os Narradores de Javé”            O filme “Narradores de Javé” falou sobre a escrita do livro sobre a história do povo da cidade de Javé. (grupo de alunas)</p> <p>Palavras de hoje. O homem é bonito. A mulher é linda. Maria é bonita como a natureza! Eu e elas buscamos e amamos Jesus. Era calor! (grupo de alunas)</p>

- Agosto de 2012    **Soleado** (Moacyr Franco)  
**Bolo de arroz com carne moída**
- Setembro        de    Hoje tem suco de maracujá com pipoca doce e salgada.  
2012                    O Filme de Frida Kahlo mostrou a história, a pintura e achei muito bom. Foi bonito, aprendi bastante coisa com ele, aprendi a tratar um ao outro. Foi um filme que nunca assisti, achei interessante e fiquei de olho parado. (grupo de alunas)  
**A viagem** Eu preciso viajar. Dona Maria disse: boa viagem! Palavra da salvação.
- Outubro de 2012    - **Eleições 2012**  
Vencedores são os eleitores.  
Vote consciente, vote bem.  
Candidato a prefeito e vereador.  
Vamos vencer a ambição e a mentira.  
- **Salada de grão de bico**
- Novembro        de    - **Massa de pão-de-ló**  
2012                    - **Crocante de castanhas**  
- **Bate O Sino** (Simone)
- Dezembro        de    **Feliz Natal** (Wilson Paim)  
2012                    **Noite Feliz**  
**Receita de Panetone**
- Fevereiro        de    **Felicidade** (Caetano Veloso)  
2013
- Março de 2013    **Suflê de espinafre.**  
**Encontro De Marias** (Grupo de alunas)  
Meu nome é Maria, sou negra, sou branca, sou filha, sou mãe, sou avó, sou mulher, sou trabalhadora e sou dona do lar.  
Sei cozinhar, sei lavar, sei costurar, sei plantar, sei colher, sei rezar, sei cantar, sei dançar, sei somar e dividir.  
Conheço minha cidade, ando de bicicleta, sou generosa, sou viajada, nasci em outro Estado, conheço a vida, a justiça e a injustiça. Sei o que é pobreza, pago imposto e moro em Sinop, Mato Grosso.  
Vim para este lugar em busca de uma vida melhor e de tudo conheço um pouco, hoje me orgulho de dizer que conheço as letras, sou estudiosa, aprendi a ler e a escrever depois dos cinquenta anos de vida. Assim sou eu, Maria!

- Abril de 2013 - **Ovos de páscoa de amendoim**
- Maio de 2013 - **Tocando em Frente**  
 - Estamos vivendo o mês das mães. Por isso saudamos todas as mães, especialmente as que estudam e ofertam o seu amor à mãe de Deus, nossa mãe. Nós gostamos de Estudar! (Grupo de alunas)
- **Mãe é mãe**  
 Mãe querida  
 Mãe amiga  
 Mãe carinho  
 Mãe caminho  
 Mãe beleza  
 Mãe gentileza  
 Mãe de aço  
 Mãe abraço  
 Mãe ternura  
 Mãe segura  
 Mãe amor  
 Mãe pensador(a)  
 Mãe aviso, quando preciso! (Grupo de alunas)
- Junho de 2013 - **Uirapuru, Uirapuru** (Os Cantores De Ébano)  
 Seresteiro, cantador do meu sertão.
- Julho de 2013 - **Quem Sabe** (Carlos Gomes)  
 - **Reunião de legumes**
- Agosto de 2013 - **Salada colorida**  
**O Filho Que Eu Quero Ter** (Chico Buarque)  
**-Feliz dia dos Pais!**

Quadro 4 – Atividades e leituras  
 Fonte: Lenita Korbes (abril, 2014).

Os textos selecionados foram atividades de estudo de grupo, com estes chegou-se ao tema de cada aula, por meio da leitura de mundo e da palavra, realizou-se o estudo do vocabulário, de análise fonética (fonemas, grafemas, pontuação). Ainda, foi discutido em aula



sobre as experiências pessoais de vida, o contexto e a interpretação de texto. Para chegar aos conteúdos que poderiam ser estudados, realizamos visitas e leituras de mundo sobre os diversos espaços que frequentamos e no Centro onde convivemos, com o bazar de roupas usadas, o recanto dos alimentos doados em forma de cesta básica, o salão de eventos espíritas, a biblioteca de obras da doutrina espírita, a cozinha, o refeitório, os banheiros, o pátio e demais dependências do Centro Espírita Maria de Nazaré. Também, visitaram-se moradias de alunas nos bairros, dentre as quais, algumas puderam ser filmadas, outras não.

Com os registros dos textos produzidos, das receitas, das músicas e das imagens do nosso meio, trabalhou-se a leitura observando os seguintes passos: Primeiro, analisou-se as figuras, fotos, números, perguntas, sinais e gráficos do texto. Segundo, leu-se de uma vez o título do texto para descobrir o assunto que o mesmo abordara. Terceiro, buscaram-se referências sobre tudo o que já se conhecia, ou o que já se ouviu falar sobre o assunto do texto. Quarto, leu-se o texto sem parar para identificar as palavras conhecidas, as palavras transparentes, as palavras desconhecidas, buscando organizar uma lógica para compreender a mensagem do texto. Quinto, leu-se o texto mais uma vez para estudar as palavras que não se conhecia e as partes que não foram entendidas no texto. Sexto, seguiu-se lendo e analisando as palavras-chave para que a frase ou o parágrafo fizesse sentido. Sétimo, destacaram-se do texto, frases e enfoques que fizeram mais sentido ao tema em debate e, ou em desacordando com algo que foi mencionado para manifestar opiniões diferentes.

O primeiro texto contendo mais de duas laudas (fonte 18) e que trabalhei desta forma foi a letra da música “Tocando em frente”, ao distribuir este texto com letra ampliada, durante a explicação dos passos para a leitura recebi uma reclamação de alunas dizendo: “Eu não vou participar da aula hoje, minha cabeça não está boa, prefiro assistir a palestra, nunca vou saber ler uma folha”, “Vamos embora, isso não é pra nosso bico”, “Eu já sei fazer meu nome e algumas palavras, isso já está de bom tamanho, eu também, sim, sim, sim (...)”, “Embora pegar verdura, gente!”. Respirei fundo e respondi: concordo e respeito a escolha de cada uma, iremos juntas assistir a palestra (doutrina espírita), mas antes gostaria de contar mais uma parte da minha história de aprender a ler em uma língua estrangeira. Em aulas anteriores já havia comentado sobre o meu percurso de leitura, contudo, não foi suficiente falar, foi preciso experimentar.

Todas concordaram, sentamos em círculo e narrei minha trajetória de curso em curso, escolas de inglês, durante meses e meses. Realizei provas de proficiência em outras línguas oferecidas, menos a inglesa, porque para esta eu me julguei incapaz e não conseguia gostar, não conseguia entender e nem aprender. Quando estava praticamente desistindo desse aprendizado, uma colega do Curso de Pedagogia da UNEMAT indicou-me uma professora de inglês, a procurei, e, em uma semana de aula, pratiquei atividade de estudo semelhante aos passos mencionados e comecei a exercitar a leitura, a gostar e a entender pequenos trechos do que lia, na mesma semana realizei minha primeira prova de proficiência em língua inglesa e fui aprovada. Aqui fiz uma pausa, não foi preciso perguntar se elas gostariam de experimentar, já que no mesmo instante demos início à leitura, chegando ao terceiro passo, ouviu-se o cantar de vozes, coloquei o CD da música como fundo musical e seguimos a leitura cantando o texto inteiro sem parar. Repetiu-se o canto várias vezes, cantaram-se os passos seguintes, discutiu-se o vocabulário, os cantores conhecidos que interpretavam a canção, foi uma experiência motivadora, várias leitoras foram se revelando, se arriscando a cantarolar sozinhas, assim, aproveitei para organizar as vozes e formamos nosso coral. No final dessa aula, as alunas pediram para que nos próximos encontros eu mostrasse para elas mais assuntos que eu poderia ensinar, e foram citadas outras músicas e mais receitas que gostariam de aprender.

No que diz respeito às receitas, havia no Centro um depósito de alimentos doados pelo setor supermercado. As frutas, os legumes e as verduras eram distribuídos entre as alunas no final das atividades de sábado. Durante a distribuição o assunto que predominava na conversa era: a troca de receitas culinárias, do que o outro conhecia, sobre o cuidado com a alimentação e o modo de preparo para obter melhor aproveitamento. Seguindo a metodologia anteriormente explicada, da leitura de mundo, do estudo da realidade ao estudo das palavras, registrou-se o conhecimento, e, a troca da experiência culinária puxou mais assunto, mais conteúdo, mais estudo, mais conhecimento e mais educação ambiental. Portanto, encontrou-se nas receitas uma amostra do envolvimento das alunas com as necessidades de sobrevivência, chegando a tal ponto que a própria cidadania passou por uma doação de alimentos. Por outro lado, aparece dentro dessa situação-limite a oportunidade para se refletir sobre o problema sócio ambiental existente, vendo nele possibilidades geradoras que impulsionaram o grupo a concretizar suas habilidades eco formativas.

Entre a música, filmes, receitas e demais textos, realizamos passeios partindo do ambiente da sala de aula a caminho das ruas de nossa cidade, fomos ao supermercado mais próximo e, durante o percurso, elas foram observando, lendo e registrando o que havia no meio. Nessa atividade, citaram o ar, o céu, o sol, a água, a grama, a terra, as árvores, as formigas, as abelhas, as flores, as frutas, os animais, as pessoas, a música, o lixo, os alimentos, os carros, o trânsito, o banco; leram placas de ruas, de carros, de preços, de anúncios, etc. Foi assim que perceberam que estavam lendo o mundo com suas imagens, cores, sons, letras e números, foi uma hora aula emocionante, chorei de alegria, até mais do que elas ao ouvir: “já sei ler, não sou cega”. A frase: “eu era cego por que não sabia ler” também era pronunciada e repetida em outras instituições educativas em que trabalho como professora de estágio curricular do curso de pedagogia, e esta, provocou-me profundamente. Aqui, entendo a relação da educação ambiental com o processo de alfabetização como condição necessária para a cidadania e a problematização do mundo real como o contribuinte para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, no sentido amplo de se ver, ler e agir nesse universo, que é o lugar onde esta educação se faz acontecer efetivamente.

Durante as aulas eu lia pequenos trechos de livros que recebia das alunas e da coordenação do Centro Espírita, assim, também se inseriu na leitura os autores ambientalistas, os feministas e os da pedagogia freireana. Desse modo, organizou-se uma série de atividades que deram continuidade à leitura de mundo e, de acordo com a práxis educativa de Paulo Freire, a “leitura de mundo” precede a “leitura das palavras” e é o diálogo que vai ajudar o grupo a pensar sua história social com a experiência e assim foram se esclarecendo os fatos.

Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que este é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo de “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 2006, p.81).

Por conseguinte, Álvaro Vieira Pinto preocupado em desenvolver uma pedagogia comprometida com a realidade social das populações oprimidas, partia dos níveis e da maneira como os educandos compreendiam a realidade vivida e não como o educador a

interpretara. Neste sentido, em “Sete Lições Sobre Educação de Adultos” compartilha um roteiro de temas das aulas que ministrou no Chile em 1966. Dessa obra, sintetizo as reflexões que acompanharam minha atuação educativa no grupo de mulheres quando atuei como pesquisadora e docente, compartilhando com as “sete lições” os seguintes destaques: no primeiro tema o conceito educação como processo pelo qual a sociedade forma seus educandos à sua representação e em função de seus interesses. Seu caráter histórico e antropológico caracteriza uma visão de educação influenciada pela sociedade que determina as condições, os meios e fins gerais da educação. A educação é também fator de ordem consciente deliberada pela consciência social e objetiva do sujeito, de si mesmo e do mundo.

No segundo tema, o autor explica a diferença entre conteúdo e forma de educação, a relação de interdependência entre ambos só se distinguem pela análise conceitual quando aparecem como opostos, mas se identificam na composição de unidade real, na dependência recíproca de um ao outro. Por isso, o método educacional e, principalmente, o método de alfabetização precisa ser definido e significado socialmente como dependência de seu conteúdo, ou seja, ao elemento humano ao qual vai ser dedicado como “a quem educar”, “quem educa”, “com que fins e meios”. Com estas perguntas, Vieira Pinto distingue consciência ingênua e a crítica, esclarecendo que a finalidade da educação é a mudança da condição humana da pessoa que adquire o saber de maneira substantiva e que este conhecimento transforma o ser, indivíduo, da pessoa. “A consciência ingênua ainda que não o declare não deseja que todos sejam instruídos. A consciência crítica ao contrário, compreende que todos devem ser instruídos e hão de sê-lo”. (VIEIRA PINTO, 2007, p47). Neste sentido, refere-se ao caráter ideológico da educação como um fenômeno social total. Para ele, a educação é parte de um conjunto de interações e conexões recíprocas, e como tal, não pode ser dissociada, tratada isoladamente. Ainda, cabe ao educador a tarefa específica de criar um sistema pedagógico adequado em conteúdo e forma, dotado de consciência crítica, que compreenda a educação como prática social e que atenda aos objetivos da sociedade em luta pelo seu desenvolvimento e pela transformação da vida do ser humano.

No terceiro tema, o autor aborda a concepção ingênua e crítica da educação. De acordo com ele, a concepção ingênua é o adverso da concepção crítica, que é a representação mental do mundo exterior e de si mesmo. Compreende que o mundo objetivo é uma totalidade e, por essência, histórico. Aqui, adulto analfabeto é visto como um sujeito culto, possuidor de saber,

no sentido do conceito de cultura e sujeito da educação, nunca objeto dela, já que essa se concretiza num diálogo amistoso entre sujeitos.

No quarto tema, o autor caracteriza a modalidade da educação infantil e a educação de Adultos, esclarecendo que a alfabetização de adultos é um processo pedagógico qualitativamente diferente da educação infantil, e o que distingue uma modalidade de ensino da outra não é somente o currículo, os conteúdos, os métodos, as técnicas de aprendizagem correspondentes a cada faixa etária, mas sim, as experiências de vida e trabalho, os motivos e os interesses que o contexto sócio-político-cultural como um todo tem quando educa a criança ou o adulto.

No quinto tema, o autor enfatiza o estudo particular do problema da educação de adultos, considerando a realidade do trabalhador e o conjunto de conhecimentos básicos que determinam as possibilidades do trabalhador ativo sobre o sentido do seu próprio trabalho e no meio em que atua. Neste sentido, confirma que a educação de adultos não pode receber tratamento desigual da educação infantil por parte das políticas públicas educacionais, alertando como equívoco sociológico rotular os adultos à condição de iletrados e a concentrar recursos da sociedade na alfabetização das faixas etárias menores. Portanto, para o educador trabalhar com a educação de adultos é necessário que o mesmo compreenda a realidade destes adultos, os considere como sujeitos pensantes e atuantes no ambiente em que vivem, concebendo-os como agentes dotados de experiências e de leitura de mundo, assim como pessoas de capacidade intelectual, produtiva e atuantes na sociedade em que estão inseridos.

No sexto tema, o autor aborda o problema da alfabetização e das concepções que os educadores têm acerca deste assunto. Para ele, é imprescindível partir do ponto de vista humanista e não idealista, ou seja, ver o analfabeto como ser humano, como pessoa natural, real, para depois analisar o aspecto sociológico do analfabetismo. O analfabeto é, assim, uma realidade humana, e o analfabetismo é o que traduz a realidade sociológica.

No sétimo e último tema abordado, o autor defende a questão da formação do educador, especialmente o educador de adultos, considerando este um sujeito importante para com todo programa e procedimento pedagógico na e da educação. Aqui, cito uma passagem do autor que trago comigo como fonte formadora de aprendizagem e cidadania socioambiental, a entendo e concebo como,

O primeiro passo para a constituição da autoconsciência crítica do trabalhador, da qual decorre necessariamente a aquisição da linguagem escrita, está em fazê-lo tornar-se observador consciente de sua realidade; destacar-se dela para refletir sobre ela, deixando de ser apenas participante inconsciente dela (e por isso incapaz de discuti-la). Tecnicamente, esse resultado é alcançado mediante a apresentação ao educando adulto de imagens de seu próprio meio de vida, de seus costumes, suas crenças, práticas sociais, atitudes de seu grupo etc. Com isso, o alfabetizando se torna espectador e pode discutir sua realidade, o que significa abrir o caminho para o começo da reflexão crítica, do surgimento de sua autoconsciência. A alfabetização decorre como consequência imediata da visão da realidade, associando-se a imagem da palavra à imagem de uma situação concreta. Posteriormente, a decomposição da palavra em seus elementos fonéticos e a recomposição destes em outras palavras se faz sem nenhuma dificuldade e é um produto da criação intelectual do próprio educando (e não uma sugestão externa que lhe é imposta pelo professor). (VIEIRA PINTO, 2007, p. 99).

Ao longo de todo o texto, o autor prioriza o conceito crítico de educação como diálogo entre educadores e educandos ao encontro das consciências. Nesse sentido, ambos experimentam suas condições de sujeitos ativos do e no processo de aprendizagem onde educando, em lugar de estar sendo preparado para a sociedade, está, ao contrário, preparando-a para si mesmo. Em Freire, o ato educativo pode ser compreendido como intervenção que aspira a mudanças fortes na sociedade. “(...) no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, a terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História a manter a ordem injusta” (FREIRE, 2006, p.109).

Com base nestas leituras e das leituras dos textos produzidos em sala de aula, abordei, também, os conteúdos das seguintes áreas do ensino: Em Português, estudou-se o uso social da linguagem para dar e receber informações. Através da leitura, interpretação e produção de pequenos textos sobre os assuntos discutidos em aula, trabalhamos o reconhecimento de diferentes tipologias textuais e a parte gramatical. Em História, abordei o movimento migratório brasileiro, as condições de vida dos trabalhadores negros e brancos, a formação da família, da moradia própria, da escola e dos processos econômicos, políticos e socioambientais. Em Geografia, trabalhamos as condições de vida e de trabalho no meio urbano e rural, vegetação, clima, o processo regional e de ocupação do território brasileiro e da Amazônia Mato-Grossense. Em Ciências, discutimos o consumismo, a alimentação, a saúde, as doenças transmissíveis, a higiene e demais necessidades básicas para o bem viver dos seres vivos.

Registro que em cada aula as alunas comentavam sobre outra letra de música que gostariam de aprender, sobre uma nova receita que gostariam de receber, sobre outro tipo de chá que gostariam de plantar, sobre troca de sementes e de hortaliças que gostariam de fazer. Elas reforçavam: “traz a letra para nós professora, traz sábado”; “Troco muda de chá por folhagem”; “alguém quer trocar muda de cebolinha por alface”; “trouxe muda de capim limão para combater o mosquito da dengue”; “alguém conhece muda de espinafre”; “conheço a semente de pacotinho têm no mercado”. Desse modo planejaram-se as aulas, onde uma música foi puxando a outra. Uma receita foi trazendo a próxima, em cada aula trocavam-se materiais, como: sementes, plantas, vidros de conserva, sacola plástica, modelos de pintura para panos de prato, etc.

Em Matemática, estudamos as quatro operações, o sistema monetário, de medidas e de tempo por meio de receitas culinárias e situações-problema relacionadas com o salário e as despesas de alimentação, energia, água, telefone, moradia, farmácia, material escolar, transporte, juros e impostos etc. Nas feiras de roupa usada realizadas no Centro Espírita, ficava comovida com as conversas criativas das alunas enquanto analisavam uma peça de roupa, trocavam ideias entre si acerca de como poderiam modificar a peça para que pudesse servir e assim reaproveitá-la. Mais me encantava, quando conferiam o “dinheirinho” que traziam para que pudessem realizar a compra. Por isso, tive a ideia de utilizar os dias de feira para estudar matemática, no início da aula elas passavam pela feira e faziam a escolha dos produtos que pretendiam comprar, deixando-os no balcão da reserva. Em seguida retornavam à sala de aula, na ocasião receberam certa quantia de dinheiro trocado e cada uma elaborou o seu problema, calculando o custo de sua compra e de colegas. Nestes momentos, pude observar que as alunas não conheciam o sistema monetário, apresentando dificuldades no reconhecimento das cédulas. Perguntei-lhes como realizam suas compras no dia-dia, no supermercado, na farmácia, no baile dos idosos, etc., então revelaram que sempre encontravam uma pessoa para ajudar, “que é preciso confiar nas pessoas e nas contas de um caixa e que recebia de familiares o dinheiro contado, a quantia exata que é para gastar”. Por consequência, repetiu-se essa atividade de estudo, com outros acréscimos em todas as ocasiões feirantes do Centro Espírita.

## 5.5. A DESCRIÇÃO DE SI NO CADERNO DE REGISTROS

- Meu nome é Maria **T**. Tenho 56 anos. Nasci no Paraná. Tenho 2 filhos, um já é falecido e a filha está casada. Tenho 4 netos. Moro em Sinop, mais de 20 anos, em casa alugada. Trabalho só em casa. Tenho horta, chá de cidreira, capim santo, hortelã, alecrim, almeirão, coentro, couve, pimenta, tomate, folhagens e flores. Gosto de orquídeas. Cuido do arvoredo de manga, jabuticaba e pitanga. Tenho galinha cachorro e gato. Vendo hortaliças e costuro roupas para a casa.

- Meu nome é Maria **U**. Nasci em Monte Carlo, Argentina e tenho 56 anos de idade. Moro em casa própria, em Sinop mais de 40 anos. Hoje trabalho só em casa. Cuido da horta, tenho chá de hortelã, capim cidreira, poejo, cana brava, alecrim, orégano, manjerona, salsa, cebolinha, alface, rúcula, flores, rosas, orquídeas. Crio galinhas, vendo ovos e macarrão colorido de verduras. Costuro roupas. Tenho 2 filhos, um rapaz solteiro, uma filha casada e um casal de netos. Meu marido é caminhoneiro.

- Meu nome é Maria **J**. Moro em casa alugada, Nasci em Mato Grosso, moro em Sinop mais de 20 anos, Tenho 47 anos, 5 filhos, todos casados e 2 netos. Trabalho como diarista, ganho em média R\$500,00 por mês, pago R\$450,00 de aluguel, Se Deus quiser, esse ano minha casa fica pronta, é lá na vila das casas populares da caixa. Em casa tenho 2 cachorros, um canteiro de poejo, rosas e samambaias.

- Maria **H**, nasci no interior de Sergipe, tenho 45 anos de idade. Trabalho na madeireira. Moro mais de 20 anos em Sinop. Tenho casa própria, na frente da casa tem um canteiro de cebolinha, chá de cidreira e fruta none. Tenho 2 filhos de 18 e 20 anos. Quando dá, faço bolo, pão e bolacha em casa.

- Maria **E**, nasci no interior do Paraná, tenho 62 anos, 3 filhos homens já casados. Moro em Sinop mais de 30 anos. Tenho casa própria e tem cachorro. Também tenho um jardim de rosas e flores. Na horta planto couve, cebolinha, chá de hortelã, poejo, capim cidreira, alfavaca. Trabalho na casa de ar condicionados, fica no centro, ganho R\$ 570, 00 por mês.



-Maria **S**, nasci no Estado de Maranhão. Tenho 53 anos, 4 filhos, 2 casados e 2 moram comigo. Moro em Sinop mais de 30 anos. Tenho casa própria. Hoje só trabalho em casa, tenho um canteiro de salsa, cebolinha, chá de cidreira, um galo e galinhas. Costuro roupas.

- Sou Maria **C**, tenho 72 anos, nasci ao lado de Belo Horizonte, Minas Gerais. Tenho 4 filhos, todos casados. Moro em Sinop, mais de 40 anos. Tenho casa própria, horta, jardim, rosas, chás e quintal de galinhas. Trabalhei de merendeira na escola, hoje só trabalho em casa, estudo, danço e faço tapetes e bordados, alguns para vender.

- Sou Maria **G**, nasci em Alagoas. Tenho 66 anos de idade, moro em Sinop, mais de 40 anos, em casa própria. Tenho 6 filhos, 27 netos e uma bis neta. Trabalhei muitos anos como cozinheira em fazendas. Hoje cuido dos netos, da casa e do quintal. Tenho canteiro de cebolinha, salsa, chás de boldo, arruda, alecrim, hortelã e levante. Faço cuca, pão, pão doce, bolachinhas e bolo de fubá, alguns só para vender.

-Sou Maria **R**, nasci no interior do Espírito Santo. Tenho 57 anos, 9 filhos, um nasceu morto, 6 filhos casados e 2 moram comigo. Moro em Sinop, mais de 30 anos. Hoje tenho casa própria, fica na estrada Carolina. Trabalhei muito de lavadeira de roupa, hoje trabalho só em casa. Faço comida para meus dois meninos, costura de mão e cuido do quintal. Tenho muda de cidreira, erva de bicho, bom para inflamação, cura coceiras e dengue.

- Sou Maria **Di**, nasci no interior de Minas Gerais. Tenho 71 anos, 5 filhos homens. Moro em Sinop, mais de 30 anos, com um filho de 48 anos e um neto de 17 anos. Vivemos em casa própria, é uma casinha popular da caixa e da minha aposentadoria. Em casa falta a carne, é muito caro comprar a mistura pro arroz e feijão. No quintal tenho cebolinha, chá de capim cidreira, erva de santa maria e no jardim tenho rosinhas.

- Sou Maria **D**, tenho 63 anos, nasci em Terezina Piauí, moro em Sinop há mais de 20 anos. Tive 12 filhos, criei 8 e agora assassinaram o meu caçula que morou no Pará. Casei com meu marido em 1968 ele faleceu aos 74 anos do coração, ele trabalhou muito no pesado. Moro em casa própria lá no

canteiro das casas populares. Em casa não tem muita planta, só tenho erva cidreira, chá de boldo e um pé de rosas. Trabalho como diarista, em casa gosto de cozinhar, olhar o jornal na televisão e o que mais gosto é dos meus filhos e amigos. parque das araras.

- Sou Maria **I**, nasci no interior do Maranhão, tenho 53 anos, 8 filhos vivos e 1 falecido. Moro em casa alugada numa chácara, tenho criação de suínos, galinhas, cachorros. Planto rocinha de arroz, milho, mandioca, verduras e um canteiro de chá no quintal. Trabalho como diarista, estou em Sinop a mais de 15 anos. Frequento aula no Centro para aprender as letras, meu marido tem um computador, ele disse que eu só devo mexer nele o dia que aprender a lidar com as palavras. Hoje desejo muita saúde ao netinho que está internado.

- Sou Maria **Ri**, tenho 49 anos, nasci em Ponta Porã, Paraguai, estive casada durante 28 anos, tenho 8 filhos, moro em Sinop a mais de 15 anos, em casa alugada. Não tenho horta nem jardim, mas meu quintal é limpinho e tenho 7 cachorros. Trabalho em casas como diarista. Gosto muito de trabalhar, cantar e dançar. Hoje desejo fechar o meu quintal para poder plantar e desejo muita saúde para todos. Gosto muito de trabalhar, cantar e dançar.

Quadro 5 – produções do caderno de registros - Fonte: Elaboração Lenita Korbes, 2014.

Com base nos dados coletados, obtive uma visão de conjunto das informações fornecidas pelas mulheres, participantes entrevistadas, as quais passaram a configurar o perfil dos sujeitos adultos em processo de alfabetização: sua relação com a cidadania, com a leitura de mundo, com as experiências formativas tem significado os conceitos de educação ambiental.

Pude constatar inicialmente que, na identificação, as estudantes entrevistadas têm mais de quarenta e cinco anos de idade, predomina a classe popular trabalhadora, seguida da profissão de donas do lar como, cozinheira, doceira, costureira, lavadeira, diarista de limpeza em geral, diarista agricultora, merendeira de escola, operária de madeireira. Já na formação acadêmica, predomina a frequência do primeiro e segundo ano do ensino fundamental, e sua maioria de origem afrodescendente provêm dos seguintes estados brasileiros e duas de país estrangeiro: Pará, Paraná, Minas Gerais, Maranhão, Piauí, Sergipe, Mato Grosso do Sul, Mato

Grosso, Paraguai e Argentina. Esses indicativos assinalam que as mulheres informantes conhecem o exercício do trabalho doméstico, o que me permite pressupor uma relação rotineira com os saberes da educação ambiental através das vivências e do ato de ler o mundo significado por elas.

As experiências ilustradas pelas alunas retratam o ambiente de mulheres que cresceram, que trabalharam, que se casaram, que se tornaram mães, avós, tias, amigas e alunas da EJA em busca de uma oportunidade para aprender a ler, a escrever e a ver o mundo no seu entorno. Encontro nas falas das alunas uma mulher que traz em si as responsabilidades com as necessidades básicas da família. Uma mulher em busca de recursos financeiros e recursos humanos para conseguir alimentos, moradia e condições para criar seus filhos, cuidando da vida e do lugar onde mora.

Nessa história de luta também aparecem os aspectos ambientais, estes não se limitam apenas à proteção da natureza, nem só de inclusão escolar, mas balizam a vida dos seres que habitam esse universo. Essa luta, portanto, incorpora os problemas da pobreza e da fome no Brasil e no mundo, a prostituição, o analfabetismo, o crime organizado, o tráfico de drogas, a explosão do consumo, o processo migratório, de colonização, desmatamento e a concentração da riqueza nas mãos de poucas pessoas, ampliando, por conseguinte, a desigualdade social e econômica. Portanto, a educação ambiental aparece significada de realizações humanas e sociais, assim como diz Moacir Gadotti no livro “Pedagogia da Terra”,

A educação ambiental vai muito além do conservacionismo. Trata-se de uma mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida, que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com a natureza e que implica atitudes, valores, ações. Trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada, com o contexto, com os outros, com o ambiente mais próximo, a começar pelo ambiente de trabalho e doméstico. (GADOTTI, p 96, 2000)

Em Pedagogia da Terra, o autor defende a luta pela “cidadania planetária” e a “Carta da Terra” como necessárias para promover os debates do educar dialógico em torno de uma pedagogia da sustentabilidade e comprometida com os direitos humanos e planetários. Essa pedagogia, também chamada de “Ecopedagogia”, valoriza o ser a partir da diversidade cultural, da cidadania planetária, dos movimentos sociais, da solidariedade, da justiça, e da cultura da paz. É um movimento integrado aos princípios educativos éticos e políticos da

pedagogia libertadora de Paulo Freire, portanto, fundam-se do respeito, da esperança, da indignação, da conscientização, da responsabilidade social e do cuidado para com todos os seres, principalmente, da participação efetiva de homens e mulheres entre si e com o mundo da natureza. O autor se refere a ela, também, como necessária para contrapor com a sustentabilidade econômica capitalista,

A cidadania planetária deverá ter como foco a superação da desigualdade, a eliminação das sangrentas diferenças econômicas e a integração da diversidade cultural da humanidade. Não se pode falar em cidadania planetária ou global sem uma efetiva cidadania na escola local e nacional. Uma cidadania planetária é por essência uma cidadania integral, portanto, uma cidadania ativa e plena não apenas nos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também econômicos-financeiros. (GADOTTI, 2000, 159-160).

De acordo com o ele, a educação para a cidadania planetária integra os diversos espaços de formação como: na escola, na casa, no bairro, na igreja, na comunidade local e mundial. Significa considerar a cidadania planetária como uma única comunidade mundial, como uma pátria comum de todos os povos. Ela se refere também aos processos de aprendizagem, de leitura de mundo, de alfabetização, de produção de cultura e de rendimentos econômicos.

De igual modo, Francisco Gutiérrez e Cruz Prado, no livro *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*, reconhecem na planetaridade a terra como um ser vivo e inteligente, defendem a construção de uma cultura da sustentabilidade social a partir do sentir de nossa própria vida em contato com a vida dos outros seres. Nesse sentido, apresentam os “indicadores de processo” com sugestões para a reflexão pessoal e para o debate em grupo e com atividades práticas para aprender e ensinar a Ecopedagogia. “A cidadania ambiental e a cultura de sustentabilidade serão necessariamente o resultado do fazer pedagógico que conjugue a aprendizagem a partir da vida cotidiana” (Francisco Gutiérrez e Cruz Prado, 1999, p 59).

Segundo os autores, a ecopedagogia supõe ser entendida como uma pedagogia da sustentabilidade no sentido pleno de um bem viver entre todos os seres que habitam o planeta. Uma pedagogia que ensina solidariamente e dialogicamente nossa identidade terrena a partir da vida cotidiana.

Diante de tais constatações, entendo a dimensão de planetaridade e cidadania socioambiental na contribuição de Moacir Gadotti (2000) Francisco Gutiérrez e Cruz Prado (1999) e a pedagogia de Paulo Freire proporcionaram muitos saberes para essa construção. Alfabetizar-se em cidadania planetária é refletir sobre a sobrevivência pessoal e social como moradoras de uma mesma casa que precisa ser cuidada, de uma terra que pode ser cultivada e preservada por nós, pelas gerações futuras e das ameaças que pairam sobre o planeta Terra. Formar-se em cidadania é aprender e ensinar, ensinar e aprender em qualquer idade, tempo e lugar, é proporcionar encontros para dialogar, interagir entre si, trocar e compartilhar experiências com os outros sociais, e também participar dos movimentos sociais locais e planetários, realizar projetos de atuação no local onde vive e na medida do possível interagir com novas realidades socioambientais.

## 5.6. A RELAÇÃO DAS MULHERES COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

De acordo com o estudo de Gênero e Meio Ambiente de Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay (2003), a relação das mulheres com o meio ambiente se configura na luta por melhores condições de vida dos seres, dos recursos naturais e humanos existentes na sociedade. Para tanto é necessário reconhecer e saber qual modelo de desenvolvimento não é nem sustentável nem igualitário e quais formas alternativas são possíveis para que os impactos negativos do desenvolvimento econômico sejam evitados ou curados. Por conseguinte, as autoras defendem um desenvolvimento sustentável equitativo onde homens e mulheres participam de forma mais igualitária em todos os níveis e tomada de decisões. Dessa maneira, as autoras relatam o trabalho de pesquisa sobre a “equação gênero e meio ambiente no Brasil”, contando com a participação de uma rede de identidades, ONGs, associações e demais setores do movimento feminino organizado.

A equação gênero e meio ambiente trouxe, ademais, questões criativas e provocadoras para o debate contemporâneo sobre crise de paradigma, ou seja, sobre o conhecimento ocidental, como a reterritorialização do espaço e do ambiente, referindo-se ao corpo, à saúde, à sexualidade, ao prazer e ao telúrico. Tal equação questiona sentidos da economia política para a igualdade de vida dos indivíduos, considerando a pluralidade de ser/estar neste mundo, ultrapassa célebres dicotomias entre indivíduo e sociedade e entre natureza e cultura, dicotomias tão caras ao pensamento ocidental, defendendo o equilíbrio dos direitos dos seres humanos em

sua diversidade, e o direito à casa desses seres humanos, o seu corpo e o planeta. (CASTRO; ABRAMOVAY, 2003, p38)

Ainda, sobre a relação das mulheres com a educação ambiental, encontro por ocasião da Rio+20 diversas publicações sobre os novos desafios para o feminismo brasileiro que têm relação com a educação ambiental, incluindo as formas sustentáveis de vida diante da crise não só econômica e financeira que vive o mundo, mas principalmente a civilizatória, a patriarcal, racista, cultural, ambiental, climática, energética e alimentar. De acordo com a autora Graciela Rodrigues (2013), texto disponível em boletins<sup>10</sup> as contribuições e experiências das mulheres têm sido expressado nos diversos espaços sociais e o debate acerca da crise civilizatória que é resultado de um sistema consumista e capitalista. Portanto, a luta de mulheres e homens pela redistribuição das riquezas e bens naturais, pela reapropriação dos territórios e dos bens comuns de corpos e mentes humanos para exercer uma cidadania plena, deve continuar.

Neste sentido, a autora afirma que as mulheres têm um acúmulo de contribuições importantes e que já as relaciona com a agenda da conflitividade social e ecológica. Todavia se torna necessário ampliar e aprofundar a reflexão e compreensão dos assuntos discutidos dentro do movimento de mulheres para qualificar cada vez mais a devida participação destas na agenda dos próximos anos que incluirá os objetivos do desenvolvimento sustentável da Rio+20, a avaliação dos 20 anos da Plataforma de ação de Beijing. Ainda, no plano nacional, abrange o acompanhamento dos diversos conflitos ambientais, tais como os complexos petroquímicos, as usinas nucleares, a construção de Belo Monte e as usinas planejadas na região Amazônica que abarca também, a região onde vivemos e atuamos como educandas e educadoras. Assim, “fica evidente que essa agenda já tem a presença das mulheres, uma presença que precisa ser fortalecida e qualificada a cada dia” com mais educação ambiental. (RODRIGUES, 2013, p56 )

Relacionando essa análise com as mulheres alfabetizadas, compreendo como importância primeiro, a alfabetização das mulheres. Somente por meio desse acesso elas poderão ter acesso aos debates nacionais e internacionais ecofeministas. Pensar uma agenda,

---

<sup>10</sup> Boletins da Rio+20 disponíveis em <http://www.equit.org.br/rio20/rio20boletins.htm>

mas simultaneamente pensar também no trabalho silencioso dessas mulheres que cultivam a terra, que cuidam da casa, que se motivam com as receitas e plantas medicinais, que alimentam filhos e animais de estimação. Que estudam as letras para deixar de “serem consideradas cegas” que gostam de cantar e dançar, que mantém o “quintal limpo” que sonham com uma cerca para plantar e colher alimentos, que não tiveram acesso aos livros, mas que desejam aprender e aprender a ler o registro do nome de seus familiares e agradecem os seus desejos de saúde, de paz, de felicidade e a estendem de mãos abertas para os habitantes da Terra.

Parece pouco, muito pouco aos olhos das grandes políticas públicas, mas é a vida que pulsa e que seguirá no meu entender mais digna de ser vivida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho de tese foi sendo construído um argumento que envolveu o contexto dos estudos teórico-metodológicos que problematizou, no primeiro momento, o caminho percorrido para chegar à reflexão sobre as realidades locais e globais. Encontro na proposta de Freire o saber da cultura popular, da experiência e do diálogo para a constituição de uma educação como prática da liberdade, enquanto espaço de conhecimento recíproco e de relações significativas para com os seres humanos e demais seres e o meio ambiente. Neste sentido, propõe a educação problematizadora que emerge do processo de conscientização pelo qual o educando exercita uma análise crítica sobre as “situações-problema” que fazem parte de sua realidade de vida social, histórica, política, ambiental e se reconheça como cidadão com capacidade para transformar essa realidade. Tal proposta educacional vislumbra “o ser mais” na dimensão do saber compartilhado, pelo qual se expressa o ser humano social, envolvendo a linguagem, o pensamento e a leitura de mundo.

Nesta perspectiva, Bakhtin também potencializa o diálogo, afirmando que o sentido da palavra do outro se reelabora dialogicamente como palavra, podendo transmitir o seu significado ao acrescer o meu sentido com o sentido do outro. Para o autor, “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” e a palavra “é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (1997, p. 41). Dessa forma, as relações sociais entre pessoas, necessitam do diálogo, seja no encontro entre pessoas no cotidiano, em relações colaborativas, em relações de caráter educativo, político e ambiental.

A abordagem de Vygotsky concebe o ambiente intencionalmente mediado de significados e de diálogos, tem na educação escolar um meio produtivo de aprendizagem sistematizada e de potencialização das conquistas do saber, do aprender, do experienciar, dos modos de estruturação da linguagem e pensamento do ser humano. Logo, quando um ser humano, numa atividade de estudos ou na solução de uma dificuldade recebe ajuda da experiência de outra pessoa, produz num primeiro momento, uma forma de reflexão externa,



realizada entre pessoas, e mais tarde, essa aprendizagem é reconstruída pelo estudante, passando a ser internalizada, analisada e aprendida de maneira prospectiva. Assim, valoriza as experiências e os conhecimentos do estudante, impulsiona seu desenvolvimento social, considera a complexidade do ambiente, a transformação e as perspectivas socioambientais.

Para Vieira Pinto, a relação educacional entre os educandos e educadores é essencialmente recíproca, uma troca de experiências, um diálogo. Acaso não houvesse a formação dessa relação, o conhecimento não seria socializado e a escola e sua pedagogia não seriam críticas. O educador deve se inserir, também, como um sujeito, demonstrando equidade entre os polos da relação formada, desse modo, seu papel é extensivo, deixando de ser apenas educador e, ao agregar as experiências comunicadas pelo estudante, passa a aprender com o mesmo, tornando-se um educador-educando. O autor elucida que “no processo de educação não há desigualdade essencial entre dois seres, mas um encontro amistoso pelo qual um e outro se educam reciprocamente” (2007, p.118).

Assim sendo, o processo de aprendizagem se perpetua no ser humano por meio de suas relações ou de suas interações sociais, e para isso, necessita de diálogo. Esse diálogo se amplia na experiência ecoformativa, permitindo ações em direção de um saber parceiro, construído através da dimensão afetiva e científica, sem desconhecer a potencialidade do ser humano nas suas relações entre si e com o ambiente.

Desta forma, confirmam-se as contribuições de Vygotsky, Bakhtin, Freire e Vieira Pinto no contexto da pesquisa, sendo que as concepções se complementam e assim, se percebe o entrelaçamento da educação ambiental com processo de alfabetização através do enfoque teórico-metodológico desses autores. Neste sentido, defende-se essa interligação (mistura, diálogo, interlocução) entre os autores e as estudantes, como possibilidade de produzir práticas educativas de aprendizagem socioambiental, uma vez que valoriza a diversidade cultural, as vivências entre os seres, as diversas formas de apropriação do conhecimento e a cidadania com consciência local e planetária.

Em consonância com o esboço traçado pelos autores mencionados, utilizei um estudo de pesquisa qualitativa, acrescida de alguns princípios da pesquisa participante, da pesquisa ação e da pesquisa formação. Na proposta de Josso (2004-2010), alia-se ao trabalho de pesquisa à produção de atividades de estudo, a leitura de mundo, a leitura da palavra e a reflexão da educação ambiental e do ecofeminismo, uma vez que a referida turma é um

composto de mulheres adultas e tem como seu objetivo o aprendizado da leitura, da escrita, o universo das letras e dos números, a troca de experiências e informações socioambientais.

O desafio de trabalhar com esse grupo de mulheres em processo de alfabetização inicial, exigiu serenidade e embasamento teórico-metodológico, eis que me foram apresentados diversos contratempos que necessitavam de soluções práticas. Para exemplificar, inicio com o relato do que foi visto no primeiro dia que participei dessa sala de aula, em que o tipo de disposição das carteiras das alunas era organizada em filas e de forma silenciosa, o que vai de encontro com o que é apresentado pela educação ambiental crítica e popular, defendida por Francisco Gutiérrez e Cruz Prado em “Ecopedagogia e Cidadania Planetária” e na obra de Vieira Pinto “Sete Lições Sobre Educação de Adultos”, já que são revelados indícios de relações de submissão entre educador e educando, em que o primeiro detém o saber em detrimento do segundo, situação que também se supõe uma relação de dominação do espaço local, da natureza, do ser humano, determinando o que é, impondo o saber, a espiritualidade e a politicidade. Verifica-se que esse ambiente surge como uma reprodução informal do que ainda acontece em salas de aula formais, e pode-se fazer referência aos diversos exemplos históricos de dominação vivenciados pela população brasileira e mundial, e, que em sua maioria, desenvolveu a dominação do polo frágil nas relações humanas, podendo este o ser por diversos motivos, como: pela faixa etária, pela etnia, pela cultura, pela língua, pela religião, pela localização geográfica, pela ausência de força bélica, pela ausência de informação ou pelo gênero feminino.

A mudança no tipo de organização ambiental da sala de aula traz a possibilidade do estabelecimento das relações interacionais e igualitárias, confirmando viabilidade de avanços como a roda de conversa, além das demais práticas educativas. Essa disposição consiste na resposta da pergunta do problema que é: Quais compreensões sobre educação ambiental são produzidas num grupo de mulheres que frequenta a classe de alfabetização de jovens e adultos? Verifica-se que uma parcela dessa pergunta já foi respondida, uma vez que o ambiente educativo da sala de aula proporciona uma mobilização balizar ao diálogo. Outro aspecto que deve ser ressaltado diz respeito à atividade de estudo, no caso em tela, refere-se ao texto e ao contexto da produção da leitura e da escrita. Isso leva em consideração as vozes desses sujeitos quando iniciam o diálogo, ao falar de si mesmas, das suas experiências de vida, do que entendem, do que gostariam de modificar, das ideias que defendem, da leitura de mundo e visão de ambiente que possuem, e que essas palavras podem ser registradas na forma

de texto, adquirindo significado, servindo de ligação para o aprendizado, para a leitura, e o registro da palavra codificada e decodificada.

Por conseguinte, passa-se à análise das perguntas orientadoras: Como é oportunizada a educação de mulheres adultas em processo de alfabetização na Amazônia Mato-Grossense, tendo em vista os aspectos socioambientais e a formação para a cidadania? E qual experiência de leitura vai além do  $b+a=ba$ , orientando as alunas de que somos cidadãos do mundo, do planeta, da Amazônia, do país, do Estado, da cidade e do bairro em que vivemos? Para responder a essas indagações, entende-se que um dos aspectos é a luta por inclusão, sendo que para tanto, precisa-se da oportunidade de alfabetização, ou seja, ler e compreender o que está escrito no mundo e no ambiente em que se atua. Outro fator que deve ser salientado é a conversação sobre os acontecimentos do cotidiano das mulheres, do ambiente amazônico, do país e do mundo. Também, acrescenta-se que é necessário ter acesso aos meios de informação, de tecnologia, ter um lar digno, alimentação, trabalho, escola, acesso à saúde e ao lazer, principalmente ter o reconhecimento de sua condição de sujeito atuante e que se perceba nesse quadro socioambiental. A participação na esfera sociopolítica é essencial para a formação da cidadania, além de ter uma leitura de mundo, na qual se identifica a relação entre os aspectos sociais envolvidos e a prática cotidiana; que as mulheres consigam se enxergar dentro desse meio, para poder avançar no sentido ecofeminista e na alfabetização socioambiental. Por isso, se faz necessário vivenciar e fazer acontecer a educação ambiental na educação de adultos, não só no campo das ideias, dos discursos, da transmissão de informações, e do trabalho voluntário, porque ela atua diretamente com a existência, com a vida e, por isso é dever do poder público viabilizar uma política comprometida com a situação do problema em estudo. Essas são as condições mínimas para que o processo de alfabetização se efetive na dimensão de proporcionar que essas mulheres exerçam a condição de ser cidadã planetária.

Outro dos elementos que dão concretude à abordagem teórico-metodológica-socioambiental são as formas de participação por parte das alunas, tanto nas atividades analisadas em sala de aula, como também as que foram reveladas através do diálogo e do registro na atividade educativa selecionada (anexo 1). Denota-se que havia espaço para a troca de conhecimentos, espaço para as vozes das alunas e das professoras se manifestarem.

Ainda, há o estabelecimento de relações eco formativas entre educadoras e educandas (que são educandas-educadoras) não pautadas em uma lógica competitiva. Observou-se a presença de relações colaborativas entre elas, eis que através de sua participação na atividade

do trabalho de estudo com receitas, de leitura com as músicas, na compra e troca de mercadorias na feira de roupas usadas e distribuição de alimentos, as alunas compartilhavam saberes, por vezes assumindo ativamente o que mais institucionalmente cabe somente ao professor. Tal fato, por si só se constitui como um aspecto da prática educativa em que se presentifica a produção de aprendizagem e desenvolvimento socioambiental, uma vez que o saber e a autoridade presentes neste contexto, provisoriamente, foram exercidas dialogicamente. Há que se ter em vista, no entanto, que esse tipo de atividade precisa ser bem conduzida, evitando-se a possibilidade de se constituir em uma prática (de atuação) de ocultamento ao papel mediador que é de real (de autoridade) competência do professor.

O processo inicial da sala de aula que avistei, portanto, foi modificando aos poucos sua forma de trabalho. Em novembro de 2011 já se estava utilizando atividades de leitura e produção de textos, vinculando as questões de ortografia, de concordância verbal aos textos, comparando-os com a realidade e, na medida do possível, correlacionando-os com as outras áreas do conhecimento. Também se organizou as alunas em duplas e em grupos durante a realização das atividades.

Mediante a complexidade das ações educativas e do objetivo do presente trabalho quanto à produção de educação ambiental e o processo de alfabetização, cabe destacar que a organização das carteiras, assim como o privilégio do diálogo, das atividades em grupos, por si só não efetiva o exercício da cidadania. Há que se considerar que essa disposição, em determinadas situações, como foi enfatizado na experiência relatada, pode ser considerada uma produção socioambiental relevante, visto os objetivos que se pretendeu alcançar.

Ressalta-se ainda a necessidade constante da análise socioambiental crítica e linguística, com a qual se fará a sistematização do pensamento teórico veiculado através das práticas de leitura de mundo e produção. Essa análise, não diz respeito apenas às questões de ortografia, de pontuação, de concordância verbal, etc, senão que, a atividade com o texto precisa ser desenvolvida em todos os seus aspectos: ideológico, estrutural e correlacionado com o mundo em que vivem as alunas e professora, com as leituras que já fizeram e com as experiências vividas e ressignificadas coletivamente em sala de aula e comunidade.

O encaminhamento teórico-prático de linguagem numa concepção alfabetizadora socioambiental crítica, considera diversas tipologias textuais, isto é, atividades com textos informativos, poéticos, sem se esquecer, porém, da literatura de vida adulta dos textos e contextos que veiculam e contextualizam os conceitos ecofeministas e ambientais.

Partiu-se do princípio de que, para ser significativo, um texto necessita auxiliar as estudantes a entender o mundo e as muitas possibilidades de representá-lo. Para isso, foi necessário que se propusessem textos de interesse feminino cotidiano, abordando questões para reflexões e questionamentos que auxiliaram na leitura, tornando as alunas leitoras cada vez mais aptas a conviver com a escritura e o cálculo.

Entendendo que, assim, contribuiu-se para que se possa sair da mesmice de se propor interpretações de textos através de cópias e longos exercícios de escritura e de cálculos repetitivos. É dessa maneira que foi dado o salto de qualidade necessário para que se compreenda o processo de alfabetização com base na experiência de vida, no cálculo, na escrita e na leitura socioambiental.

A experiência relatada no capítulo quatro e cinco teve o texto e o contexto como cerne da atividade, à medida que aproximou em dias de estudo as vozes dos autores e estudantes (alunas e professoras) ao diálogo acerca dos compassos e desdobramentos da educação ambiental articulada com a produção e atividades de alfabetização.

O que na prática tem-se observado é o texto tomado como pretexto para a aquisição do código escrito, com a preocupação de refletir, também, sobre os assuntos cotidianos e femininos, enquanto atividade dialógica e promotora de cidadania. Entendendo-se, tal como postulam os autores citados no presente estudo, isto é, como uma necessidade da atividade do trabalho socioambiental, crítico e emergencial, no caso da alfabetização inicial, surgida das e nas relações sociais, em que a produção do conhecimento ambiental só terá sentido via diálogo, via produção da linguagem e se ocorrer em processo semelhante, ou seja, se a apropriação dos conteúdos socioambientais e de alfabetização para jovens e adultos (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Estudos Sociais, etc.) se der através de atividades eco formativas em diálogo com as diferentes formas de linguagem, em sua função social e com o efetivo exercício da cidadania planetária.

Ao conceber que o “sujeito se constitui via linguagem”, a produção do conhecimento socioambiental é também desenvolver, dialogar, escrever, calcular, ler, discutir, avaliar, reelaborar e pesquisar. Enfim, refletir a realidade socioambiental mediada pelo outro e pela via da linguagem aqui traduzida em leitura de mundo (visão de mundo). Produção essa, que poderá ir do simples registro de atividades realizadas durante o dia, de tempo, de horário, de consumo, de alimentos, de receitas, vestuário, energia, água, saneamento básico, medicamentos, material escolar, informação, meios de comunicação, de transporte, de moradia, tecnologia, cinema, música, arte, lazer, etc. Passando por convites, cartões, bilhetes,

cartas para familiares, professores e outras instituições, até a elaboração de textos informativos, literários e produções científicas. Enfim, poderá se chegar onde a linguagem seja motivo para atividades socioambientais eco formativas, na sua real função social em sintonia e correspondendo à constituição de estruturas científicas e culturais que são condições necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento das mulheres adultas em processo de alfabetização.

Sintetizando ciência e cultura, a partir das vozes dos autores da tese proposta, constituem-se pela leitura de mundo verbal e social uma possibilidade de ampliação do conhecimento socioambiental global e local que pode e precisa ser compreensível por todas. Esta é a condição de socialização dos seres humanos, que não vêm de um pressuposto inato nem de um saber absoluto externo. O processo de socialização se caracteriza na atividade socioambiental, no conjunto de relações, ações e reflexões, que determinam não só a lógica de aprendizagem e o desenvolvimento cultural das pessoas ( $b+a=ba$ ), como também as diversas formas históricas de organização.

Nesta abordagem, ler é ir além dos limites da leitura apenas como decodificação, ou transpor esta atividade apenas para uma determinada área do conhecimento. Aqui, ler significa abrir horizontes, desvendar mundos, descobrir possibilidades variadas e, sobretudo, ampliar a visão de mundo, contextualizando-o com as áreas do conhecimento e com os diversos saberes populares.

Com tais reflexões e procedimentos, o encaminhamento da experiência vivida com o grupo de mulheres em processo inicial de alfabetização, do qual fizemos parte, visibiliza um processo educativo, dialógico e com perspectivas socioambientais, defende que, o enfoque de tese está centrado na análise de que a educação ambiental se concretiza nas relações que se estabelecem entre homens e mulheres entre si, entre grupos, na comunidade, na escola, na sociedade, na família, no trabalho e no ambiente geral. Portanto, compreendo a educação ambiental como uma das marcas da contemporaneidade, e por esse motivo, necessita estar presente o exercício educativo que conduz à cidadania efetiva em níveis de planetariedade.

Reconheço que numa abordagem socioambiental, e na medida em que os agentes responsáveis pela educação ousarem modificar suas práticas, talvez, haverá maior comprometimento por parte das políticas públicas, políticas educacionais abrangentes, de qualidade para todos e que promovem a permanência do estudante na escola. Dito em outras palavras, ao invés dos responsáveis pela educação, preocuparem-se com os insucessos,

deveriam modificar as práticas que desvalorizam os educandos, os educadores, o ambiente educativo, o conhecimento cotidiano dos estudantes, sem medo de que talvez poderia não dar certo. Logo, sugere-se como possibilidade educativa socioambiental dialógica a mudança de postura tanto do educador, do educando, quanto dos co-responsáveis pela política pública de escolarização formal e informal. Aqui, os agentes responsáveis pela educação deixam de ser aqueles sujeitos que tudo sabem, mas buscam aperfeiçoar-se, constantemente, pois o papel que lhes cabe é o de sujeitos mediadores do conhecimento socioambiental, tornando a educação ambiental mais significativa, conectada à realidade dos estudantes, através da situação ambiental real para uma zona de desenvolvimento proximal. Este percurso viabiliza ao educando tornar-se sujeito e perceber o educador como sujeito mediador do conhecimento que é concebido como significativo e real.

Sugere-se a superação do trabalho do ensino da língua apenas com atividades descontextualizadas. Enfatiza-se a valorização do conhecimento do educando e do educador através de ações compartilhadas, ressaltando-se a importância do contexto para a leitura e a produção de texto, constituindo-se com as muitas vozes um intertexto e partindo-se daí para a análise linguística e, depois, para o estudo das dificuldades que os estudantes apresentam, as quais devem ser trabalhadas por meio de atividades dialógicas e interativas a fim de que sejam superadas. A linguagem do educando e do educador é valorizada, e também o acesso à linguagem padrão lhes oportunizado. Possibilitam-se, assim, atividades socioeducativas comprometidas com a cidadania.

Dessa forma, sugere-se uma proposta educativa socioambiental voltada para o coletivo social, preocupada em resgatar valores e culturas importantes da nossa história. Contribui-se para uma visão referente à educação ambiental que leva em conta a heterogeneidade, diversidade, e a interação entre educadores, educandos, família, comunidade escolar, região amazônica conectada à educação de educandos e educadores mais conscientes e atuantes nas suas realidades.

Reconhece-se que só construiremos uma prática educativa coerente se a educadora, o educador, os educandos (as) e a escola como um todo buscarem permanente fundamentação teórica e prática dos estudos socioambientais em parceria com as políticas públicas responsáveis.

Nascida das vozes que constituem o presente estudo e da necessidade de superar o quadro teórico-prático-político do ato de ensinar e aprender socioambientalmente na escola da rede pública, a concepção socioambiental crítica e popular apresenta-se como uma

possibilidade alternativa de educação por uma escola pública de boa qualidade, por uma escola que garanta a aprendizagem e o desenvolvimento, a permanência do educando para que prossiga em seus estudos, motivando-o para a superação da desigualdade social cultural e econômica e ambiental.

Concluo que é possível a sua viabilidade no interior da sala de aula, à medida que o conjunto educacional e comunitário dela conseguir se apropriar, assumindo-a como uma prática pedagógica socioambiental. Portanto, esta prática de educação ambiental crítica só é possível se nós, educadores e educandos, ousarmos ensinar e aprender em diálogo uns com os outros; se compartilharmos com nossos pares, estudos, compreensões, ideias e linguagens, teorias e práticas; se reconhecermos e compreendermos que ler, escrever, falar e calcular, objetos de nosso trabalho, não são atividades mecânicas de reconhecimento, mas processos de apropriação, de elaboração e de reelaboração sócio-cultural. Este processo exige que sejamos leitores e autores na formação de outros leitores e autores (colegas), comprometidos e responsáveis pelo crescimento e transformação de nós mesmos, da sociedade, da região amazônica e de todo o ambiente, como nos ensinam as vozes dos autores que participam deste trabalho.

Por fim, o caminho percorrido na elaboração desse estudo nos fez pensar que outras problematizações podem ser feitas, outras questões podem ser objetos de nossa curiosidade socioambiental e feminina. Isso exige a elaboração do pensamento da nossa ação e formação ecoformativa. Há ainda muito a descobrir, muito a pesquisar e muito a realizar no campo socioambiental.



## REFERÊNCIAL BIBLIOGRÁFICO

BRASIL. Constituição. **Constituição Federal Brasileira de 1988.**

BRASIL, Decreto nº 6040 de 7 de fevereiro de 2007, acessado em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm) Inclusão Social, Brasília, v. 2, n. 2, p. 7-9, abr./set. 2007.

ADAMS, Telmo. **Educação e Economia (Popular) Solidária.** Mediações Pedagógicas do Trabalho Associado na Associação de Recicladores de Dois Irmãos, 1994-2006. Tese (doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação, 2007

\_\_\_\_\_. **Educação e economia popular solidária:** mediações pedagógicas do trabalho associado. Aparecida SP: Idéias & Letras, 2010.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 8 ed., São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, D. L. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. & TEZZA, C. CASTRO, G. (orgs). **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 21-41.

BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

BECKER, Bertha K. **Amazônia.** 5 ed. São Paulo: Ática, 1997.

BRANDÃO, Zaia. (org.) **A crise dos paradigmas e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

\_\_\_\_\_. **O que é método Paulo Freire**. 15 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BORDA, O. F. **Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado do papel da ciência na participação popular**. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BOFF, Leonardo. **Ecologia da terra grito dos pobres**. 3ª ed., São Paulo: Editora Ática, 2000  
\_\_\_\_\_. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 4ª ed., São Petrópolis: Vozes, 1999.

CARVALHO, I. C. M. **Os sentidos de “ambiental”: a contribuição da hermenêutica à pedagogia da complexidade**. In: LEFF, E. (Coord.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003. (p. 99-130).

\_\_\_\_\_. CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2011.

CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Miriam. **Gênero e Meio Ambiente**. 2.ed., revista. São Paulo: Cortez, 2003.

DAVIDOV, V. Schuare, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú, Progreso, 1987.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú. Progreso, 1988.

DECLARAÇÃO do Milênio. Disponível em: [http://www.pnud.br/odm/odm\\_vermelho.php](http://www.pnud.br/odm/odm_vermelho.php).

DI GIOMMO, Regina Célia, **Ecofeminismo e Educação Ambiental**. São Paulo: Editora Cone Sul, Editora UNIUBE, 1999.

EGGERT, E. **Narrar processos: tramas da violência doméstica e possibilidades para a educação**. Florianópolis:Ed. Mulheres, 2009.

\_\_\_\_\_. SILVA, MA. **A tecelagem como metáfora das pedagogias docentes**, Pelotas: UFPEL, 2009.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa como pronúncia do mundo através da produção do conhecimento feminista**. In: EGGERT, Edla; SOBOTKA, Emil A.; STRECK, Danilo R (Org.). **Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público**. Pelotas: Seiva, v. 1, p. 31-40, 2005.

\_\_\_\_\_. SILVA, MA. **Observações Sobre Pesquisa Autobiográfica na Perspectiva da Educação Popular nos Estudos de Gênero**. Revista Contexto e Educação, v. 26, p. 51-68, 2011.

FEITOSA, SONIA COUTO SOUZA. Disponível no Site: <http://www.paulofreire.org/>  
Acessado em 18/04/2004, às 18:00

FEITOSA, SONIA COUTO SOUZA. **Método de Paulo Freire. Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação**. Dissertação de Mestrado. FE-USP, São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular**. Tese (Doutorado. FE-USP, São Paulo, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982 a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança.: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo:UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a liberdade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não; cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d' Água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Poder, desejo e memórias da libertação**. (org.) Peter McLaren, Peter Leonard,

Moacir Gadotti...[et al.]. Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

FREITAS, M. T. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto.** Juiz de Fora: Editora da EUFJF, 1999.

\_\_\_\_\_. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.** Campinas: Papyrus, 1998.

FONTANA, Roseli A. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L.& GÓES, C. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** Campinas, SP: Papyrus, 1996. Cap.5, p. 121-151.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra.** São Paulo:Petrópolis,2000.

GOETS, J.; LE COMPTE, M. **Etnografia y diseño cualitativo en investigación educativa.** Madrid: Morata, 1988.

GUTIÉRRES e Prado. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

GRÚN, Mauro. **Ética e educação ambiental: uma conexão necessária.** 3 ed. Campinas: Papyrus,1996.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais.** Campinas. SP: Papyrus.2004.

IANNI, Octavio. **A ditadura do grande capital.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

ISAIA, S. M. A. **Contribuições da Teoria Vygotskiana para uma Fundamentação Psico-Epistemológica da Educação.** In: FREITAS, M. T. A. (org.) **Vygotsky um século depois.** Juiz de Fora: EDUFJF, 1998a. p. 21-34.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** In: **Educação.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2010.

LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela. **Los cautiveros de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas**. 4. ed. México: UNAM, 2005.

LAROCCA, P.; SVELI E. L. **Psicologia e alfabetização**: retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.); MOLINA, A. S. **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas-SP: Komedi, 2003.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad**. México, Cartago, 1984.

LEFF, E. “Pensar a complexidade ambiental”. In: LEFF, E. (Org.). **A Complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LEFEBVRE, Henri. **A cidade do capital**. Trad. Maria Helena Rauta Ramos e Marilena Jamur. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 1999.

KÖRBES, Lenita Maria. **As vozes dos professores e alunos das séries iniciais: refletindo sobre possibilidades educativas/avaliativas desenvolvendo**. Dissertação de Mestrado. UFSM-RS, Santa Maria, 2000.

LIMA, G. F. da C. **O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação**. Ambiente & Sociedade, NEPAM/UNICAMP, Campinas, v. 6, n. 2, jul.-dez., 2003.

\_\_\_\_\_. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios**. Tese (Doutorado)- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 01, p. 145-163, jan./abr. 2009.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, C. F. B; LAYRARGUES, P. P; CASTRO, R. S. de (Orgs.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. v. I, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. Trad. Emir Sader. Petrópolis – RJ: Ed.Vozes, 2000.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOLL, Jacqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MARTINS, José de Souza. Fronteiras. **A degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1975.

MORIN, Edgar. **O método I, a natureza da natureza**. Portugal: Publicações Europa-America Ltda, 1997.

\_\_\_\_\_. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond.

MORIN, A; GADOUA G; POTVVIN G. **Saber, ciência, ação**. São Paulo: Cortez, 2007.

PAIVA, V. **Educação popular e Educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PEREIRA, D. de F.F. **Revisitar Paulo Freire: uma possibilidade de reencantar a Educação**. 2006. Tese. Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2006.

PHILIPPI ,Jr; PELICIONE, M.C. **Educação ambiental e sustentabilidade**. Ed.Barqueri, SP:Manole, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia** . 2vols.Rio de Janeiro:Contraponto,2005.  
\_\_\_\_\_. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Sete Lições sobre a Educação de Adultos**. 15ªed. São Paulo: Cortez- Autores Associados, 2007.

PICOLI, Fiorelo. **Amazônia: a ilusão da terra prometida**. 2.ed. Sinop: Editora Fiorelo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Amazônia: do mel ao sangue – os extremos da expansão capitalista**. 2 ed. Sinop: Editora Fiorelo, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Amazônia: pegadas na floresta – uma abordagem da superexploração da força de trabalho**. Sinop: Ed. Fiorelo, 2004b.

\_\_\_\_\_. **O capital e a devastação da Amazônia**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2006.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa;Maria Paula Meneses. **Epistemologias do sul**. Almedina, 2010.

SCHAMA, Simon. **Paisagem e Memória**. São Paulo: Companhia das Letras,1996.

STRECK, Danilo; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org) **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SHIVA, Vandana; MIES, Maria. **Ecofeminismo**. Lisboa, Instituto Piaget. 1993.

STOER, STEPHEN R, **Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo: Cortez,2004.

SOUZA, S. J. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 331-348.

SOUZA, Edison Antonio de. **O Poder na Fronteira: Hegemonia, conflitos e cultura no norte de Mato Grosso**. Tese (Doutorado) Universidade Federal Fluminense. 2008.

SMOLKA, A. L.& GÓES, C. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação e pesquisa participante: uma visão de conjunto**. In.: STRECK, D.;SOBOTTKA, E.; EGGERT, E. (Org.). **Conhecer e transformar: pesquisa ação e pesquisa participante em diálogo internacional**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

TAYLOR, S. BOGDAM, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidós, 1986.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO-UNEMAT. **Projeto de Pesquisa: Estudo sobre o conjunto das ações do Governo Federal na Amazônia Norte Matogrossense – pós 2003**. Sinop, Mato Grosso, 2009.

UNESCO. **Resolução n.º 57/254**. Disponível em: <[http:// portal.unesco.org/education/](http://portal.unesco.org/education/)

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

VYGOTSKY, L. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 1982.



\_\_\_\_\_. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología.** Obras Escogidas, v. I, Madrid: Centro de Publicaciones del MEC/Visor, 1991.

\_\_\_\_\_. **Problemas del desarrollo de la psique.** Obras Escogidas, v. III, Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Problemas de psicología general.** Obras Escogidas, v. II. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de defectología.** Obras Escogidas, v. V, Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998c.

VYGOTSKII, L.; LURIA, A. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 6. ed., São Paulo: Ícone, Ed. da Universidade de São Paulo, 1998d.

WERTSCH, J V. **Vygotsky y la formación social de la mente.** Barcelona: Paidós, 1988.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A. INSTRUMENTO - ROTEIRO QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) entrevistado(a),

As questões abaixo se referem a uma pesquisa de campo para a composição do trabalho de Tese de Lenita Maria Korbes, acadêmica do Programa de Pós-Graduação do Curso de Doutorado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, cujo objetivo é conhecer e analisar o papel mediador da educação ambiental em diálogo com os sujeitos que frequentam a classe de alfabetização de jovens e adultos do Centro Espírita situado no centro do município de Sinop, Mato Grosso.

<b>1 PERFIL DO ENTREVISTADO(A):</b>
<b>PRIMEIRO NOME:</b> _____
<b>CIDADE ONDE NASCEU:</b> _____
<b>ESTADO:</b> _____
<b>PAÍS:</b> _____
<b>ETNIA:</b> ( ) CAUCASIANA ( ) AFRODESCENDENTE ( ) LATINO- AMERICANA ( ) OUTRA

**RELIGIÃO:** ( ) EVANGÉLICA ( ) ESPÍRITA ( ) CATÓLICA ( ) AGNÓSTICO

**SEXO:** ( ) MASCULINO ( ) FEMININO

**DATA DE ANIVERSÁRIO:** \_\_\_\_\_  
MES \_\_\_\_\_ ANO \_\_\_\_\_ DIA \_\_\_\_\_

**IDADE:** entre 30 e 40 ( ) entre 41 e 45 ( ) entre 46 e 50 ( ) entre 51 e 60 ( )  
entre 61 e 70 ( ) 71 ou mais ( )

**ESCOLARIDADE:**

( ) NÃO ALFABETIZADA ( ) ALFABETIZADA

1 ANO ( ) ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO

2 ANOS ( ) ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO

3 ANOS ( ) ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO

( ) ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO

**ESTADO CIVIL:** ( ) SOLTEIRA ( ) CASADA ( ) SEPARADA ( ) DIVORCIADA  
( ) VIÚVA

**NÚMERO DE FILHOS (AS):** 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 OU MAIS ( )

**NÚMERO DE NETOS (AS):** 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 OU MAIS ( )

**MORO EM:** CASA PRÓPRIA ( ) CASA ALUGADA ( ) OUTRO ( )

**PROFISSÃO:**

**2- ATUA EM QUAL ATIVIDADE DE TRABALHO:**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> DONA DO LAR            | <input type="checkbox"/> LAVADEIRA                   |
| <input type="checkbox"/> BORDADEIRA             | <input type="checkbox"/> DOCEIRA                     |
| <input type="checkbox"/> DIARISTA               | <input type="checkbox"/> COSTUREIRA                  |
| <input type="checkbox"/> EMPREGADA DOMÉSTICA    | <input type="checkbox"/> SERVENTE DE SERVIÇOS GERAIS |
| <input type="checkbox"/> AGRICULTORA            | <input type="checkbox"/> VENDEDORA                   |
| <input type="checkbox"/> COZINHEIRA             | <input type="checkbox"/> CASEIRA                     |
| <input type="checkbox"/> OPERÁRIA DE MADEIREIRA | <input type="checkbox"/> OUTRA _____                 |
| <input type="checkbox"/> MERENDEIRA             |  |

**3- QUAL A SUA VISÃO DE LEITURA E ESCRITA ENQUANTO ATO COMUNICATIVO**

3.1 DA LEITURA DE PALAVRAS \_\_\_\_\_

3.2 DA LEITURA ENQUANTO VISÃO DE MUNDO \_\_\_\_\_

3.4 DA LEITURA ENQUANTO CRÍTICA DA REALIDADE \_\_\_\_\_

3.5 DA LEITURA AMBIENTAL \_\_\_\_\_

**4- VOCÊ FAZ ALGUM TIPO DE CURSO**

---

SIM ( ) NÃO ( )

Acaso a resposta seja afirmativa, qual?

---

**5 - VOCÊ ACREDITA QUE APRENDER A LER E A ESCREVER PODE INFLUENCIAR NA QUALIDADE DE VIDA E DO MEIO AMBIENTE NA COMUNIDADE EM QUE MORA, TRABALHA E ESTUDA?**

SIM ( ) NÃO ( ) NÃO SEI ( )

JUSTIFIQUE:

---

---

---

---

**6- OS CONHECIMENTOS TRABALHADOS NAS AULAS DE ALFABETIZAÇÃO SÃO COLOCADOS EM PRÁTICA?**

SIM ( ) NÃO ( ) NÃO SEI ( )

**7- DE QUE FORMA OS ASSUNTOS DEBATIDOS NAS AULAS TEM AUXILIADO NA SUA FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL?**

---

---

---

**8- QUAL O NÍVEL DE SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO AOS ASSUNTOS DAS AULAS, RELACIONAMENTOS E APRENDIZAGENS OBTIDAS ATRAVÉS DAS AULAS DE ALFABETIZAÇÃO?**

EXCELENTE ( ) BOM ( ) RUIM ( ) PÉSSIMO ( )

**APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A  
COORDENAÇÃO DO CENTRO ESPÍRITA MARIA DE NAZARÉ - SINOP MT.**

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) coordenadora e estudantes,

Sou Lenita Maria Korbes, acadêmica do Programa de Pós-Graduação do Curso de Doutorado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, meu foco de pesquisa é a educação ambiental em diálogo com o processo de alfabetização de mulheres adultas, sob a orientação da Profa. Dra. Edla Eggert. Para realizar a pesquisa, necessito observar as aulas, utilizar filmagens e realizar entrevistas em forma de roda de conversa com as estudantes que frequentam a classe de alfabetização de jovens e adultos do Centro Espírita Maria de Nazaré, situado no centro do município de Sinop, Mato Grosso. O objetivo da pesquisa é conhecer e analisar a forma de como acontece e é produzida a educação ambiental na alfabetização de estudantes jovens e adultos, em especial na instituição escolar informal.

A viabilização desta pesquisa depende da autorização da coordenação e das alunas estudantes do Centro Espírita situado no centro do município de Sinop, Mato Grosso. Utilizarei a observação das aulas, os materiais produzidos, as fotografias, a gravação de vídeos com as falas e imagens do ambiente da sala de aula e do espaço físico em geral da referida instituição.

Os nomes dos participantes (coordenadora, professora e estudantes) não serão citados nesta pesquisa, eles serão alterados por nomes fictícios.

Conto com a sua valiosa colaboração

Desde já agradeço pela sua participação

Muito Obrigada!

Lenita Maria Korbes

Se você concorda em participar da pesquisa e autoriza os materiais, as imagens, as filmagens as falas, e a observação das aulas, assine abaixo:

Nome Completo	Documento de Identificação	Assinatura
1-		

2-
3-
4-
5-
6-
7-
8-
9-
10-
11-
12-
13-
14- Coordenação.

Assinatura da coordenação e Carimbo da Instituição do Centro Espírita Maria de Nazaré

\_\_\_\_\_

## ANEXOS

### ANEXO 1. QUADRO DE ATIVIDADES E LEITURAS DE MÚSICAS, FRASES DE LIVROS E RECEITAS

Período	Temas
Maio de 2012	<p>Todo dia é dia de trabalho. Eu trabalho em casa e em outro lugar. Eu gosto de estudar.</p> <p><b>Homenagem às mães</b> (grupo de alunas)</p> <p>O segundo domingo de maio É o dia mais lindo do mês. Parabéns oh mamãe tão querida Que na vida por nós tanto fez Óh mamãe você é neste mundo O tesouro que Cristo me deu Óh mamãe só em Deus eu encontro Um amor bem maior que o seu Nessa vida de luta constante Tantas vezes fizeram chorar Aos teus filhos mamãe agradeço Nada temos com que te pagar.</p> <p><b>Mãe...</b> (Mário Quintana)</p> <p>São três letras apenas Mas desse nome bendito: Também o céu tem três letras... E nelas cabe o infinito Para louvar a nossa mãe,</p>



	<p>         Todo bem que se disse          Nunca há de ser tão grande          Como o bem que ela nos quer...          Palavra tão pequenina,          Bem sabem os lábios meus          Que és do tamanho do céu          E apenas menor que Deus       </p>
<p>         Junho de          2012       </p>	<p>         Mulher. Toda semana precisamos de lazer. Vamos festejar? Chegou o mês de junho, tempo de festas e danças que trazem vida e alegria junto com a exponop 2012.       </p> <p>         Saúde da mulher       </p> <p>         É importante praticar exercícios físicos, ter boa alimentação e um sono tranquilo para termos uma vida mais saudável, Saúde!       </p> <p> <b>Suco verde</b> </p> <p>         2 pepinos          2 cenouras          4 folhas de couve          1 maçã          2 folhas de boldo ou hortelã       </p> <p>         Modo de fazer: bater todos os ingredientes no liquidificador e beber na hora.       </p> <p> <b>Mãos Que Oferecem Rosas</b> </p> <p>         Fica sempre, um pouco de perfume nas mãos que oferecem rosas, nas mãos que sabem ser generosas.       </p> <p>         Dar um pouco que se tem ao que tem menos ainda enriquece o doador, faz sua alma ainda mais linda.       </p> <p>         Fica sempre, um pouco de perfume nas mãos que oferecem rosas, nas mãos que sabem ser generosas       </p> <p>         Dar ao próximo alegria, parece coisa tão singela,       </p>

	<p>aos olhos de Deus porém, é das artes a mais bela.</p> <p>Fica sempre, um pouco de perfume nas mãos que oferecem rosas, nas mãos que sabem ser generosas.</p>
Julho de 2012	<p style="text-align: center;"><b>O cinema</b></p> <p>Hoje tem cinema. O nome do filme é, “Os Narradores de Javé”</p> <p>O filme “Narradores de Javé” falou sobre a escrita do livro sobre a história do povo da cidade de Javé.</p> <p>Palavras de hoje. O homem é bonito. A mulher é linda. Maria é bonita como a natureza!</p> <p>Eu e elas buscamos e amamos Jesus.</p> <p>Era calor!</p>
Agosto de 2012	<p><b>Soleado (Moacyr Franco)</b></p> <p>De muito longe vem uma canção Suavemente como uma oração E um anjo azul entre bruma e véu Veio abrir pra nós os portões do céu</p> <p>E ao céu chegamos como quem morreu Trazendo amor, o resto se perdeu Somos pássaros, livres da prisão Soltos no infinito, sobre a imensidão</p> <p>De muito longe, vem essa canção Fazer um só, nosso coração Vê comigo, vê, daí a tua mão Vem andar no céu com os pés no chão</p> <p>A nuvem branca são os sonhos meus O sol que aquece são os beijos teus E as estrelas são a felicidade É o nosso amor, toda eternidade</p> <p>Prá muito longe vai essa canção Rasgando o céu como uma oração Ela vai dizer ao seu coração Que eu te quero mais Mais que a salvação</p> <p><b>-Bolo de arroz com carne moída</b></p>

	<p>2 colheres (sopa)manteiga</p> <p>250 g de carne moída</p> <p>2 ovos, separe as gemas das claras</p> <p>2 colheres (chá) de sal</p> <p>½ colher (chá) de pimenta – do- reino moída</p> <p>½ xícara (chá) de leite</p> <p>1 celola média, picadinha</p> <p>1 tomate médio sem casca e picado</p> <p>2 xícaras (chá) de arroz cozido</p> <p>Modo de preparo: Misture as gemas com a carne, o sal e a pimenta –do-reino e refogue na manteiga com a cebola e o tomate. Junte o arroz, o leite, a farinha de trigo e a salsa. Misture bem e modele os bolinhos. Passe-os nas claras e na farinha de rosca e frite no óleo quente até que fiquem dourados. Escorra em papel absorvente e sirva quente.</p> <p>-“Se for preciso haver uma mudança, nós somos essa mudança. Nós temos dentro de nós La Que Sabé, Aquela Que Sabe. Se quisermos mudanças internas, cada mulher deverá empreender a sua. Se quisermos que haja mudanças no mundo, nós, mulheres, temos nossos próprios meios de ajudar a realizá-las” (Clarissa Pinkola Estés, p. 340).</p>
<p>Setembro de 2012</p>	<p>Hoje tem suco de maracujá com pipoca doce e salgada.</p> <p>-O Filme de Frida Kahlo mostrou a história, a pintura e achei muito bom. Foi bonito, aprendi bastante coisa com ele, aprendi a tratar um ao outro. Foi um filme que nunca assisti, achei interessante e fiquei de olho parado.</p> <p>Frases:“Pinto a mim mesma porque sou sozinha e porque sou o assunto que conheço melhor.” “Para que preciso de pés quando tenho asas para voar?” (Frida Kahlo)</p> <p>A viagem</p> <p>Eu preciso viajar.</p> <p>Dona Maria disse: boa viagem!</p> <p>Palavra da salvação.</p>
<p>Outubro de 2012</p>	<p>- <b>Eleições 2012</b></p>

	<p>Vencedores são os eleitores.</p> <p>Vote consciente, vote bem.</p> <p>Candidato a prefeito e vereador.</p> <p>Vamos vencer a ambição e a mentira.</p> <p>- <b>Frases:</b> “Mudar é difícil, mas é possível. Nenhuma realidade social, histórica, econômica é assim porque está escrito que seja assim” (Paulo Freire, p 37-53,2000)</p> <p>- <b>Salada de grão de bico</b></p> <p>200g de grão de bico cozido</p> <p>1 xícara (chá) de frango cozido e picado</p> <p>1 xícara (chá) de queijo prato cortado em cubos</p> <p>1 espiga de milho verde (cozida)</p> <p>2 cenouras cruas raladas</p> <p>1 cebola picadinha</p> <p>Sal e pimenta a gosto</p> <p>Modo de preparo: Misture bem todos os ingredientes, tempere e coloque maionese a seu gosto. Sirva frio.</p>
<p>Novembro de 2012</p>	<p>- <b>Massa de pão-de-ló</b></p> <p>4 ovos</p> <p>1 xícara (chá) de açúcar</p> <p>1 xícara (chá) de chocolate em pó</p> <p>2 xícaras (chá) de farinha de trigo</p> <p>1 colher (sopa) de fermento em pó</p> <p>1 colher (chá) de raspas de limão</p> <p>9 colheres (sopa) de água</p> <p>Modo de preparo: Bata as claras em neve, junte as gemas, batendo bem junte o</p>

açúcar, batendo sempre. Acrescente a água, deixe bater bem. Retire da batedeira e misture delicadamente a farinha de trigo e as raspas de limão. Leve ao forno em forma untada e polvilhada com farinha de trigo, deixe esfriar e corte em três discos.

**- Crocante de castanhas**

1 xícara (chá) de açúcar

1 xícara (chá) de castanhas moídas grosseiramente

½ colher de manteiga

Modo de fazer: Leve ao fogo o açúcar até caramelizar, acrescente as castanhas e a manteiga, retire do fogo, despeje numa assadeira untada. Deixe esfriar, quebre com o rolo de macarrão formando crocantes.

**- Montagem da torta**

1ª Camada: pão-de-ló de chocolate umedecido com calda de frutas ou suco de limão.

2ª Camada: doce de leite misturado com castanhas

3ª Camada: pão-de-ló de chocolate

4ª Camada: creme de leite em chantilly e frutas ou coco ralado

5ª Camada: pão-de-ló de chocolate

Cobrir a torta com creme de chantilly e nas laterais salpicar o crocante de castanhas. Decorar com frutas e crocante.

**BATE O SINO(Simone)**

Bate o sino pequenino

Sino de Belém

Já nasceu Deus menino

Para o nosso bem

Paz na Terra, pede o sino

Alegre a cantar

Abençoe Deus menino

Este nosso lar

Hoje a noite é bela

	<p>Vamos à capela Sob a luz da vela Felizes a rezar</p> <p>Ao soar o sino Sino pequenino Vai o Deus menino Nos abençoar</p> <p>Bate o sino pequenino Sino de Belém Já nasceu Deus menino Para o nosso bem</p> <p>Paz na Terra, pede o sino Alegre a cantar Abençoe Deus menino Este nosso lar</p>
<p>Dezembro de 2012</p>	<p><b>NOITE FELIZ</b></p> <p>Noite feliz, noite feliz Ó senhor, Deus de amor Pobrezinho nasceu em Belém Eis na lapa Jesus, nosso bem Dorme em paz, ó Jesus Dorme em paz, ó Jesus</p> <p>Noite feliz, noite feliz Ó Jesus, Deus da luz Quão afável é teu coração Que quiseste nascer nosso irmão E a nós todos salvar E a nós todos salvar</p> <p>Noite feliz, noite feliz Eis que no ar vem cantar Aos pastores, seus anjos no céu Anunciando a chegada de Deus De Jesus salvador De Jesus salvador.</p> <p><b>-Receita de Panetone</b></p> <p><math>\frac{3}{4}</math> xícara (chá) de açúcar</p> <p><math>\frac{3}{4}</math> xícara (chá) de leite morno</p> <p>4 xícaras (chá) de farinha</p> <p><math>\frac{1}{4}</math> colher (chá) de sal</p>

	<p>3 ovos</p> <p>4 colheres (sopa) de manteiga</p> <p>1 ½ colher de vinho branco seco</p> <p>1 xícara (chá) de uvas passas escuras sem sementes</p> <p>1 xícara (chá) de frutas cristalizadas, picadas</p> <p>1 sachê de fermento (11g)</p> <p>1 gema para pincelar</p> <p>Modo de preparo: em uma tigela, coloque o fermento e o açúcar e mexa até que fique bem misturado. Junte o leite e 1 xícara de farinha de trigo para formar um mingau ralo. Deixe descansar por 20 minutos. Em seguida acrescente o restante da farinha de trigo, o sal, os ovos, a manteiga e o vinho. Bata bem. Por último misture as uvas passas e as frutas cristalizadas. Coloque a massa em uma forma para panetone ou de pudim de 1kg e deixe crescer por 40 minutos. Pincele com gema de ovo e leve para assar em forno moderado (180° C) pré-aquecido, por uma hora ou até que esteja dourado.</p> <p><b>- Feliz Natal</b> (Wilson Paim)</p> <p>Feliz Natal</p> <p>Feliz Natal</p> <p>Os anjos cantam em louvor</p> <p>A paz do mundo do Senhor</p> <p>Jesus é o nosso Salvador</p> <p>A paz do mundo do Senhor</p> <p>Jesus é o nosso Salvador</p> <p>Feliz Natal</p> <p>Feliz Natal</p> <p>Os anjos cantam em louvor</p> <p>Feliz Natal</p> <p>Feliz Natal</p> <p>Os anjos cantam em louvor</p>
<p>Fevereiro de 2013</p>	<p><b>Felicidade</b> (Caetano Veloso)</p> <p>Felicidade foi se embora</p> <p>E a saudade no meu peito ainda mora</p> <p>E é por isso que eu gosto lá de fora</p> <p>Porque sei que a falsidade não vigora</p>

	<p>A minha casa fica lá de trás do mundo</p> <p>Onde eu vou em um segundo quando começo a cantar</p> <p>O pensamento parece uma coisa à toa</p> <p>Mas como é que a gente voa</p> <p>Quando começa a pensar</p> <p><b>- Suflê de espinafre</b></p> <p>1 maço grande de espinafre</p> <p>1 cebola picadinha</p> <p>1 colher sopa de manteiga</p> <p>Sal a gosto</p> <p>Modo de preparo: separe as folhas do espinafre e lave bem, leve ao fogo para ferver com pouca água. Retire e bata bem com uma faca. Leve ao fogo uma panela com a manteiga e a cebola picadinha deixe dourar e junte o espinafre, deixe refogar, tempere com sal a gosto.</p>
Março de 2013	<p>Quem somos nós.</p> <p><b>ENCONTRO DE MARIAS</b></p> <p>Meu nome é Maria, sou negra, sou branca, sou filha, sou mãe, sou avó, sou mulher, sou trabalhadora e sou dona do lar.</p> <p>Sei cozinhar, sei lavar, sei costurar, sei plantar, sei colher, sei rezar, sei cantar, sei dançar, sei somar e dividir.</p> <p>Conheço minha cidade, ando de bicicleta, sou generosa, sou viajada, nasci em outro Estado, conheço a vida, a justiça e a injustiça. Sei o que é pobreza, pago imposto e moro em Sinop, Mato Grosso.</p> <p>Vim para este lugar em busca de uma vida melhor e de tudo conheço um pouco, hoje me orgulho de dizer que conheço as letras, sou estudiosa, aprendi a ler e a escrever depois dos cinquenta anos de vida. Assim sou eu, Maria!</p>
Abril de 2013	<p><b>- Ovos de páscoa de amendoim</b></p> <p>2 xícaras (chá) de farinha de trigo</p> <p>1 colher (chá) de bicarbonato</p> <p>1 xícara (chá) de açúcar mascavo</p>



	<p>1. xícara (chá) de chocolate em pó</p> <p>1 xícara (chá) de amendoim torrado e moído</p> <p>1 ovo</p> <p>5 colheres (sopa) de manteiga</p> <p>Modo de preparo: Bata a manteiga com o açúcar mascavo e o ovo, junte os outros ingredientes e amasse bem. Faça bolinhas, coloque na assadeira untada, aperte com o garfo e leve para assar.</p> <p>- Uma feliz e santa Páscoa para todas nós e familiares!</p>
<p>Maio de 2013</p>	<p><b>- Tocando em Frente</b></p> <p>(Almir Sater)</p> <p>Ando devagar  Porque já tive pressa  E levo esse sorriso  Porque já chorei demais</p> <p>Hoje me sinto mais forte  Mais feliz, quem sabe  Só levo a certeza  De que muito pouco sei  Ou nada sei</p> <p>Conhecer as manhas  E as manhãs  O sabor das massas  E das maçãs</p> <p>É preciso amor  Pra poder pulsar  É preciso paz pra poder sorrir  É preciso a chuva para florir</p> <p>Penso que cumprir a vida  Seja simplesmente  Compreender a marcha  E ir tocando em frente</p> <p>Como um velho boiadeiro  Levando a boiada  Eu vou tocando os dias  Pela longa estrada, eu vou</p>

Estrada eu sou

Conhecer as manhas  
E as manhãs  
O sabor das massas  
E das maçãs

É preciso amor  
Pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir

Todo mundo ama um dia  
Todo mundo chora  
Um dia a gente chega  
E no outro vai embora

Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si  
Carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz

Conhecer as manhas  
E as manhãs  
O sabor das massas  
E das maçãs

É preciso amor  
Pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir

Ando devagar  
Porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais

Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si  
Carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz

- Estamos vivendo o mês das mães. Por isso saudamos todas as mães,  
especialmente as que estudam e ofertam o seu amor à mãe de Deus, nossa mãe.  
Nós gostamos de Estudar!

- **Mãe é mãe**

	<p>Mãe querida</p> <p>Mãe amiga</p> <p>Mãe carinho</p> <p>Mãe caminho</p> <p>Mãe beleza</p> <p>Mãe gentileza</p> <p>Mãe de aço</p> <p>Mãe abraço</p> <p>Mãe ternura</p> <p>Mãe segura</p> <p>Mãe amor</p> <p>Mãe pensador(a)</p> <p>Mãe aviso, quando preciso!</p>
<p>Junho de 2013</p>	<p>- <b>Uirapuru, Uirapuru</b> (Os Cantores De Ébano)</p> <p>Seresteiro, cantador do meu sertão</p> <p>Uirapuru, ô Uirapuru</p> <p>Seresteiro, cantador do meu sertão</p> <p>Uirapuru, ô Uirapuru</p> <p>Fez no canto as mágoas do meu coração</p> <p>A mata inteira fica muda ao seu cantar</p> <p>Tudo se cala para ouvir sua canção</p> <p>E vai ao céu numa sentida melodia</p> <p>Vai a Deus em forma triste de oração</p> <p>Uirapuru, ô Uirapuru</p> <p>Seresteiro, cantador do meu sertão</p> <p>Uirapuru, ô Uirapuru</p> <p>Fez no canto as mágoas do meu coração</p>

	<p>Se Deus ouvisse o que lhe sai do coração  Entenderia que é de dor sua canção  E dos seus olhos tanto pranto rolaria  Que daria p'ra salvar o meu sertão</p>
<p>Julho de 2013</p>	<p><b>Quem Sabe</b> (Carlos Gomes)</p> <p>Tão longe de mim distante  Onde irá, onde irá teu pensamento</p> <p>Tão longe de mim distante  Onde irá, onde irá teu pensamento</p> <p>Quisera, saber agora  Quisera, saber agora</p> <p>Se esqueceste, se esqueceste  Se esqueceste o juramento.</p> <p>Quem sabe se és constante  Se ainda é meu teu pensamento</p> <p>Minh'alma toda devora  Dá a saudade dá a saudade agro tormento</p> <p>Tão longe de mim distante  Onde irá onde irá teu pensamento</p> <p>Quisera saber agora  Se esqueceste se esqueceste o juramento.</p> <p><b>- Reunião de legumes</b></p> <p>8 de folhas de couve picadas  3 cenouras picadas  1 maço de brócolis picado  1 chuchu grande picado  Sal a gosto  Molho  3 colheres (sopa) de manteiga</p>

	<p>1 1/3 xícara (chá) de leite</p> <p>1 1/2 colher (sopa) farinha</p> <p>100g de queijo ralado</p> <p>1 colher (chá) de mostarda</p> <p>Sal e pimenta a gosto</p> <p>Modo de preparo: Cozinhe separadamente os legumes em água e reserve.</p> <p>Prepare o molho, levando ao fogo a manteiga, misture a farinha de trigo, o leite e a mostarda, tempere com sal e pimenta a gosto. Junte o queijo, deixe derreter, despeje sobre os legumes e bom apetite!</p>
<p>Agosto de 2013</p>	<p>- <b>Salada colorida</b></p> <p>6 folhas de repolho, picados</p> <p>1 pimentão verde</p> <p>1 pimentão vermelho</p> <p>1 cenoura ralada ou cozida e cortada em rodela</p> <p>1 beterraba ralada ou cozida e cortada em rodela</p> <p>2 tomates médios, cortados em rodela</p> <p>1 xícara (chá) de ervilhas escorridas (200 g)</p> <p>2 dentes de alho, picados</p> <p>3 ovos cozidos, picados</p> <p>Suco de 1 limão, folhas de alface, óleo de oliva e sal a gosto. Modo de preparo: Misture todos os ingredientes em uma travessa grande e sirva em seguida.</p> <p><b>O FILHO QUE EU QUERO TER (Chico Buarque)</b></p> <p>É comum a gente sonhar, eu sei  Quando vem o entardecer  Pois eu também dei de sonhar  Um sonho lindo de morrer.</p> <p>Vejo um berço e nele eu me debruçar  Com o pranto a me correr.</p>

	<p>E assim chorando acalentar O filho que eu quero ter.</p> <p>Dorme meu pequenininho, Dorme que a noite já vem. Teu pai está muito sozinho De tanto amor que ele tem.</p> <p>De repente o vejo se transformar Num menino igual a mim Que vem correndo me beijar, Quando eu chegar lá de onde vim.</p> <p>Um menino sempre a me perguntar Um porquê que não tem fim. Um filho a quem só queira bem E a quem só diga que sim.</p> <p>Dorme menino levado, Dorme que a vida já vem. Teu pai está muito cansado De tanta dor que ele tem.</p> <p>Quando a vida enfim me quiser levar Pelo tanto que me deu Sentir-lhe a barba me roçar No derradeiro beijo seu.</p> <p>E ao sentir também sua mão vedar Meu olhar dos olhos seus Ouvir-lhe a voz e me embalar Num acalanto de adeus...</p> <p>Dorme meu pai, sem cuidado. Dorme que ao entardecer Teu filho sonha acordado Com o filho que ele quer ter...</p> <p>Feliz dia dos Pais!</p>
--	--

Quadro 4 – Atividades e leituras de músicas, frases e receitas

Fonte: Lenita Koerbes (abril, 2014).

## ANEXO 2. MAPA DA CIDADE DE SINOP-MT



Fonte: [www.sinop.mt.gov.br](http://www.sinop.mt.gov.br) 700 × 500 Pesquisa por imagem Sinop 34 Anos. 07/12/2013. Eventos