

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO:

**A GEOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE DE INSTRUMENTALIZAÇÃO
INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA CICLADA EM UMA TURMA EM
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

AUTORA: SUMARA GOMES CORREIA DOCKHORN

PORTO ALEGRE, DEZEMBRO DE 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO:

**A GEOGRAFIA COMO POSSIBILIDADE DE INSTRUMENTO
INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA CICLADA EM UMA
TURMA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Autora: Sumara Gomes Correia Dockhorn
Orientador: Professor Dr. Nelson Rego

Porto Alegre, dezembro de 2002.

BANCA EXAMINADORA:

Professor Dr. Nilton Bueno Fisher

Professora Dra. Helena Copetti Callai

Professora Dra. Rosa Maria Vieira Medeiros

AGRADECIMENTOS

*A minha mãe, irmão, irmãs, cunhados,
sobrinha e afilhados, pelo respeito
ao meu silêncio durante este ano.*

*A meu filho Daniel, que resignou-se
a só ter mãe neste período. Abriu
mão da amiga e companheira.*

*A meu marido, que demonstrou compreensão
nos momentos mais preocupantes e colaborou
muito comigo.*

*A toda a turma A22,
que foi pivô desta “história.”*

*A meu orientador, que soube me
ouvir, deu-me liberdade para criar
e acreditou em mim.*

Quero fazer um agradecimento muito especial ao aluno desconhecido da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João B. M. Goulart, que talvez nunca leia este estudo, e que em maio de 2001, levou da biblioteca da escola a pasta que continha meus livros e escritos sobre esta dissertação, e que, passados alguns dias, deixou-os no jardim da pré-escola daquele estabelecimento. Que Deus o abençoe!

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	11
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	19
1.1 PARA MIM E PARA NÓS	19
1.2 A ESCOLA E A TURMA	26
1.3 A ESCOLA CICLADA	30
1.3.1 A ESTRUTURA DOS CICLOS	33
CAPÍTULO II	35
2.1 O MOTIVO INTERDISCIPLINAR	35
2.2 CONTEÚDO E CONCEITO	47
2.2.1 CONTEÚDO	47
2.2.2 CONCEITO	49
2.2.3 CONTEÚDO OU CONCEITO	51
2.3 A ESCOLHA POR(DO) CONCEITO	55
2.4 AINDA SOBRE CONCEITO	61
2.5 CONTEÚDO OU CONCEITO: QUANDO UM NÃO PODE SEPARAR-SE DO OUTRO	66
CAPÍTULO III	68
3.1 ESTUDO DE CASO	69
3.2 DOIS CONCEITOS: IDENTIDADE E CIDADE	
DOIS CONTEÚDOS: EU E A CIDADE	71
CAPÍTULO IV	98
4.1 O MEIO	99

4.2 EU, A CIDADE E A TEORIA	101
4.2.1 HISTÓRIAS: DE VIDA E DE PORTO ALEGRE	102
4.2.2 A IDENTIDADE: MINHA E DE PORTO ALEGRE	104
4.2.3 A LINHA DE TEMPO (DO ALUNO E DA CIDADE)	105
4.2.4 PARTES DO CORPO E DA CIDADE	109
4.3 O CONCEITO DE CIDADE	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
BIBLIOGRAFIA CITADA	123
BIBLIOGRAFIA DE APOIO	126

SUMÁRIO DAS FIGURAS

FIGURA 1	56
FIGURA 2	57
FIGURA 3	57
FIGURA 4	58
FIGURA 5	73
FIGURA 6	74
FIGURA 7	75
FIGURA 8	77
FIGURA 9	78
FIGURA 10	79
FIGURA 11	79
FIGURA 12	80
FIGURA 13	81
FIGURA 14	84
FIGURA 15	85
FIGURA 16	86
FIGURA 17	87
FIGURA 18	87
FIGURA 19	88
FIGURA 20	90
FIGURA 21	94
FIGURA 22	95

RESUMO

A experiência apresentada neste estudo atendeu a uma turma de vinte alunos do segundo ano do primeiro ciclo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João B.M. Goulart, da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre – RMEPA, localizada na periferia da Zona Norte da cidade.

O estudo fundamenta-se na construção do conceito de *cidade*, surgido a partir da seguinte fala da comunidade: “cada um faz suas coisas, cada um cuida da sua vida.” Tal fala foi retirada da pesquisa sócio-antropológica realizada na comunidade escolar, que participa desta escola. A partir desta fala, criou-se um complexo temático, com o título: “Qualidade de vida.” Este originou o mapa conceitual, que sugeria o estudo do tema central *meio ambiente*, que foi desmembrado e fez-se a opção de estudar o meio. Qual meio? Que meio? Um meio conhecido mas não percebido como um todo: a cidade.

Selecionadas as categorias que compõem o conceito de cidade, foi feita uma relação com os elementos que formam o conceito de identidade. E os dois estudos (cidade e identidade) seguiram em paralelo, onde é possível perceber a trama que há entre os mais diversos conceitos e conteúdos, propostos por todas as áreas de conhecimento.

É importante destacar a intenção de proporcionar às crianças um ensino-aprendizagem onde os alunos teriam a oportunidade de pensar, expor estes pensamentos, analisar e sistematizar. Desta forma estariam incluídos, não só no sistema educacional, mas também no meio ao qual pertencem. Estariam, assim, atendendo a um anseio da autora, em oferecer aos seus educandos o mesmo tipo de ensino que procurou para seu filho. Um ensino que percebesse o aluno como um todo, e não em partes distintas.

Faz-se necessário esclarecer que este estudo não teve a pretensão de acelerar o processo de alfabetização, mas apresentar a Geografia como possibilidade de instrumentalização interdisciplinar em uma turma de escola ciclada em processo de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia, interdisciplinaridade, processo de alfabetização, meio ambiente, meio, cidade, identidade, inclusão, paridade.

ABSTRACT

The experience presented in this study reached twenty students coursing the second year of the first cicle at the Presidente João B. M. Goulart School, located on the city north zone outskirts.

The study is grounded on the concept of city, emerged from the following community say: “each one makes their own things, each one by theirselves.” Such speach was taking over from the social-antropology research made on the community that attends the school. From this speach, a theme complex was being greated, entitled: “life quality.” This grounded a conceptual map, with suggest as the main study theme: “enviroment”, physical and social. The categories composing the concept of city were related with the elements composing of identity.

Both studies (city x identity) followed a parallel, where is possible to percept the scheme between the mosts several concepts, proposals by all knowledge areas.

It's important to point out the intention to provide the children a teaching/learning where the students would have the opportunity to think, to expose thoughts, to analyse and to sitemitize. This way they would be included, not only on the educational system, but also on the enviroment they belong. Thus, attending an author's will of offering hers pupils the same kind of teaching provided to her son. A teaching were the student had been aware of himself as na union, not in parts.

It would be necessary to enlight that this research was not willing to accelerate the reading and writing teaching process, but to present the geography as a possibility of instrument to connect the subjects in a cicled school class in a reading and writing process.

KEYWORDS: geography, reading and wrinting process, enviroment, city, identity, inclusion, parity.

INTRODUÇÃO

O estudo que ora inicio não tem por base servir como proposta para aceleração no processo de alfabetização da A22, que é uma turma de 2º ano do 1º Ciclo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João B.M. Goulart, no Bairro Sarandi, Vila Elizabete, Zona Norte da Capital gaúcha, nem tampouco a intenção de realizar estudos sobre os estágios de desenvolvimento da construção do conhecimento da criança mas, sim, tornar prazeroso o processo de alfabetização, processo esse que, proponho, seja feito através da Geografia:

“Ora, alfabetizar é possibilitar situações ao aluno que o levem a pensar, a fazer relações. Pensar, segundo Piaget, não se reduz em falar classificar em categorias, nem mesmo abstrair. Pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo. Pensar, portanto, é uma busca de significações a partir da intenção entre sujeito e objeto, por isso a alfabetização é um processo contínuo das interações com o meio, dele abstraindo relações.”
(CASTROGIOVANI apud COSTELLA, 2001)

Sendo assim, não posso esquecer que estou fazendo da Geografia um instrumento para alfabetização de meus alunos e, ao mesmo tempo, tornando este processo um importante conhecimento. Os alunos passam a tomar conhecimento de um espaço do qual fazem parte e que vai além do espaço da casa, da rua, da escola, da vila. É um espaço que costumam freqüentar, que é deles mas que ainda não sabem que pertence a eles e que dele fazem parte.

“A escala do lugar confunde-se com sua própria existência. Mas as variáveis que formam uma situação freqüentemente extralocais, portanto muito mais amplas que o lugar. A escolha das variáveis é maior do que a escala do lugar (o país, o mundo).” (SANTOS, 1996).

Portanto, não estarei simplesmente ensinando-lhes a decodificar símbolos para leitura e escrita, estarei colocando-os dentro de um espaço que lhes pertence, mas estão afastados por apenas conhecê-lo e não entendê-lo.

Este estudo passa por questões bem pessoais, onde faço ensaios de confirmar conceitos meus, tais como perceber que todas as crianças, antes de entrar para a escola, já possuem conhecimentos e que estes não podem ser esquecidos a ponto de excluí-las da escola, da sociedade, da vida. Outra questão fica mais ao nível da ética, quando mostro que aquilo que procuro para mim, devo também oferecer ao próximo. E, aqui, não estou querendo mostrar caridade, pois em educação não se faz caridade, mas se proporciona

entendimento. E isto foi o que procurei na escola que queria para meu filho, e portanto foi o que sempre procurei dar aos meus alunos.

A Geografia surge como possibilidade de instrumentalização interdisciplinar no processo de alfabetização como um esforço para resgatar uma condição apresentada por Paulo Freire em suas teorizações sobre educação popular, que são precedidas por leituras de Santomé, onde em um determinado momento da história o saber passa a ser fragmentado, a serviço do sistema.

A educação, desde muito, é um grande campo para experiências e, entre tantas já feitas, surge a escola ciclada que, por ter uma proposta político-pedagógica voltada para o entendimento como meio de inclusão, favorece que os conceitos nos quais acredito para uma educação de qualidade e crítica sejam postos em prática.

O fato de a A22 ter avançado no seu processo de alfabetização através da construção de conceitos pressupõe que, além da leitura, da escrita e da construção do número, estava preparada cognitivamente e afetivamente para descobertas que não lhe seriam permitidas se estivesse estudando em uma

escola com listagem de conteúdos preestabelecidos, mesmo supondo que poderiam ser *mínimos* e que outros poderiam surgir.

O estudo do bairro e mesmo da cidade são considerados tão complexos, por outras propostas pedagógicas, que não permitem à criança de tal faixa etária a realização do mesmo. Talvez por fazerem uma relação escala/idade, isto é, quanto mais idade se tem, maior é o espaço a ser estudado. Isto está nos livros de Geografia feitos para os anos iniciais. Assim, o aluno mora num bairro, que pertence a uma cidade, que faz parte de um estado, mas ele não pode sequer ter noções de toda essa dimensão. Mas se o Brasil jogar no Japão ele, ainda com sete anos, vai ficar acordado para assistir ao jogo.

Estudar a palavra cidade como mais uma a ser decodificada pela turma em fase de alfabetização só levaria a pensar nos componentes cognitivos implicados na sua formação, no que faz referência aos códigos, ao número, à ordem e classificação das letras. A fazer relações com outras palavras que iniciem com a mesma consoante e os diferentes sons que ela apresenta. Este estudo estaria dentro dos padrões que se pressupõem às crianças que se encontram neste processo. Até porque elas ainda estão no período pré-operatório, fazendo uso do seu imaginário e, portanto, sem conseguir ainda tecer relações, criar conceitos ou pensar sobre algo com grandes dimensões na

categoria escala. Em uma escola com proposta pedagógica onde os conteúdos são determinados, tais características são fundamentais para construção do conhecimento.

Agora, quando apresento elementos que deverão compor o conceito da palavra *cidade*, o que importa são as relações que a criança terá que fazer para perceber que, no caso em estudo, este conceito já faz parte do seu dia a dia. Fazer relações é uma das primeiras ações cognitivas e afetivas que o bebê inicia ainda em fase de amamentação, pois reconhece a sua mãe através do cheiro exalado de seu seio ou de sua pele.

Levar a criança a fazer a sua própria leitura deste espaço é levá-la a conhecer, vivenciar e incluir-se neste meio que, então, passa a ser seu e no qual ela está incluída. E isto fica claro em CALLAI:

“ Um modo interessante de estudar a cidade é fazer a leitura que cada um tem deste espaço que nos acolhe, nos abriga, mas que impõem regras.” (2000)

A prática e a teoria desenvolvem-se de forma paralela entre aquela que foi realizada pelos alunos e aquela que foi fundamentada. São, portanto, estudadas e teorizadas as mesmas categorias de conceitos e conteúdos. E estas

são levadas a ter os mesmos condicionantes no conceito formulado pelas crianças e o encontrado na teoria.

É a prática da teoria e a teoria na prática.

CAPÍTULO I

O capítulo que ora se inicia mostra a busca da paridade do que se quer para si e para os outros. Isto será apresentado através de meu relato particular. Em outro momento, a descrição do local em que se desenvolveu a pesquisa. Finalizando, uma breve explanação da proposta político-pedagógica que norteia a educação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RMEPA, onde foi desenvolvido o projeto de pesquisa.

1.1 PARA MIM E PARA NÓS

A busca da paridade do que procurava para a educação do meu filho e a que, futuramente, pretendi para meus alunos, surge quando meu filho ingressa na escola e, paralelamente, eu retorno aos bancos escolares para fazer o curso de magistério. Neste momento percebi que, quando a criança entra na escola, ela passa a ser dividida em três áreas: afetiva, cognitiva e psicomotora. A área

cognitiva divide-se em áreas de conhecimento, e esta em conteúdos distintos. Estes conteúdos deveriam ser transmitidos aos alunos de acordo com o currículo que a escola selecionava a cada ano. Para mim, uma surpresa pois, até então, não tinha uma visão fragmentada da criança que tinha em casa ou até mesmo das que me rodeavam. O curso de magistério não me convenceu do contrário, não demoveu a idéia inicial que tinha e tenho de uma criança como um ser inteiro.

Tinha certeza da educação formal que queria para meu filho e, ao fazer o curso de magistério, percebi que não me era dada a formação que procurava. Experimentei nas salas escolares questões que não valorizavam a educação informal, a experiência que as crianças trazem desde o ventre de suas mães. Percebi que havia uma grande distância entre estes dois saberes: o saber social e o saber científico. O que via na formação escolhida para meu filho era um conhecimento completando o outro, onde os conceitos eram formados a partir de alguma experiência que já existia e que não eram construídos isolados, mas dentro de um contexto sócio-cultural e abrangente. Pensando que a prática de Madalena Freire também acontecia dessa maneira, onde os alunos dela, assim como o meu filho, tinham prazer e participavam com entusiasmo da formulação de conceitos, queria o mesmo para meus alunos.

Seguindo a filosofia da escola em que fui trabalhar, me surpreendi junto a outros professores e a vários livros didáticos, selecionando conteúdos para meus alunos. Os próximos passos seriam: planejamento geral, planejamento por unidade de trabalho e planejamento diário. De acordo com a supervisão da escola, tínhamos que colocar todas as matérias em todos os dias. Como eu trabalhava com alfabetização, deveria dividir a aula em dois períodos: alfabetização e matemática. Artes, educação física, estudos sociais, ciências e religião deveriam estar no horário uma vez por semana. Então, questionava: por que eles, os alunos, ao crescerem, precisam ser seccionados? Por que só quando feto ou bebê eles devem ser percebidos como um todo? Não existe relação entre as matérias? Será que realmente o cérebro é todo separado por “caixinhas que armazenam conhecimento” e por isso o “ensino” tem que ser fragmentado?

Não eduquei meu filho assim! Escolhi para ele uma escola em que fosse considerado um ser pensante, com sentimentos e que fizesse parte do contexto social em que vivia. Que fosse considerado um ser inteiro em todos os seus aspectos, onde tudo interage. Que fosse respeitado o seu direito de ser criança com “sabor e cor.” Essa paridade é o que procurava para meus alunos. Dar a eles as mesmas possibilidades de construção do conhecimento,

de serem inteiros, pessoas pensantes, críticas, inseridas em seu próprio contexto, entendendo a formação e contextualização do seu próprio meio. Veio, então, a grande pergunta: por que os alunos não podem ser considerados um todo, assim como quero para o meu filho?

Neste momento a minha decisão foi: alfabetizar meu aluno a partir do seu entendimento de meio. Que meio? Do meio físico, cultural e social do qual ele faz parte. Ou seja, da vida que está ao seu redor, das suas experiências. Tendo a autonomia que tinha em sala de aula, passei a procurar uma relação entre os conteúdos que deveria aplicar e como meu aluno poderia reconhecer isto na sua vida. Quando penso em fazer este tipo de trabalho, não posso perceber o conhecimento como se estivesse estudando as partes do corpo humano: cabeça, tronco e membros. Meu aluno tem que ser percebido como um todo. Além da área afetiva, psicomotora e cognitiva, ele tem uma experiência de vida, ele vive em um meio, ele tem vida, ele tem “sabor e cor.”

“ O nosso aluno tem que ser considerado em sua plenitude, e não apenas como uma criança que está à disposição do professor e da escola para ser ensinado. Se a preocupação da escola é formar cidadãos, o aluno precisa ser visto como indivíduo que vive em sociedade (fazendo parte de vários grupos) num determinado momento (um tempo definido) e ocupando determinado lugar (espaço). Crescer, portanto, significa ir localizando-se com lucidez, no tempo e nas circunstâncias em que se vive, para chegar a ser

verdadeiramente homem, isto é, indivíduo capaz de criar e transformar a realidade, em comunhão com seus semelhantes.” (CALLAI e CALLAI, 1998)

Não posso dizer que foi fácil a aplicação desta minha proposta, pois trabalhava em uma escola com proposta tradicional, com listagem de conteúdos, a qual deveria ser cumprida. Claro, era a todo momento lembrada de que aqueles eram conteúdos mínimos, outros poderiam ser acrescidos, mas nenhum poderia ficar de fora.

Fui encontrar uma maior autonomia na escola ciclada, tendo em vista que a proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPA) proporciona que a escola interaja com sua comunidade e com a realidade social, aprofundando as relações entre o saber popular e o saber científico.

Despojada da necessidade de seguir conteúdos preestabelecidos por série, como acontecia na escola tradicional, a filosofia pedagógica da escola ciclada propicia que se insira o educando em um contexto de construção do seu conhecimento a partir da sua real necessidade. Usa-se, portanto, o tema central ou foco, ao contrário de outras propostas pedagógicas tradicionais, onde os conteúdos são listados de acordo com o Art. 25 da Lei nº9.394, que

determina “*uma base nacional comum*”, mesmo que os conteúdos não tenham significado para a vida do educando, isto é, ele não consegue fazer a relação do estudado com o que pratica.

Para chegar ao tema central que será trabalhado em cada ano ciclo é feita uma pesquisa junto à comunidade escolar¹, de onde são retiradas falas que tenham significado para a maioria desta comunidade. Essas falas significativas fazem a montagem do complexo temático², e deste são selecionados os conceitos a serem trabalhados durante o ano, os quais formam um conjunto de conceitos, teia conceitual ou ainda mapa conceitual.

Analisando a minha prática e de minhas colegas de ano ciclo, constatei que os conteúdos de construção dos conceitos sócio-históricos e/ou estudos sociais não apareciam no planejamento do início do ano³, somente no final do ano, quando o aluno já está alfabetizado.

“Nas séries iniciais do ensino fundamental a ênfase do trabalho docente é a alfabetização, na maioria das vezes compreendida como aquisição da leitura e da escrita, secundariamente o domínio das quatro operações – somar, diminuir, multiplicar e dividir. Muito

¹ Considera-se comunidade escolar os quatro segmentos que a formam: pais, alunos, funcionários da escola e professores.

² Cabe explicar que por complexo temático entende-se um conjunto de ações que organiza o trabalho escolar e reorienta interdisciplinarmente o conteúdo do processo ensino-aprendizagem.

³ Neste período se trabalha a identificação do aluno, o seu eu.

raramente, de forma difusa e confusa, há lugar para estudos sociais.

Na ausência de uma orientação clara e segura do que é ensinar estudos sociais, o professor se preserva, trabalhando nada ou muito pouco desta área do conhecimento, ou arrisca-se ensinando o que lhe parecer mais adequado. O resultado em qualquer uma das hipóteses tem sido frustrante para alunos, para professor e, porque não, para os pais. Ou não se aprende nada ou se tem um esforço para “aprender” informações que, por isoladas, perdem o sentido e a significação.” (CALLAI e CALLAI, 1998).”

Novamente um turbilhão de perguntas rodeava-me: será que não pode haver a compreensão sem alfabetização? Por que só quando ele, o aluno, estiver alfabetizado, pode entender o mundo que o rodeia e aí então formular conceitos, tecer relações e fazer críticas? Como fica a tão falada “leitura de mundo?” Onde ela aparece?

Arrisquei-me e comecei a fazer trabalhos, que só eram desenvolvidos no final do ano, quando a criança já estava alfabetizada e portanto considerada capaz de responder ou completar tarefas dos livros didáticos. Ou seja, os conteúdos de ciências e estudos sociais, são deixados para o final do ano. Segui minha proposta, pois entendo que o meu conhecimento parte daquilo que tenho e me cerca, ou seja, o meio, o mundo.

Tendo por formação a Geografia, usei esta disciplina para efetivar a proposta de promover a construção do conhecimento de forma interdisciplinar, por perceber que, para o ano ciclo que leciono, a Geografia é muito rica em observações, experimentos e formulação de conceitos, sendo que, para o aluno, é um campo vivenciado, mas cheio de curiosidades. Através da Geografia, é possível o aluno entender as diferenças que existem no mundo, sem que seja feita a sua exclusão deste mundo.

1.2 A ESCOLA E A TURMA

Localizada na Zona Norte de Porto Alegre, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João B.M. Goulart atende cinco vilas inclusas no Bairro Sarandi. São elas: Vila Asa Branca, Vila Nova Brasília, Vila Farroupilha, Vila União e Vila Elizabete. Cabe informar que esta última oferece condições de melhor qualidade de vida que as demais, tanto no que se refere a infra-estrutura, como em situação sócio-econômica, por ser a mais antiga. As demais vilas têm suas origens em situações como invasões, cinturões de pobreza, deslocamento de barracos de áreas centrais para a periferia, e outras causas.

Assim como a escola, a turma tinha alunos das mesmas cinco vilas já citadas. Algumas crianças residem em casa própria, com água, luz, esgoto e até telefone; outras em pequenos barracos com lotes irregulares, pois somente a Vila Elizabete está regulamentada na Prefeitura. As demais vilas estão situadas em áreas de risco (próximas aos riachos – valões), áreas de parques verdes e até invadidas. Estas não possuem calçamento; muitas ruas são acesso só para pessoas, os esgotos são a céu aberto ou desaguam nos riachos; a rede de luz é clandestina, na sua maioria os chamados “gatos”, a água nem sempre é canalizada e muitas casas são abastecidas por bicas.

As famílias recebem atendimento nos diversos postos de saúde, como o da Vila Nova Brasília, que chega a fazer quinze mil atendimentos por ano, tanto na parte de assistência médica, como odontológica e social. Inserido nas campanhas nacionais de vacinação e surtos epidêmicos, o posto de saúde consegue alguns resultados positivos, muito mais ligados às questões de doenças infantis tradicionais e vacinações em massa para erradicação de doenças, do que ao atendimento de enfermos ou acidentados.

As igrejas católicas, os templos de outras religiões e os terreiros misturam-se para atender a fé de todos, passando a ter grande importância na

vida de pessoas, para as quais a esperança é a maior fé e a única salvação.

A situação econômica levantada através da secretaria da escola teve como base o ano de matrícula das crianças que foi, no caso, final de 1999. Constatou-se uma renda familiar média em torno de R\$ 400,00, levando-se em consideração os dois extremos dessa informação que são: informar uma renda menor para não perder a vaga e, no contra-ponto, aumentar a renda para não parecer tão pobre.

A atividade dos pais variava entre funcionários de mecânica, balconistas de autopeças, ambulantes, caixas de loja no shopping, diaristas e um grande número de desempregados, o que também fazia diminuir a renda familiar. Não havia pais analfabetos. Porém, poucos tinham o ensino fundamental completo, e raros o ensino médio⁴. É importante dizer que, apesar das diferenças entre as famílias, estas eram muito presentes na escola e responsáveis nas interferências que deveriam fazer em casa, entre elas: tema de casa, transmitir recados, atualizar a agenda, participar das reuniões e confraternizações. Este hábito foi criado durante o período em que as crianças

⁴ Os dados, específicos da turma foram retirados das fichas de matrícula da secretaria da escola.

freqüentaram o primeiro ano do primeiro ciclo, uma metodologia adotada por mim. A freqüência com que essas atividades se repetiam tornou-se uma rotina. Faço uso dessa prática como forma de criar, no aluno, o hábito de estudar e, também, de envolver a família no processo de aprendizagem do educando. É, no meu ponto de vista, uma maneira de participação e integração da família na formação sócio-educativa da criança.

A turma com a qual trabalhei durante o ano letivo de 2000, inicialmente composta por vinte alunos, chegou ao final do ano com quinze, sendo que nem todos eram os mesmos que compunham a turma no início do ano.

A idade dos alunos ficava dentro dos limites impostos pela nova divisão de ano ciclo (enturmação) ou seja, entre seis anos e nove meses e oito anos, completados durante o ano letivo.

Todos os alunos já haviam freqüentado outras escolas infantis, ou até mesmo o primeiro ano do primeiro ciclo em nossa escola. Sendo assim, já tinham uma rotina preestabelecida e um grau elevado de socialização, isto é, já sabiam conviver com outras crianças (que não fossem os irmãos), dividir espaços e materiais, trabalhar e brincar em grupo.

1.3 A ESCOLA CICLADA

A proposta político-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Alegre – SMED organiza a escola para garantir a aprendizagem, visando a permanência e o sucesso do aluno. A esta proposta chama-se Ciclos de Formação, e a mesma vem ao encontro de minha maneira de pensar ensino-aprendizagem.

“Os Ciclos de Formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem comum direito da cidadania,(...)” (KRUG, 2001)

Nesta concepção de proposta,

“(...) o currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressiva, voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas propiciando uma ação pedagógica dialética, onde se efetive a construção do conhecimento, e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da comunidade escolar, tanto do(a) professor(a), da(o) aluna(o), quanto do(a) pai/mãe e do(a) funcionário(a), através de uma atitude interdisciplinar, viabilizada pela “curiosidade científica”, de forma dinâmica, criativa, espontânea, comprometida, autônoma, contextualizada, prazerosa, desafiadora, original e lúdica.” (caderno nº9 – SMED, 1999)

Assim, os conceitos a serem estudados partem do interesse da comunidade, cujas vivências e necessidades, se não são comuns, têm muita semelhança, devido ao fato de compartilharem situações comuns.

“O conteúdo escolar é organizado a partir de uma pesquisa sócio-antropológica realizada na comunidade, onde são buscadas questões-problemas reveladoras da contradição entre a realidade vivida e a realidade percebida pela comunidade.” (KRUG, 2001)

O trabalho por pesquisa está referendado em FREIRE .

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino, porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (1997)

As vivências, as experiências da comunidade, são o ponto de partida para todo o trabalho da escola, gerando assim a construção do Complexo Temático, o qual articula o planejamento pedagógico com todas as disciplinas do currículo, proporcionando que a escola interaja com a comunidade e com a realidade do seu meio, aprofundando as relações entre o saber popular e o saber científico.

Por Complexo Temático entende-se um conjunto de ações que organiza o trabalho escolar e reorienta interdisciplinarmente o conteúdo do processo ensino-aprendizagem. KRUG enumera as ações que devem ser tomadas para composição do Complexo Temático :

- *“os temas centrais são elencados a partir da pesquisa sócio-antropológica;*
- *a partir desses temas, são propostos conceitos que serão trabalhados pelas áreas de conhecimento através de assuntos ou subtemas mais específicos, a perspectiva de trabalho das áreas é interdisciplinar;*
- *o Complexo Temático é construído com toda a escola e, a cada ciclo, são escolhidos alguns desdobramentos para o trabalho onde, nas atividades a serem propostas, consideram-se as potencialidades de desenvolvimento da criança ou adolescente na fase em que se encontram os estudantes do ciclo ;*
- *a concepção de aprendizagem e conhecimento indica que o mesmo é construído em relação dialética: sujeito, meio e cultura, entre desenvolvimento biológico, experiências sociais e elaboração de conhecimentos formais.” (2001)*

O currículo da escola trabalha com as características culturais da comunidade, levantadas durante a pesquisa sócio-antropológica. Os conceitos são planejados a partir do estudo do contexto social, das preocupações da comunidade e da necessidade de instrumentalizar os estudantes para a percepção crítica do mundo a partir de suas possibilidades de desenvolvimento no Ciclo em que se encontram. Assim, os conhecimentos

oferecidos pelas diferentes áreas que compõem o currículo possibilitam a todos os educandos a construção de conceitos, o estabelecimento de relações, a formulação de sínteses. A comunidade escolar aprende a pensar a vida e, por conseguinte, torna-se incluída no meio social.

1.3.1 A ESTRUTURA DOS CICLOS

Este trabalho foi realizado em uma turma de 2º ano do 1º Ciclo, uma turma A20. Para melhor entendimento, a Série Cadernos Pedagógicos nº 9, da SMED publicado em 1999, apresenta a divisão da escola por Ciclo de Formação, como segue:

“I Ciclo de Formação: dos 6 aos 8 anos e 11 meses⁵: neste período a criança está transitando do estágio pré-operacional para o estágio das operações concretas.” (1999)

Este Ciclo é determinado pela letra A, e para cada ano Ciclo as dezenas 10, 20 e 30.

“II Ciclo de Formação: dos 9 anos aos 11 anos e 11 meses: este é um período caracterizado por um tipo de

⁵ Reconhecemos, com humildade, que a classificação que segue pode ser discutida à luz das quatro fontes-diretrizes do currículo. Se quisemos distinguir os grandes ciclos de desenvolvimento, através de idades aproximadas, o fizemos por um conjunto de informações que estruturam e se constituem numa mentalidade global, ainda que relativa, a respeito do desenvolvimento, da aprendizagem, da formação do pensamento e da linguagem e dos processos de socialização. (Nota de rodapé que acompanha o texto original publicado em 1999 nos Cadernos Pedagógicos nº9 da SMED).

pensamento que demonstra que a criança já possui uma organização assimilativa rica e funcionando em equilíbrio com um mecanismo assimilativo.

Neste período, a criança encontra-se na fase das operações concretas, que é uma etapa marcada por grandes aquisições intelectuais.” (SMED,1999)

Neste Ciclo, as turmas passam a ser determinadas pela letra B, e repetem-se as dezenas citadas anteriormente, para cada ano Ciclo.

“III Ciclo de Formação: dos 12 aos 14 anos e 11 meses: nesse período, segundo Piaget (1993), a criança está passando para a maneira adulta de pensar, os seus processos de pensamento são semelhantes aos do adulto. Para Eikson (1978), os/as adolescentes não só se ajudam uns com os outros, mas também testam, insistentemente, as capacidades mútuas para lealdades constantes, no conflito de valores.

O adolescente é um indivíduo que constrói sistemas e teorias. Pensa idéias abstratas e efetua operações, usando abstrações que não tem necessariamente referência concreta tangível.” (SMED, 1999)

Para este Ciclo usa-se a letra C, e novamente as mesmas dezenas representando os três anos do Ciclo. Assim, a escola por Ciclos de Formações fica composta por nove anos, divididos em três Ciclos, e cada Ciclo em três anos.

CAPÍTULO II

Por acreditar que o ser humano não é fragmentado e só pode ser considerado inteiro é que acredito e aposto cada vez mais na interdisciplinaridade, possibilitando o desenvolvimento global do indivíduo e sua inclusão como ser ativo no meio em que vive. Sendo assim, este capítulo trata do motivo interdisciplinar na visão da educação e da Geografia. Tal estudo remete a um outro sobre conceitos e conteúdos, e a opção de trabalho sobre um deles é o que aparece na seqüência.

2.1 O MOTIVO INTERDISCIPLINAR

A proposta deste trabalho é chamar a atenção, mais uma vez, para a interdisciplinaridade, e propor a Geografia como instrumentalização para a

mesma, pois bem antes de articular as primeiras sílabas já sentimos a atuação do meio sobre nós.

Para fazer parte do meio, é necessário que se conheça este meio como um todo e não apenas parte dele. No momento em que se toma conhecimento deste meio por inteiro e da relação que existe entre suas partes, pode-se então dizer que o indivíduo faz parte dele e está incluso nele. Num longo processo histórico, em que tanto a natureza como as pessoas foram sendo apropriadas como meros instrumentos por outras pessoas, consolidou-se a visão do ser humano não como um todo, mas como um amontoado de parcelas instrumentais, onde esse ser fragmentado também deixou de sentir-se fazendo parte do meio no qual vive. Esse processo também inclui, fundamentalmente, a educação.

Nos relatos feitos por FREIRE em *Pedagogia do Oprimido*, o autor apresenta o oprimido, não como parte do todo mas, sim, como parte de si mesmo. Isto é, a sua participação na construção e/ou desenvolvimento do meio em que ele vive é irrelevante, pois não lhe é dada a oportunidade de tornar-se elemento integrador deste meio. O oprimido (povo) é apenas um componente individual passivo.

“A prática da liberdade só encontrará uma adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa.

O camponês é um dependente. Não pode expressar o seu querer. Antes de descobrir sua dependência, sofre. Desabafa sua ‘pena’ em casa, onde grita com os filhos, bate, desespera-se. Reclama da mulher. Acha tudo mal. Não desabafa sua ‘pena’ com o patrão porque o considera um ser superior. Em muitos casos, o camponês desabafa sua ‘pena’ bebendo.

Não se pode realizar com os homens pela ‘metade’. E, quando o tentamos, realizamos a sua deformação. Mas, deformada já estando, enquanto oprimidos, não pode a ação de sua libertação usar o mesmo procedimento empregado para sua deformação.”
(FREIRE, 1987)

O modelo fordista de produção que surge na primeira década do século XX faz com que os operários passem a se especializar em um único componente do produto final. Com isso, engrossam-se as bases da pirâmide social e cada vez mais torna-se um ponto o seu ápice. Isto é, cada vez menos pessoas tomam conhecimento de como executar todo o produto. Neste modelo, como em outras propostas, ocorre a desapropriação do saber como um todo. O saber se dá por partes.

“No início deste século ocorreu uma autêntica revolução no funcionamento dos sistemas de produção e distribuição no âmbito empresarial, revolução que possibilitaria processos de maior acumulação de capital e de meios de produção em muito poucas mãos. Uma das estratégias seguidas para sua implantação radicava no barateamento da mão-de-obra e, ao mesmo tempo, na ‘desapropriação’ dos conhecimentos que, com o decorrer do tempo foram acumulados por trabalhadores e trabalhadoras.” (SANTOMÉ, 1998)

E este modelo chega às escolas. Passa-se ao estudo por disciplinas, as quais são ministradas de forma fragmentada. As disciplinas também passam a ser fragmentadas, a tal ponto que muitas vezes os temas ou lições não apresentam relação dentro de uma mesma matéria. O aluno, como o operário fordista, passa apenas a memorizar a informação recebida.

“Os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar com excessiva freqüência eram descontextualizados, distantes do mundo experimental de alunos e alunas. As disciplinas escolares eram trabalhadas de forma isolada e, assim, não se propiciava a construção e compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade.” (SANTOMÉ, 1998)

O aluno e o operário mais uma vez se confundem. O segundo só pensa em realizar bem sua tarefa durante o mês para poder receber o seu salário. Por sua vez, o primeiro faz uso de diferentes formas para memorizar os dados

recebidos, que, no final do mês, através da ‘sabatina’, vão lhe render uma excelente nota.

As informações recebidas estão descontextualizadas de sua realidade, não se conectam com suas experiências. Portanto, o aluno não procura desenvolver suas habilidades ou qualificá-las. O que importa é um bom resultado no final.

O saber do aluno, igual ao do operário fordista, passa a ser visto como um elemento que deve se juntar a outro e que, misturado a tantos outros, vai lhe dar no final o produto: o seu diploma de conclusão. Se os conhecimentos adquiridos estão ou não inseridos na sua realidade, e para tal servirão como elemento de transformação, no momento não é relevante. Se o aluno e o operário fordista não são percebidos inteiros, como um todo, o seu conhecimento também deve ser dividido e assim ministrado.

Retornando a FREIRE, em *Pedagogia da Esperança*, é mostrada, novamente, toda esta idéia de estar no meio mas não fazer parte deste, ser portanto uma fração deste meio que não o forma como todo.

“Agora, eu queria dizer umas coisas ao doutor que acho que os meus companheiros concordam.” Me fitou

manso mas penetrante e perguntou : ‘dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora ? O senhor já esteve na casa de um de nós ?’. Começou então a descrever a geografia precária de suas casas. A escassez de cômodos, os limites ínfimos dos espaços em que os corpos se acotovelam. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição que lhes era imposta de ser felizes. De ter esperança.” (FREIRE,1997)

Os dois autores mostram a exclusão em que uma camada da sociedade mundial foi colocada, em determinado momento político-econômico e social. Era necessário que as pessoas se apropriassem do conhecimento de forma fragmentada, e como tal, deveriam ser reconhecidas em pedaços.

O reconhecimento do indivíduo como um todo e a interferência de uma área do conhecimento em outra, no que se refere à educação, é apresentada no livro *Pedagogia da Autonomia*.

“A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas.

Não é possível pensar os seres humanos longe, se quer, da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico e amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.

Outro saber fundamental à experiência educativa o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.” (FREIRE, 1997)

Desta forma, a camada social apresentada no início deste capítulo teria a possibilidade de se reconhecer como um indivíduo inteiro e, assim, estaria reintegrado à sociedade, saindo da sua posição de excluído. Teria real conhecimento do seu meio.

MADALENA FREIRE, em seus relatos, também acentua a necessidade de inclusão através da percepção do aluno como um todo pertencente ao meio, quando diz:

“O principal objetivo do nosso empenho está sendo o desenvolvimento do grupo como um todo, do que resulta que as crianças se descubram membros.” (1987)

No meu entendimento, só é possível nos descobrirmos como membros de um meio quando nos apropriamos deste e nos tornamos um só. É necessário que o conceito de meio ou ambiência seja construído de forma concreta e clara. Entre os teóricos da Geografia, encontrei REGO, que define ambiência como:

“O significado do termo ambiência deseja remeter, no presente caso, a uma noção do espaço geográfico como um sistema composto por relações sociais articuladas a relações físico-sociais, espaço condicionador da existência humana e que pode, este espaço, ser eleito com objeto catalisador de ações transformadoras exatamente por este motivo - por ser condicionador da existência humana.” (2000)

Ele avança e coloca o conhecimento geográfico como instrumento unificador do aluno, como possibilidade deste ser visto por inteiro, quando diz que

“O conhecimento geográfico produzido na escola pode ser o explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona – sendo esse diálogo mediado pelas dinâmicas intersubjetivas estabelecidas na relação educacional, intersubjetividades que podem chegar a acordos referentes não somente ao como compreender, mas também, em algumas medidas, ao como transformar a realidade cotidianamente vivida.” (2000)

Os relatos do projeto de dissertação de mestrado e a dissertação em si apresentam a construção de conceitos a partir do meio onde vivem os alunos e faço uso da Geografia como possibilidade de instrumentalização interdisciplinar. As definições usadas para interdisciplinaridade são de SANTOMÉ e estão referendando a metodologia que apresento no meu trabalho diário, pois os dois conceitos remetem-me a perceber o meu aluno como um todo.

“A interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade.” (1998)

“A interdisciplinaridade propriamente dita é algo diferente, que reúne estudos complementares de diversos especialistas em um contexto de estudo de âmbito mais coletivo. A interdisciplinaridade implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas,Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbio mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas.” (1998)

Ainda entre os geógrafos, encontrei SANTOS, com algumas proposições:

*“O mundo de hoje é um mundo de normas.
(...) Tudo ou quase tudo é feito a partir de normas, o que já é indicativo da tendência ao empobrecimento simbólico que estamos vivendo: esta proliferação e esta hegemonia de normas. Mas, felizmente, o cotidiano também nos apresenta possibilidades para espontaneidade. E tanto a norma como a espontaneidade têm que ver com espaço, com forma como o espaço constitui.*

Ainda há outro par de dimensões,. De um lado, os pragmatismos indicados, sugerindo, propondo, exigindo comportamentos verticais. E, do outro lado, a originalidade, a inventividade: essa oposição entre a rotina e o novo, entre a repetição do passado e a produção do futuro.” (1996)

Vejo-me no lado da originalidade, onde minha autonomia permite-me fórmulas mais audaciosas para incluir meu aluno na proposta pedagógica que surge, pois a proposta pedagógico-política sob a qual atuo pensa a escola com a preocupação de estabelecer relações da vivência da criança com o mundo. Essas relações devem levar a criança a refletir sobre a realidade social, política e econômica, apontando soluções para os problemas de sua vida e da comunidade.

Comungando com SANTOS, no que se refere à originalidade, DUTRA e GHENO trabalham com o conceito de rigidez e plasticidade.

“O cotidiano apresenta-se flexível e ao mesmo tempo ambíguo, na medida em que os indivíduos que o constroem estão envolvidos por determinadas regras, mas buscam outras formas de se relacionar e se manifestar. Neste sentido, as relações verticais e horizontais, que se apresentam em contradição, expressam uma interação entre rigidez e plasticidade. A rigidez reflete as normas e procedimentos que regulamentam a escola e estabelecem as diretrizes para seu funcionamento, para nós visíveis através dos regimentos internos (...). (...) enquanto a plasticidade pode ser vislumbrada através da espontaneidade que expressa a autonomia dos indivíduos de se comportarem e condicionarem sua vida da melhor maneira.” (DUTRA e GHENO 2000)

Bem antes de ser geógrafa sou alfabetizadora e venho reafirmar que, a partir do primeiro dia em que entrei em uma sala de aula, tinha a certeza de que o aluno só teria prazer de aprender (e também mais facilidade) se nesta etapa da sua vida ele iniciasse com algo que tivesse um significado para ele e que estivesse bem próximo dele, como “o dia e a noite.” Quero salientar neste espaço que, ao realizar um trabalho como o que foi relatado, não tenho a pretensão de acelerar o processo de alfabetização e nem de queimar etapas no desenvolvimento do meu aluno.

O que pretendo fazer, e faço, é desenvolver este campo cheio de curiosidade que é o mundo em que este aluno vive. A criança é curiosa e sua curiosidade deve ser atendida. E, para mim, este é o papel de mediação que o professor deve fazer.

Foi o que encontrei em CALLAI e CALLAI, reforçando o que havia citado anteriormente

“O nosso aluno tem que ser considerado em sua plenitude, e não apenas como uma criança que está à disposição do professor e da escola para ser ensinado. Se a preocupação da escola é formar cidadãos, o aluno precisa ser visto como indivíduo que vive em sociedade (fazendo parte de vários grupos) num determinado momento (um tempo definido) e ocupando um determinado lugar (espaço). Crescer, portanto, significa

ir localizando-se com lucidez, no tempo e nas circunstâncias em que se vive, para chegar a ser verdadeiramente homem, isto é, indivíduo capaz de criar e transformar a realidade,(...)

Se a escola quer fazer com que o aluno consiga conhecimento amplo em todas as coisas do mundo e não fique em especialidades ou partes apenas, é nesta fase da escolaridade que deve começar: aprendendo que as coisas que vêm até nós não foram descobertas magicamente, mas do esforço de pensar, de refletir, de necessidades que os diversos povos têm e tiveram.”
(1998)

Executar um planejamento neste estilo não foi a realidade de todas as A20 do ano letivo de 2000. As professoras que trabalham nas mesmas turmas que eu deixaram, novamente, para o final do ano, os conteúdos de “conhecimentos gerais.” Não gosto de unir a Geografia e a História, e dizer Estudos Sociais, nas séries iniciais. Não, minha autonomia permite que meus alunos estudem Sociologia, História e Geografia, no segundo ano do primeiro ciclo. E assim o faço.

No final do ano a turma estava composta com alunos em diferentes níveis de alfabetização. A única certeza que tenho é que, socialmente, todos estavam incluídos em um processo prazeroso de estudar através da interdisciplinaridade.

2.2 CONTEÚDO E CONCEITO

A opção de trabalhar por conceitos está implícita na proposta político-pedagógica da SMED que, a partir da pesquisa sócio-antropológica, de onde se retiram as falas significativas ditas pela comunidade, com a finalidade de montar o complexo temático e deste, é feita a rede conceitual, que norteará os trabalhos pedagógicos por um ou mais anos letivos.

Tendo em vista esta intenção, tive a necessidade de um maior entendimento sobre *conteúdo* e *conceito*. Para mim isto era fundamental. Saber se um interfere no outro e como isso ocorre; perceber quando se está trabalhando um ou outro; saber se é possível separá-los e optar somente por um. Mais uma vez estas eram as minhas dúvidas.

2.2.1 CONTEÚDO

No dicionário AURÉLIO, a definição para conteúdo é: "*o que se contém nalguma coisa.*" Significa algo que está dentro de alguma coisa? E

conter o que quer dizer? No mesmo dicionário encontrei: “*Conter é ter algo em si, incluir.*” E para educação, como estará formulada a definição de conteúdo?

Segundo COLL apud CALLAI :

“Os conteúdos designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para o desenvolvimento e socialização.

(...) são uma seleção de formas ou saberes culturais, cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequadas aos alunos e alunas dentro da sociedade a qual pertencem.” (2000)

Partindo da compreensão de que *conteúdo* é algo que deve estar dentro de alguma coisa, na prática da sala de aula, *conteúdo* seria tudo aquilo que fosse desenvolvido em aula, mas com uma conotação mais concreta, e não como o significado, como a definição deste algo. Por exemplo, quando vou trabalhar sobre partes do corpo humano, refiro-me a quais são, e à função de cada uma, e não ao significado das mesmas. Então, de acordo com LIBÂNEO apud GADOTTI:

“A ‘pedagogia dos conteúdos’ tem como preocupação central a ‘transmissão e assimilação dos conteúdos’ do ‘saber escolar’. Por ‘saber escolar’ o autor entende ‘a seleção e organização do saber objetivo disponível na cultura social numa etapa histórica

determinada para fins de transmissão-assimilação ao longo da escolarização formal.” (1990)

O *conteúdo* não tem uma relação direta com as vivências, mas, ao mesmo tempo, está contido nelas. Ele titula uma experiência de vida. Como no caso em estudo: “*minha cidade*” seria o conteúdo a ser desenvolvido. *Conteúdo* não é sinônimo de *conceito*.

2.2.2 CONCEITO

Segundo o Dicionário Aurélio, “*conceito é a formulação de uma idéia por palavras; definição. Pensamento; idéia.*” É como um pensamento muito amplo sobre algo que pode ser aprofundado, começando a particularizá-lo. Encontrei isto no trabalho realizado por SEBER :

“Visando à transmissão do conceito animal, Elisa, Leila e Geralda, elaboraram o que iriam comentar nas próximas aulas. Para facilitar a identificação dos caracteres comuns a alguns grupos de animais, elas prepararam cartazes com diferentes figuras. Havia gravuras de animais que se locomovem com quatro patas, pulam, têm pêlos, penas, botam ovos, vivem na água, rastejam e assim por diante.” (1995)

A mesma prática tem MADALENA FREIRE (1987), quando leva para a sala de aula um pintinho, para trabalhar “pesquisa corporal” com as

crianças. Ela parte de um *conceito* próprio, das vivências e do imaginário das crianças. O imaginário faz parte da construção conceitual, pois é dele que partem as construções, as definições e, assim, a formulação de conceitos.

“Durante o processo de desenvolvimento, a criança parece viver uma realidade constituída de planos distintos. Ao lado que pode ser apreendido, ou seja, o mundo das coisas ouvidas e constatadas, coloca-se o mundo imaginado. Independente do que lhe é transmitido a criança formula hipóteses a respeito de tudo o que a cerca, acreditando nessas hipóteses de tal maneira que não sente necessidade de provas ou de investigar os motivos que a guiaram.” (SEBER, 1995)

No que se refere à Geografia, CALLAI e CALLAI dizem o seguinte para as séries iniciais:

“Não se trata apenas de ensinar os conteúdos de estudos sociais, mas de desenvolver conceitos que são importantes, constitutivos da própria vida. Eles devem ser propostos, exercitados, para que a criança entenda o seu significado, não em si mesmo, mas em sua dinâmica na vida da sociedade.” (1998)

ANTUNES, MENANDRO E PAGANELLI (1999) também usam um *conceito*, tido como principal, o qual elas chamam de “conceito-chave”, do qual se desencadearão os estudos sobre conteúdos e outros conceitos que por necessidade surgirem.

Talvez fosse possível definir *conceito* como um enunciado que permite identificar um fenômeno ou elemento particular como pertencente a uma classe mais abrangente, o que permite estabelecer a extensividade ou inclusividade do *conceito* através de semelhanças e diferenças, ou aproximação e distanciamento.

2.2.3 CONTEÚDO OU CONCEITO

Já tendo definido o que é *conteúdo* e o que é *conceito*, é importante estabelecer uma relação entre os mesmos. Tendo concluído que o *conceito* se faz mais abrangente que o *conteúdo*, estou definindo *conteúdo* como algo intrínseco no *conceito*, e que cada *conceito* pode desenvolver vários *conteúdos*.

Foi em PENTEADO que encontrei fundamentação para referência acima:

“Nessa perspectiva, os “fatos” ou “conteúdos” selecionados constituem a matéria-prima do trabalho de ensino-aprendizagem; os conceitos são os instrumentos do trabalho a ser feito com estes fatos, o conhecimento do fato numa perspectiva mais ampla do aluno, do agente, é o resultado esperado.” (1994)

No quadro abaixo PENTEADO apresenta uma proposta que estabelece uma relação *conteúdo/conceito*, que fundamenta as minhas experiências.

QUADRO Nº1

PROPOSTA PROGRAMÁTICA: CONCEITOS E CONTEÚDOS

1ª SÉRIE	
CONCEITOS	CONTEÚDOS
Relações sociais	Nome completo do aluno, nome completo da professora, da diretora, prenome dos colegas de aula, dos funcionários, nome da escola
Espaço	Localização da classe, da sala de aula, dos banheiros, da direção, da secretaria, da escola
Relações sociais	Organização das normas que orientam o trabalho escolar
Tempo	Dia do aniversário, data de nascimento, data da aula, dia de ontem, dia de amanhã, dia do aniversário da escola, dia do aniversário da escola, dia do aniversário do Brasil
Natureza: tudo o que existe e não é criado, transformado ou cuidado pelo homem	Natureza feita de água, natureza feita de terra
Cultura: tudo o que existe e é criado, transformado e cuidado pelo homem	Habitação, vestuário, meios de transporte, alimentação, instrumentos de trabalho, utensílios e brinquedos, cultura feita na água ou de água (embarcações, piscicultura, tratamento de água), cultura feita na terra ou da terra (agricultura, pecuária, sistemas viários etc.)

Fonte: Cópia parcial de PENTEADO, 1994

Como já foi dito anteriormente, a opção de trabalhar por conceito vem implícita na proposta político-pedagógica da RMEPA, quando se faz o levantamento das falas significativas, se estabelece o complexo temático e, para atendê-lo, se faz um mapa conceitual, no qual são apontados os conceitos que deverão ser trabalhados para atender ao tema central.

Mesmo antes de trabalhar sob esta proposta, usava conceitos geográficos de vivência das crianças para alfabetizá-las. Por entender que, quando estou construindo meu conhecimento, coloco nele as minhas experiências de vida (e estas serão sempre muito particulares, mas inter-relacionadas), estou, portanto, construindo um conceito da minha forma, isto é, estou dando a ele o meu formato, fazendo a minha Geografia, como no caso em estudo. Portanto, um conceito com esta estrutura certamente será interdisciplinar. E assim, dentro de cada conceito, estarão inseridos vários conteúdos.

Da mesma forma, MADALENA FREIRE (1987) induz seus alunos ao aprendizado, fazendo com que eles construam conceitos iniciais, que podem ser aprofundados no decorrer da vida de estudantes das crianças, partindo da construção de um conceito para desenvolver vários conteúdos.

“Quaisquer que sejam as circunstâncias das situações em que se podem conhecer as hipóteses infantis, o modo de a criança expressar seu pensamento denota duas particularidades. A primeira diz respeito ao fato dela formular idéias próprias sobre o mundo que a cerca. A segunda refere-se à maneira como essas idéias são expostas. Observamos que as frases vão sendo simplesmente encadeadas numa certa seqüência.”
(SEBER,1995)

Concluo, portanto, que não existe a possibilidade de desvincular o *conceito* do *conteúdo* ou vice-versa. Mas fica muito mais claro que, ao iniciar o estudo pela elaboração de um *conceito*, eu poderei abranger um número muito maior de *conteúdos* e isso pode acontecer com maior facilidade se a proposta curricular apresentar uma base aberta, ou seja, não pré-estabelecer os *conteúdos* que, naquele ano ou série, os alunos tenham que aprender mas, sim, permitir que os alunos desenvolvam seu conhecimento até onde tenham curiosidade e condições para tal. Na minha visão, *conteúdo* possui definição que, neste caso, não é sinônimo de *conceito*. O *conceito* é mais amplo que a definição dada a *conteúdo*. É mais abrangente, inclui o *conteúdo*. Como no exemplo do *conceito* de cidade, vou falar do seu crescimento no sentido horizontal, em forma de linha de tempo (*conteúdo*), de suas funções e atividades (*conteúdo*).

2.3 A ESCOLHA POR (DO) CONCEITO

A metodologia teve como eixo norteador a proposta para educação da RMEPA, aplicada às escolas cicladas. Portanto, a fala significativa que fundamentou os estudos, no ano base de 2000, foi: “*cada um faz as suas coisas, cada um cuida da sua vida*” (FIGURA 1), da qual surgiu o foco: “*qualidade de vida*” (FIGURAS 2, 3 e 4). E, com ele, para mim, ficou: como fazer o meu aluno de 2º ano do 1º Ciclo entender qualidade de vida? Não poderá ele fazer relação com a propaganda apresentada na televisão, que faz referência a uma margarina como qualidade de vida, e ele achar que qualidade de vida é uma margarina?

Com o objetivo de desenvolver em toda a escola a mesma proposta, e que a mesma fosse se tornando mais complexa ao passo que os anos ciclos fossem aumentando, concluiu-se, em reunião de estudos que, para os anos iniciais, os conceitos de identidade e socialização deveriam ter prioridade. Bastava apenas achar como fazer a relação dos conceitos priorizados no tema. Ficou acordado que os estudos iniciariam pelo meio ambiente. E então surgem novas dúvidas: que meio ambiente é este? Seria aquele que rodeia a criança (casa, família...), aquele que se estende ao bairro, à escola, ou aquele

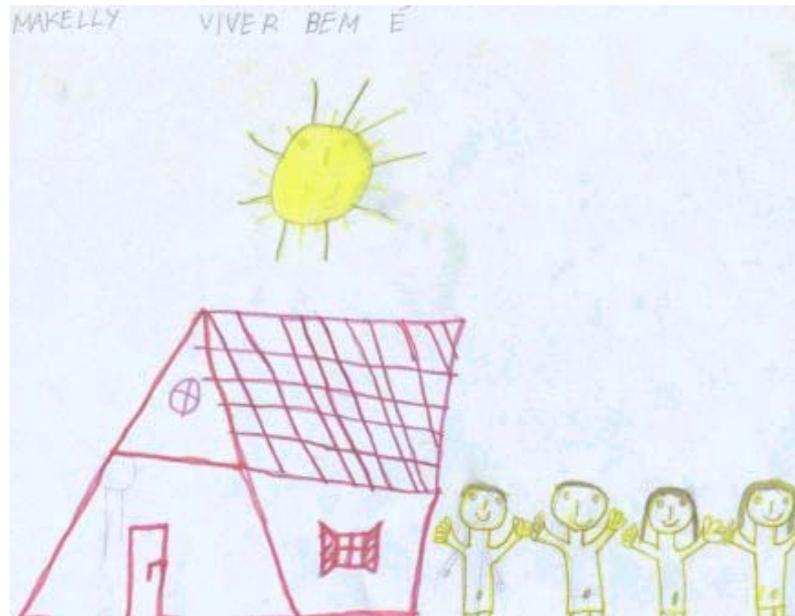


FIGURA 2 – *Através de desenho e pintura com hidrocor, Makelly retrata que, para ela, viver bem é estar com a família em sua casa, todos juntos*

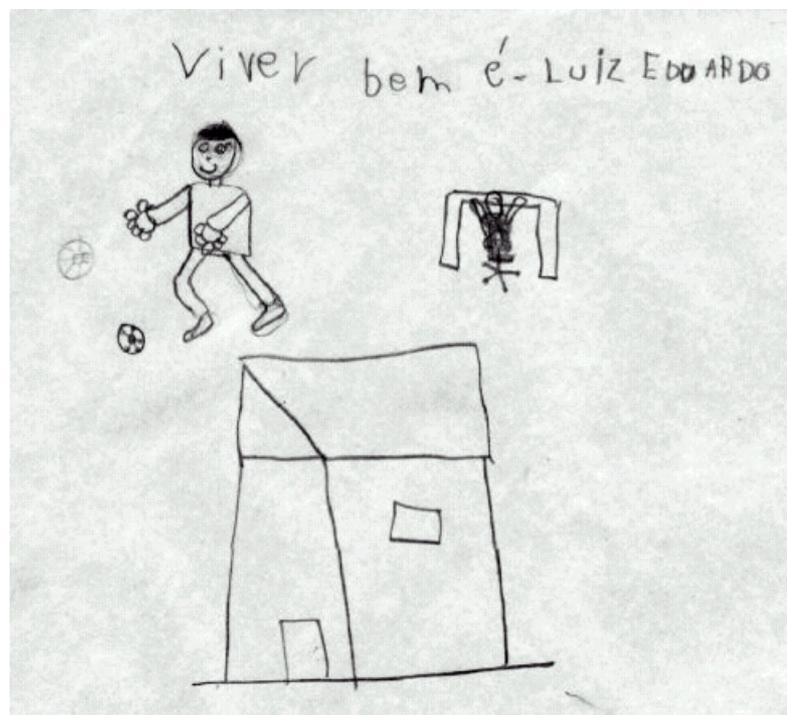


FIGURA 3 – *Para Luiz Eduardo, ter casa, jogar bola e estudar é viver bem.*

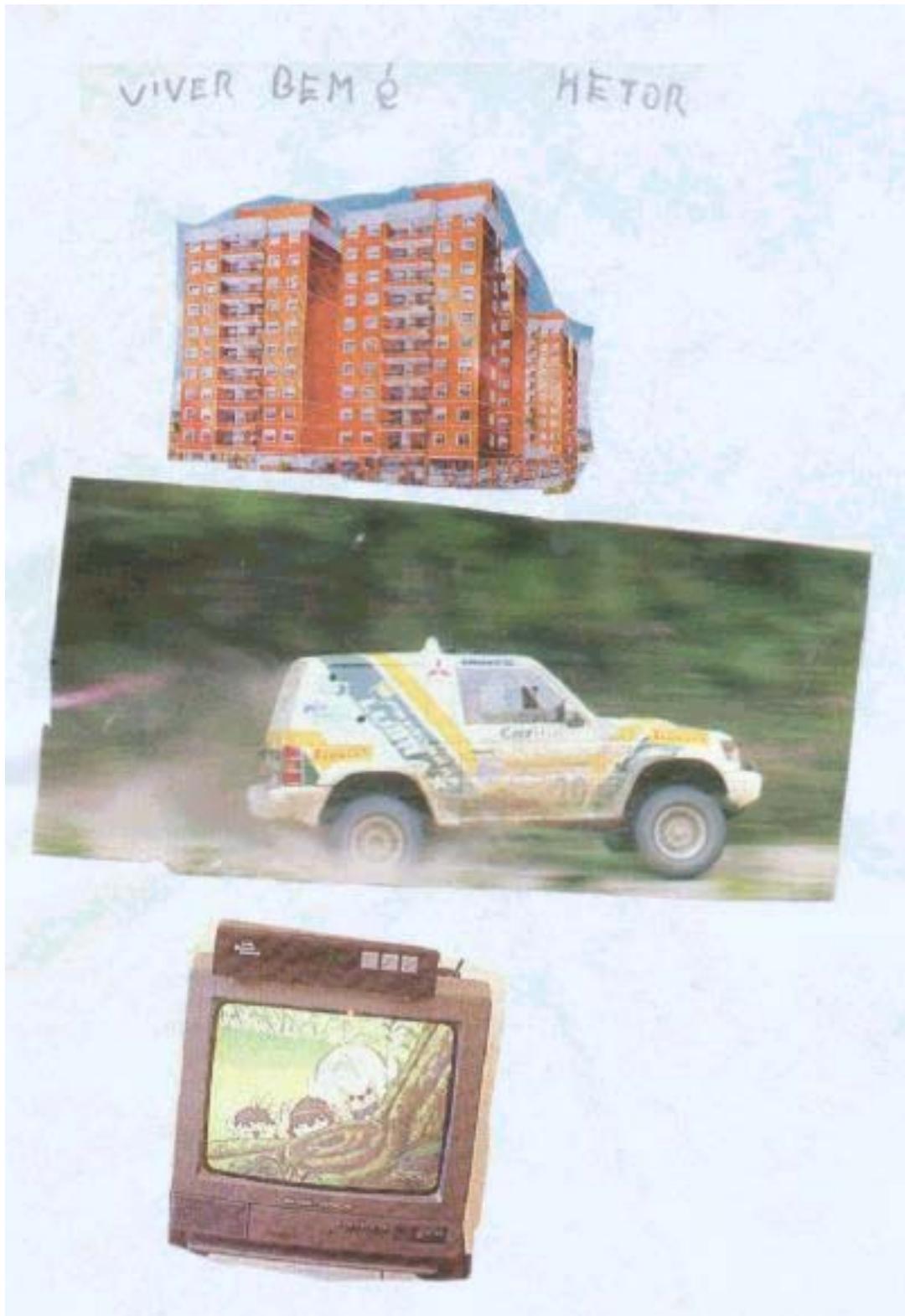


FIGURA 4 – Com recortes e colagem, Heitor mostra que, para ele, viver bem é ter uma ‘bonita casa, um carro e televisão colorida grande’.

O conceito de meio ambiente para minha turma foi desmembrado, e passamos a estudar “o meio”, pois de acordo com o proposto, os anos seguintes deveriam fazer outras relações e chegar ao objetivo já citado. E, assim, retornam algumas dúvidas anteriores sobre meio: qual o meio? O meio que os alunos vivem, mas não necessariamente o Bairro e suas Vilas? Pode ser algo mais amplo, mais imaginário: a cidade! Partir então de um conhecimento particular, próprio, para formulação do conceito de algo com maior dimensão, de maior escala, como é o conceito de ambiência para cidade que iríamos, meus alunos e eu, construir.

Assim como em um determinado momento da minha vida pretendi que meu filho tivesse uma aprendizagem que não o deixasse alheio à construção de seu conhecimento, por que não pretender para meus alunos? Por que não querer que eles pensassem sobre o que iriam aprender? A partir desta decisão, meu imaginário também começou a fazer propostas, e nestas estava a de dar a oportunidade de fazer relações entre o cotidiano de cada um com a abstração de um conceito e, dentro da formulação deste, inserir conteúdos que façam parte de matérias diferentes e levar o aluno a pensar sobre isso. Estaria, portanto, dando ao meu aluno a oportunidade dele fazer parte deste meio, de sentir-se incluído nele. Estaria instrumentalizando a interdisciplinaridade, pois

no momento em que estou propondo elementos que formem um conceito geográfico como no caso *cidade*, estou trabalhando conceitos de fundamentos matemáticos como relações de pertinência, contém e está contido, união. Estamos trabalhando conceitos sociais e históricos quando damos funções ao elemento que pertence à *cidade* e como os elementos se colocam no tempo histórico de cada um, relações espaço/temporais. As transformações sugeridas nesse conceito perpassam pela história e pela ciências, onde a localização destes elementos darão funções diferentes a cada setor da cidade. O comportamento destes nos levará aos fundamentos sociais, culturais e de ciências, através da influência de cada um na vida de cada criança. Não podem ser esquecidos os conceitos de leitura e escrita, pois estou trabalhando com uma turma em fase de alfabetização.

Não vejo como possa ser possível construir conceitos sem que sejam percebidas as relações interdisciplinares que estão presentes na formulação do conceito mais básico e importante que possa haver para uma pessoa, que é o de identidade, através do seu nome, da sua história. Bem entendida essa relação, todos os demais conceitos serão formulados a partir de um conceito próprio para o geral.

2.4 AINDA SOBRE CONCEITO

A importância de iniciar um estudo usando os conhecimentos já assimilados pela criança, mesmo antes de frequentar a escola, está no fato do aluno poder retratar o seu ponto de vista sem influência de um professor, ao que CALLAI (2000) chama de conhecimento do cotidiano. Este conhecimento não coincide com o meu conhecimento de professora, de adulta (conhecimento intelectual).

Em relação aos conceitos construídos pelas crianças (conceitos do cotidiano) e os meus conceitos (conceitos intelectuais ou científicos), me reporto às seguintes questões: será que penso ser adequado para a idade de meu filho, quando resolvo colocar uma gravata nele e ele tem só três anos? Será que penso ser adequado para a idade de minha filha, de dois anos, dar a ela um tamanco da Carla Perez⁶ que tem salto? No que estou pensando quando tenho estas atitudes? Tenho que ter pensamentos diferentes para essas situações: a de transformá-los em jovens quando quero e, ao mesmo tempo, acho que são muito pequenos para construir conceitos que lhes ajudarão na construção de seus conhecimentos? Se assim procedo, dando novas

⁶ Carla Perez foi lançada na mídia nos anos 90 como dançarina de um grupo musical baiano que leva o nome de É o tchan. Ficou famosa por suas coreografias, chegando a ganhar uma grife própria.

oportu⁶idades para meu filho em relação ao seu cotidiano, à “modernidade”, ao “modismo”, por que, em relação ao seu conhecimento formal, de “banco de escola”, eu tenho tantas restrições e fico no que seria mais adequado?

Sobre esta experiência, SEBER comenta como a criança, que está iniciando sua vida de aprendizado, pensa frente ao adulto:

“A distinção entre o modo de o adulto raciocinar e aquele que caracteriza a etapa de desenvolvimento que estamos comentando só pode ser compreendida a partir de explicações teóricas. Tais explicações transcendem as constatações, nas quais se percebe que a criança pensa de maneira muito peculiar.

De um lado se coloca a crença do professor e do outro, a crença da criança. O professor acredita que, independentemente do assunto escolhido, ele se faz compreender com clareza pela criança. A criança também acredita estar se fazendo entender quando comenta com o professor alguma coisa sobre esse mesmo assunto, quando diz, por exemplo: ‘peixe é peixe’.” (1995)

Posso pensar conceitos (conceitos do cotidiano) quando refiro-me a algo de forma ampla. Quando aprofundo este pensamento (conceito científico), começo a particularizar, então chego ao conteúdo. Faz parte do conceito do cotidiano, o mundo imaginário, pois é deste que partem as constatações, as validações.

A validação das expressões faladas não é uma preocupação da criança no momento da construção do conceito, mas poderá ser direcionada pelo professor dando então coerência ao raciocínio. Mesmo que esteja pensando através de semelhanças (analogia) entre objetos para formalizar um conceito, isto não significa que os pensamentos sejam sem valia.

No estudo que realizei, junto à turma A22, de acordo com CALLAI, fiz ensaios para transformar os conceitos do cotidiano em conceitos científicos:

“No processo de construção do conhecimento, o aluno, ao formular seus conceitos, vai fazê-lo operando com os conceitos do cotidiano e os conceitos científicos. Em geral, todos temos conceitos formulados a respeito das coisas, e a tarefa da escola é favorecer a reformulação dos conceitos originários do senso comum em conceitos científicos. Para tanto é fundamental a capacidade de argumentação, que depende do acesso às informações.” (2000)

Já SAVIANI apud GADOTTI, chama esta passagem de educação revolucionária, e explica:

“... aquela que opera a passagem do senso comum à consciência filosófica. Tal educação, segundo ele, é a mais adequada aos interesses “populares.”... A educação realizará seu “papel revolucionário” na medida em que “elevantar o nível de cultura das massas” a passagem da “classe em si” para “classe para si.”

As relações entre senso comum e filosofia são relações de hegemonia. A concepção de mundo

hegemônica é aquela que, além de ser uma expressão universalizada e altamente elaborada, obteve o consenso das diferentes camadas que integram a sociedade, isto é, tornou-se senso comum.” (1990)

A passagem de um para outro tipo de conceito, na visão de SEBER (1995), também acontece com a criança, mas esta tem um olhar considerando o tempo :

“Na realidade, o intervalo de tempo que separa as explicações transmitidas pelo adulto e o modo como a criança as compreende não é aquele que se pode registrar de imediato. O intervalo de tempo que intervém de maneira efetiva na compreensão infantil está relacionado à passagem de uma etapa para outra, desde que se entenda o desenvolvimento psicológico como um processo temporal.

No decorrer desse processo, o raciocínio infantil se aproxima muito gradativamente do nosso. Mas, inicialmente, ele é distinto, o que não impede amplas possibilidades de intercâmbio. Tal distinção não se manifesta apenas em expressões criativas como ‘lápiz de cor’ ou em explicações assentadas em julgamentos de semelhanças entre fatos que pouco ou nada apresentam em comum.... ” (1995)

Ela ainda coloca que, neste momento, os níveis intelectuais da criança e do professor são diferentes, o que pode levar o professor a tentar entrar no ponto de vista das crianças, sendo que o mais prudente seria ele interrogar os educandos para saber sobre os conceitos do cotidiano que os mesmos já formularam.

”Entrar no ponto de vista da criança não significa simplesmente conhecê-lo, com a finalidade de modificá-lo num curto espaço de tempo e com muito sucesso, substituindo-o por outros mais próximos da forma adulta de raciocinar. É o inverso. O professor precisa saber como a criança pensa para que possa apreender os mecanismos de raciocínio subjacentes ao que ela diz, e ao mesmo tempo, ajudá-la a refletir. Mediante tal reflexão, ampliam-se as condições de a criança expor as suas idéias de maneira diferente.” (SEBER,1995)

De acordo com a proposta da Escola Ciclada, que tem seus estudos norteados pelo Complexo Temático, a passagem dos conceitos do cotidiano para conceitos científicos não precisa ocorrer, necessariamente, no primeiro Ciclo. Eles poderão ter seu desenvolvimento durante os três Ciclos de Formação. Assim, o maior objetivo desta proposta pedagógica será atingido, e este é: transformar o educando em um cidadão crítico do/no meio em que vive.

O grande desafio está em como construir este(s) conceito(s) pois, se meu desejo é incluir o aluno em um contexto social a partir das relações que podem ser feitas, de forma alguma posso dar-lhe um ”enlatado ” mas, sim, oferecer-lhe pistas para que possa tecer as relações possíveis e enxergar o conteúdo deste ”enlatado.” Como CALLAI e CALLAI também sugerem em seu texto *Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais* (1998).

2.5 CONTEÚDO OU CONCEITO: QUANDO UM NÃO PODE SEPARAR-SE DO OUTRO

Foi em DAVIS e OLIVEIRA, que encontrei fundamento para mais uma dúvida minha: se conceito pode ser estudado em separado do conteúdo. As autoras dizem:

“A aprendizagem é o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece. Para que a criança aprenda, ela necessitará interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes.”
(1994)

Assim, no momento em que esta relação está se concretizando, a criança estará relacionando as suas experiências com as relatadas por outro sujeito que irá levá-la ao conflito e fará então a reformulação dos seus conhecimentos do cotidiano. E as autoras prosseguem :

“Objetos e conceitos existem, inicialmente, sob a forma de eventos externos ao indivíduo. Para se apropriar desses objetos e conceitos é preciso que a criança identifique as características, propriedades e finalidades dos mesmos. A apropriação pressupõe, portanto, gradativa interiorização.” (DAVIS e OLIVEIRA, 1994)

Para melhor compreensão, leio *conteúdos*, ao invés de *objetos*. Então percebo que entre conceito e conteúdo existe uma aproximação onde os dois chegam a se fundir e, assim, os conteúdos estão contidos no conceito, como aparece no significado da palavra conteúdo⁸, e o conceito surge como o campo ou meio onde este se inserirá. O conteúdo está presente no conceito, mantendo esta ordem devido à definição própria que dei anteriormente a conceito. Portanto, sempre que construir um conceito, estarei desenvolvendo vários conteúdos que farão parte deste conceito e outros.

CAPÍTULO III

A partir deste capítulo, será apresentado o desenvolvimento e aplicação do projeto de pesquisa, elemento deste estudo. Serão apresentados os conceitos trabalhados, os conteúdos inseridos nestes e as relações que foram feitas tendo a Geografia como possibilidade de instrumentalização interdisciplinar para o desenvolvimento do processo de alfabetização da Turma A22 da Escola Municipal de Ensino Fundamental João B.M. Goulart, da RMEPA.

“Através dos estudos sociais⁹, na observação da realidade local e da dinâmica que estabelece nos diversos grupos em que os alunos se inserem, é que vão ser exercidos esses conceitos (grupo, espaço e tempo).”
(CALLAI e CALLAI, 1998)

⁸ Conteúdo: o que se contém alguma coisa.

⁹ Mais uma vez, manifesto minha intenção de separar os *estudos sociais* em suas áreas abrangência de estudos.

Os autores aqui citam três grandes conceitos que seriam estudados pelos alunos durante este período e com os quais pode ser feita a seguinte relação :

- Grupos - bairros - partes do corpo
- Tempo - crescimento - linha de tempo
- Espaço - meio - cidade

3.1 ESTUDO DE CASO

Como já foi dito anteriormente, a escolha por conceito não só é uma exigência da proposta pedagógica da mantenedora, mas também por eu já ter tido uma experiência anterior neste sentido, foi o procedimento adotado para realização deste estudo.

Tendo em vista, e também já dito, que o tema selecionado seria meio ambiente, e devido a todas as dúvidas que já apresentei, separei o *meio* de *ambiente* e trabalhei somente o conceito de *meio*. Aventurei-me, portanto, a trabalhá-lo relacionando-o com os demais conceitos que faziam parte da mapa conceitual.

Para conceituar o *meio*, na visão da criança, H.WALLON, *apud* ANTUNES, MENANDRO e PAGANELLI, dizem

“(....) pode ser definido como um conjunto mais ou menos durável das circunstâncias em que continuam existências individuais. Segundo este mesmo autor, o espaço não é o único fator nem o mais importante na determinação dos meios. Desta forma, há meios funcionais, que podem coincidir ou não com meios locais.” (1999)

E elas concluem então, do olhar da criança:

“Do ponto de vista da criança, o “ meio” é toda aquela realidade – física, biológica, humana – que a rodeia, e à qual ela se liga de uma maneira direta, através da experiência, em intercâmbio permanente.” (ANTUNES, MENANDRO e PAGANELLI, 1999)

Devo esclarecer que o *meio* trabalhado seria o meio em que as crianças vivem, mas não vinculado às suas casas, rua, bairro ou escola mas, sim, o *meio* que tece outros tipos de relações como relações sociais (passeios, diversões, compras...), deslocamento por meio de transporte, distâncias, relações de economia e até mesmo comportamentos de dependência. Este *meio* seria a ‘cidade’. Que cidade? A cidade onde elas e outras pessoas residem, onde ‘tem muita gente’, com ‘muitas coisas’ e onde ‘tudo acontece’.

3.2 DOIS CONCEITOS: IDENTIDADE E CIDADE

DOIS CONTEÚDOS: EU E A CIDADE

Os conceitos de identidade e cidade seriam norteadores do planejamento, mas não seriam o ponto de partida e, sim, o ponto de chegada, o objetivo final. Seriam os conceitos conclusivos. Porém, no estudo relatado, vamos trabalhar elementos de nossa identidade, mas não vamos apresentar o conceito formulado, pois estaremos estudando o meio.

Antes de construí-lo, trabalharíamos outros conceitos e conteúdos que servirão como base para construção do conceito mais amplo. Como se estivéssemos preparando um bolo, isto é, antes deste bolo estar pronto, precisamos listar e ter todos os ingredientes, e só então passar para feitura do mesmo.

Desta maneira, construímos o conceito de identidade de cada criança, usando a sua história, os seus dados pessoais, colocando-o como cidadão presente no mundo, como ator principal (o cidadão) e não como figurante, não como mais um número populacional. Quando eu recebo a importância que mereço enquanto pessoa, descobrir o nome da cidade à qual eu pertença e

saber que ela, como eu, também tem um nome, que esse nome também tem uma história como eu, serei, então, capaz de me perceber nesta cidade como se eu realmente pertencesse a ela e ela a mim. Passar a cuidar dela, como cuidado de mim.

É importante, portanto, que a pesquisa sócio-antropológica não se esgote em um só ano, mas que seja abastecida a cada ano, para que tenha continuidade nos Anos Ciclos seguintes, para que o aluno possa apropriar-se desses conhecimentos. Conhecimentos esses que continuarão tendo relação comigo (eu pessoa, indivíduo incluso no meio), por exemplo: eu tomo banho para ficar limpo e evitar doenças, e a cidade? Também tenho que mantê-la limpa por uma questão de beleza, higiene e saúde pública. Passo, então, a construir o conceito de conservação, de lixo seletivo, entre outros, e desenvolver os conteúdos neles contidos.

Mas preste atenção, tudo sairá da experiência de vida dos alunos.

Todo trabalho deveria ser desenvolvido a partir da criança. Não só do seu conhecimento, mas também da pessoa que nela se faz presente. Volto a afirmar que não vejo como possa ser possível construir conceitos sem que sejam percebidas as relações interdisciplinares que se inserem na formulação do mais básico e importante conceito que possa haver para uma pessoa que é

a sua identidade, o seu nome, o seu eu. Sendo bem entendida esta relação, todos os demais conceitos serão formulados a partir de um conceito próprio, do individual para o geral. Assim, a relação entre sujeito e objeto (aluno e cidade), deveria ser construída a partir das identidades: minha (aluno) e cidade.

Já se diz há muito tempo que o que a pessoa tem de mais importante e o que a identifica como única é o seu nome. Sendo assim, o planejamento foi iniciado, como de hábito, pelo nome do aluno e todas as suas implicações, no que se refere ao processo de alfabetização, com a construção do alfabeto, letra inicial (FIGURA 5 e 6), quantidade de letras de cada nome, etc., até que todos identificassem e reconhecessem o seu próprio nome. Até então, o nome da cidade não foi apresentado.

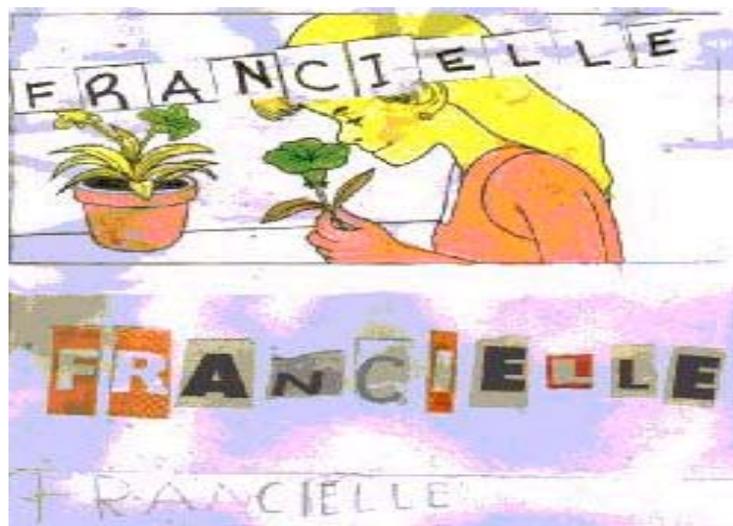


FIGURA 5 – Além de reconhecer as letras que compõe o nome, esta atividade tem por objetivo o estudo da seqüência enquanto conteúdo de matemática.



FIGURA 6 – Relação entre a letra inicial do nome (K de Kioma) e a palavra representada pela figura (no caso, não é balança mas, sim, Kg)

Quando estes problemas estavam resolvidos, e isto não levou mais do que duas semanas, partimos para uma nova proposta: saber quem tinha escolhido o nome de cada um de nós. Resolver questões como: meu nome surgiu do nada, ou foi alguém que inventou? Como ele me foi dado, por quem, por quê? A este trabalho chamamos de “a história do meu nome” (FIGURA 7) - conteúdo trabalhado: relações sociais; conceito de sociologia.

ESCREVE A HISTÓRIA DO TEU NOME:

Minha Dinda viu um Filme, Gostou do nome (Keoma) e como ela so linha menina pediu pra minha mãe colocar de Kioma o meu nome

FIGURA 7 – *Texto reproduzido da história do nome do Kioma, que foi escrito pela mãe dele. Este trabalho foi feito ainda no mês de março/2000, como tema de casa.*

Ainda sobre a questão do nome. Eu poderia me sentir cidadão, ter responsabilidades sobre alguma coisa, deixar a minha marca na história do lugar onde vivo se eu não pudesse identificar esse lugar? Se não pudesse pontuá-lo, apontá-lo, nomeá-lo? Se quando me perguntassem onde eu moro e eu respondesse “lá”, qual a dimensão deste “lá”? Seria tão pequeno quanto o meu quarto, ou tão grande quanto o centro da cidade, ou ainda “aquilo que passa na televisão?” Neste momento foi apresentado a eles o nome de Porto Alegre, sem que fizesse referência à cidade.

Perguntei, então, se sabiam o que era aquela palavra, o que ela significava, e como resposta obtive:

- - *É o Rio Grande do Sul!*
- - *É o Brasil!*
- - *É lá no centro. E prá í lá tem que pegá ônibus.*
- - *É muito longe, eu até durmo no ônibus.*
- - *É lá na Assis Brasil!*

Surgem então novos conceitos e seus respectivos conteúdos, como tamanho (escala), distância, lateralidade, relevo, linhas. Poderei descobrir outros conceitos dentro da dimensão deste nome?

São essas as questões que nos levam a voltar para a escola no dia seguinte e descobrir: qual é mesmo o nome da minha cidade? Quem é ou de quem é este nome?

Realizamos, então, os mesmos estudos que fizemos para o nosso nome, em relação a Porto Alegre (FIGURA 8). No horário em que tínhamos “hora do conto” com a professora da biblioteca, ela orientou-nos nas pesquisas sobre Porto Alegre. Vimos fotos, fizemos leituras em livros paradidáticos, didáticos e de literatura infantil. Aquilo que não pode ser feito na biblioteca, foi transferido para a sala de aula. Como estávamos estudando paralelamente

eu e Porto Alegre¹⁰, surgiram perguntas do tipo: *e Porto Alegre, como nasceu?* Concluimos então que Porto Alegre, enquanto nome, também deveria ter uma história. E na hora do conto da semana seguinte, pesquisamos isto na biblioteca: como surgiu este nome? E criamos o nosso texto histórico sobre tal nome, comparando nossa história com a de Porto Alegre (FIGURA 9).



FIGURA 8 – Da mesma forma como estudamos os nomes, fizemos para Porto Alegre. Usando letras de revistas e jornais, através da colagem trabalhamos o conceito de seqüência.

¹⁰ Vou usar o nome Poto Alegre insistentemente, porque ainda não vimos o conceito de cidade. Estamos trabalhando para tal.

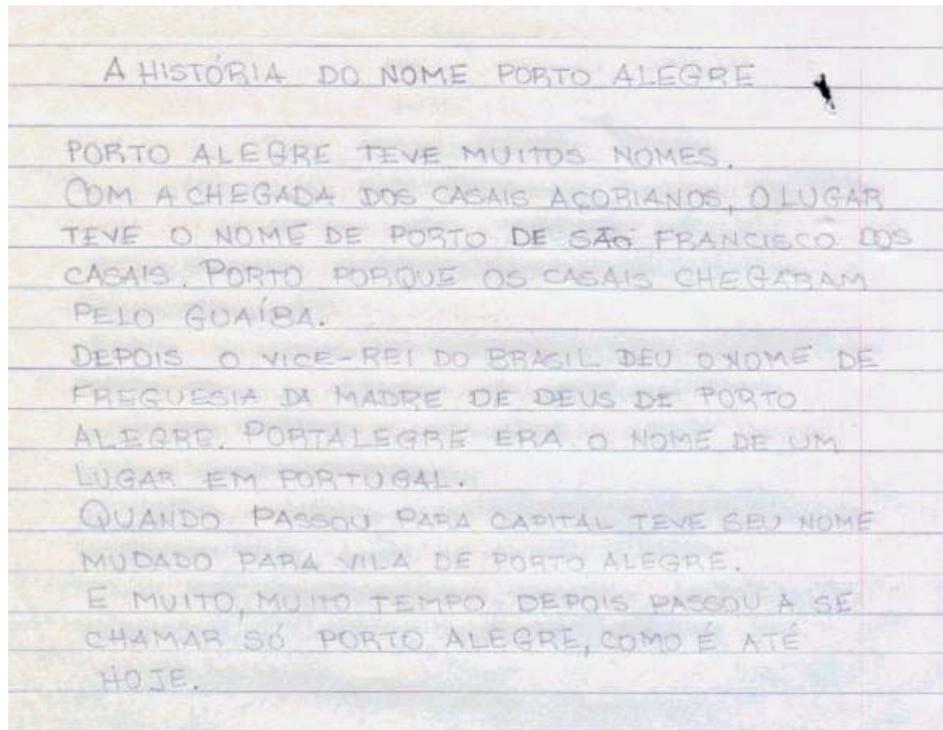


FIGURA 9 – *Este texto foi escrito em aula com base em dados trazidos pelos alunos, depois de várias visitas à biblioteca. Não foi construído todo no mesmo dia.*

É possível ver que nós nascemos de nossos pais, e Porto Alegre surgiu a partir do momento em que um grupo de pessoas aqui chegou. Outra semelhança é que nós éramos pequenos e fomos crescendo, Porto Alegre também. Nós ainda não paramos de crescer, e ela também continua crescendo. Montamos então nossa linha de tempo e a linha de Porto Alegre. Fomos às aulas de informática e lá pudemos vê-la crescendo através do CD que acompanha o Atlas Ambiental de Porto Alegre (FIGURAS 10, 11, 12 e 13) - conteúdo trabalhado: tempo cronológico, conceito de história; conteúdo trabalhado: tamanho, conceito de matemática.

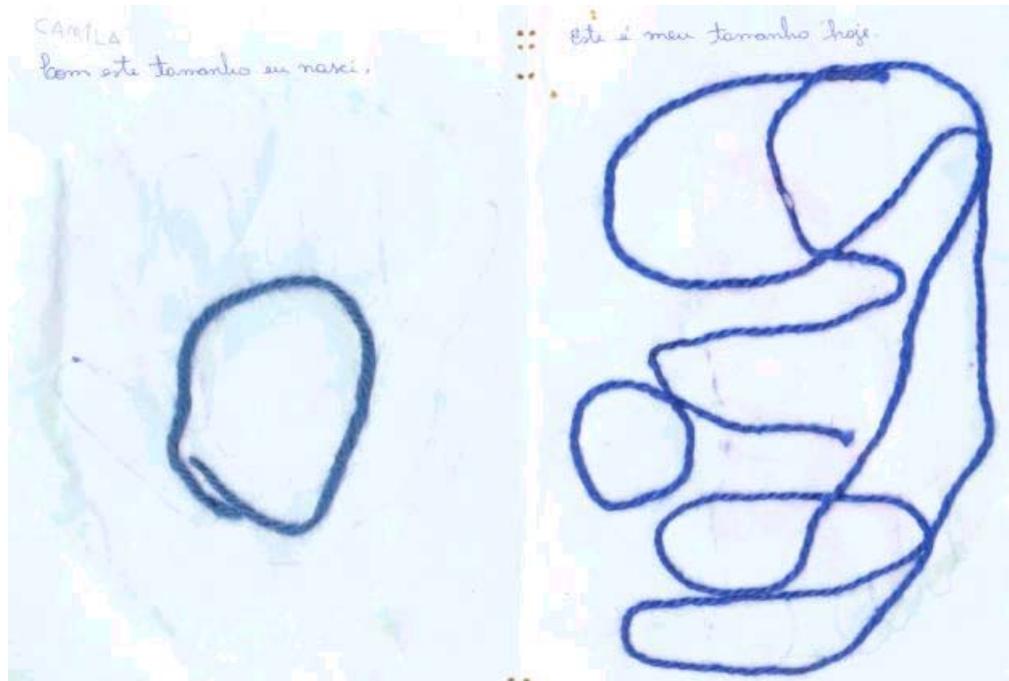


FIGURA 10 – Esta figura apresenta, através da lã, o conceito de tamanho.

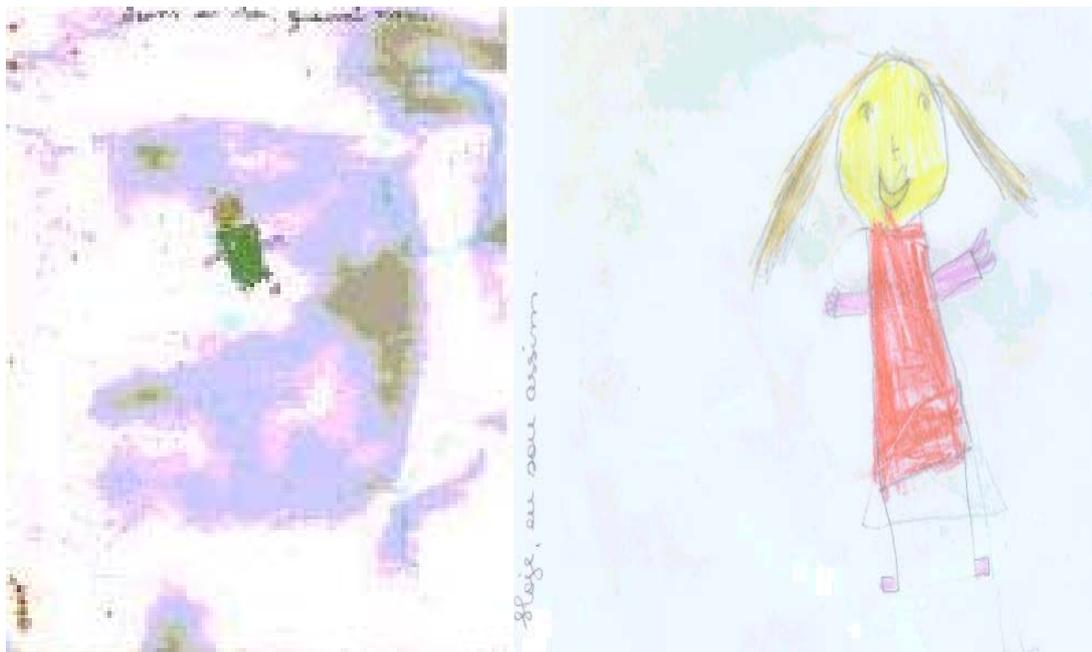


FIGURA 11 – Camila representa o quanto cresceu e está diferente, assim como a cidade, que cresce e se modifica.

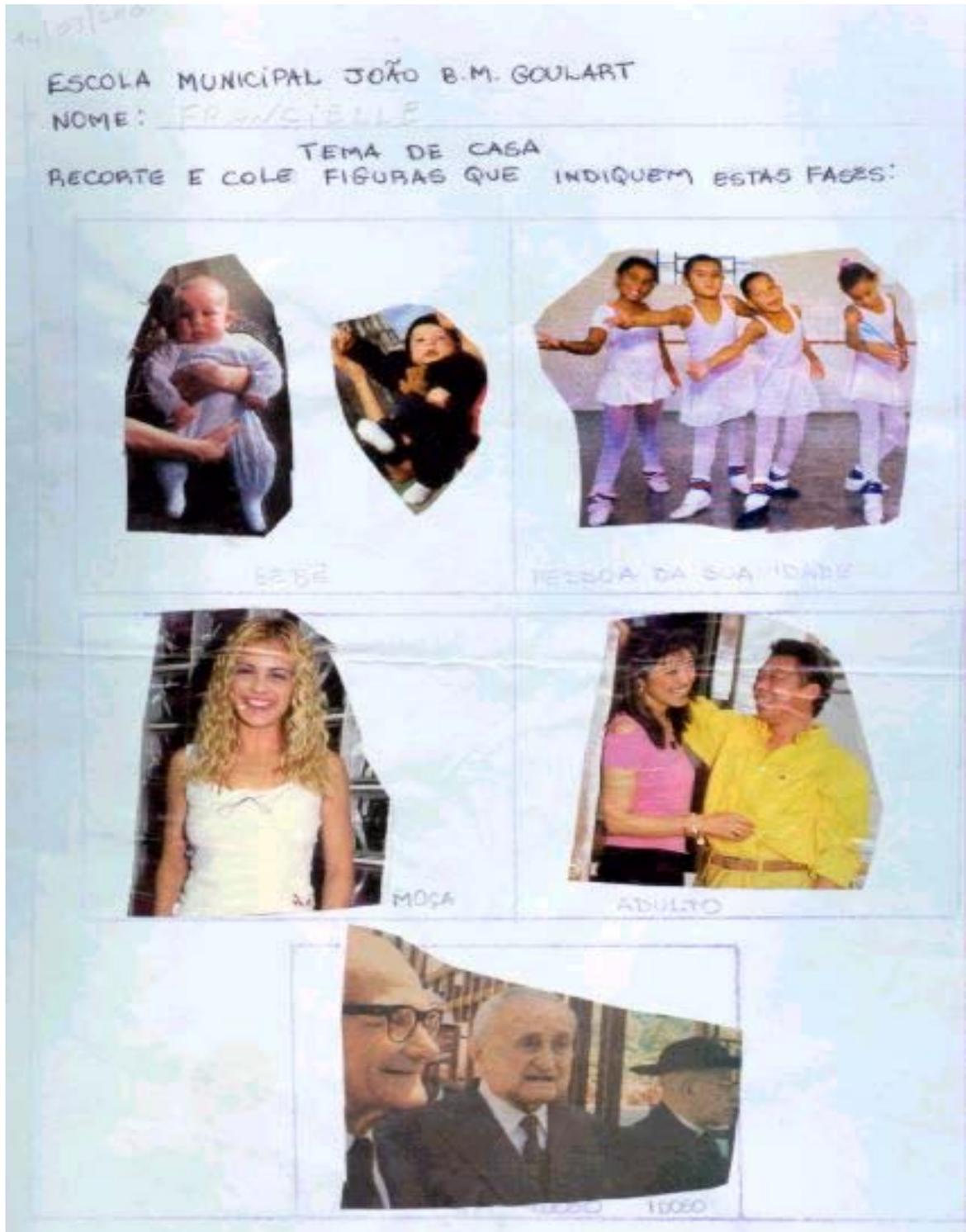


FIGURA 12 – Através de recorte e colagem, Francielle mostra o início dos estudos sobre **tempo** (Linha do Tempo). Foi feito em casa, como forma de envolver a família nos estudos de aula.

Igor

As pessoas vão mudando de tamanho, peso e idade.
- Vamos fazer sua ficha?

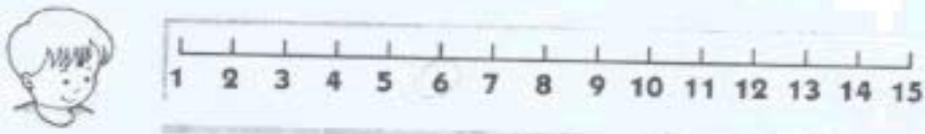
Quando nasci	Agora
Peso	Peso
4 quilos	26 quilos
Altura	Altura
59 centímetros	1 metro e 30 centímetros



— O que mudou nesse tempo?

10 Eu cresci
12 Cresci no cabelo
14 Cresci no corpo e no cabelo
16 Cresci no cabelo e no corpo
18 Cresci no cabelo e no corpo
20 Cresci no cabelo e no corpo
22 Cresci no cabelo e no corpo
24 Cresci no cabelo e no corpo

• Marque a sua idade na linha do tempo.



Desde o nascimento até a morte, o homem passa por diferentes fases na vida.

Qual a data do teu aniversário?

28 de Março de 1993) hoje 7 anos

FONTE: Autor Desconhecido.

FIGURA 13 – Por serem dados particulares, esta atividade foi realizada em casa, sendo respondida pela mãe do Igor, como se ele estivesse escrevendo.

Fomos então a campo. Fizemos uma visita ao centro histórico de Porto Alegre. Iniciamos pela Assembléia Legislativa, lá *'é tudo novinho'*. Ao sairmos da Assembléia o Renan disse que *"ali não era o centro porque não tem ônibus."* E então vieram outras constatações: *"tem poca gente"*; *"não tem banca de fruta"*; *"não tem camelô"*; *"tem muito carro, acho que é a Assis Brasil."* Expliquei que estávamos em um outro lado do centro, onde não tem lojas, não tem camelô, nem banca de frutas e nem muita gente. Seguindo a visita, entramos no Solar dos Câmara, e lá vimos que *"as janela são tão pequena que só passa criança"*; *"ele (o escravo) ficava com dor nas costa de ficar abaxado"* e *"nossa! Uma garage de cavalos!"* Saímos dali e fomos para a Catedral.

Interrompo o relato para citar um fato, que estava ocorrendo na Praça enquanto estávamos no interior da Catedral e que teve influência nas nossa constatações. Durante a visita à Catedral, a guia recebeu uma ligação que cancelava a nossa visita ao Palácio Piratini, pois ele estava sendo fechado devido ao protesto dos professores das escolas estaduais, que já estavam tomando a praça.

Voltando ao relato. Lá a guia contou a história da igreja, fez algumas observações e atendeu às curiosidades das crianças. O Heitor levantou o dedo e perguntou: “- É aqui que mora o Papa?” Após a explicação da guia, fizemos uma oração e saímos. E então as crianças se surpreenderam, como se tivessem saído da Catedral por outra porta:

“Nossa! Agora sim estamos no centro!” “Viu, eu não disse que tinha um monte de ônibus?”

Durante a viagem de volta para a escola, fui mostrando a eles o que tinha nas ruas e ao longo da *free-way*. Ao chegarmos na escola as crianças levaram uma tarefa para casa, que faria parte do relatório final sobre os estudos de Porto Alegre. Uma das etapas era desenhar o trajeto que fizemos da escola até o centro (FIGURAS 14 e 15).

Passamos então a estudar as características das crianças (cor da pele, dos olhos, tipo de cabelo, altura, etc.), o número de meninas e meninos da sala, idade de cada um (FIGURAS 16, 17, 18 e 19). E, em paralelo, o que tínhamos visto na nossa saída (carros, estrada, fábricas, casas, o rio, o navio, o trem, etc.). Fizemos gráficos comparativos.

ESCOLA MUNICIPAL João Goulart
 PORTO ALEGRE, ----- MARÇO DE -----
 MEU NOME É -----

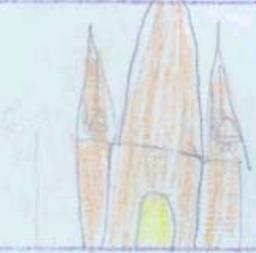
RELATÓRIO DO PASSEIO
 FAZ UM DESENHO DO TRAJETO DO PASSEIO:



FAZ UM DESENHO DAQUILO QUE TU MAIS GOSTASTE!



RESPONDE DA TUA MÃEIRA:

QUE LOCAL VISITAMOS?	QUE MEIO DE TRANSPORTE USAMOS?
	

QUAL A TUA OPINIÃO SOBRE O PASSEIO?

ACHEI LEGAL

FIGURA 14 – Este foi o relato da saída de campo, que representa a saída da Escola até o Solar dos Câmara, mostrando a fonte do Solar e a escada que leva a ela, a Catedral, o ônibus que nos conduziu e a opinião do aluno.

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO GOULART
 PORTO ALEGRE, 24... MARÇO DE 2002
 MEU NOME É FRANCIELLE

RELATÓRIO DO PASSEIO
 FAZ UM DESENHO DO TRAJETO DO PASSEIO:

ESCOLA

FAZ UM DESENHO DE ALGO QUE TU MAIS SOSTASTE:

FOVTE

RESPOSTE DA TUA MANEIRA
 QUE LOCAL VISITAMOS? QUE MEIO DE TRANSPORTE USAMOS?

PALÁCIO PITATINI

Qual a tua opinião sobre o passeio?

GASTEI MUITO

FIGURA 15 – Francielle, como já estava mais avançada no processo de alfabetização, optou pela escrita e poucos desenhos. Na fonte, ela representa as moedas depositadas no fundo.



FIGURA 16 – O cara a cara do Jeremias apresenta detalhes do rosto, que foram relacionados aos diferentes equipamentos que formam o bairro onde a Escola está localizada.



FIGURA 17 – As partes estão compondo um todo: o corpo, assim como os bairros são partes que formam a cidade.

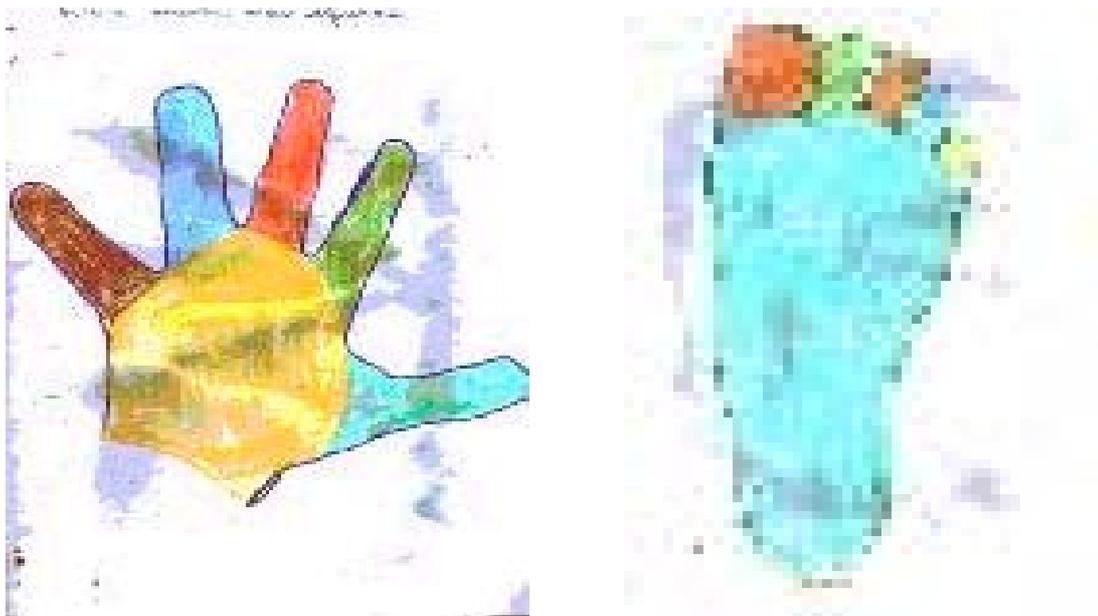


FIGURA 18 – Os desenhos da mão e do pé fazem relação com as diferentes funções dos bairros.

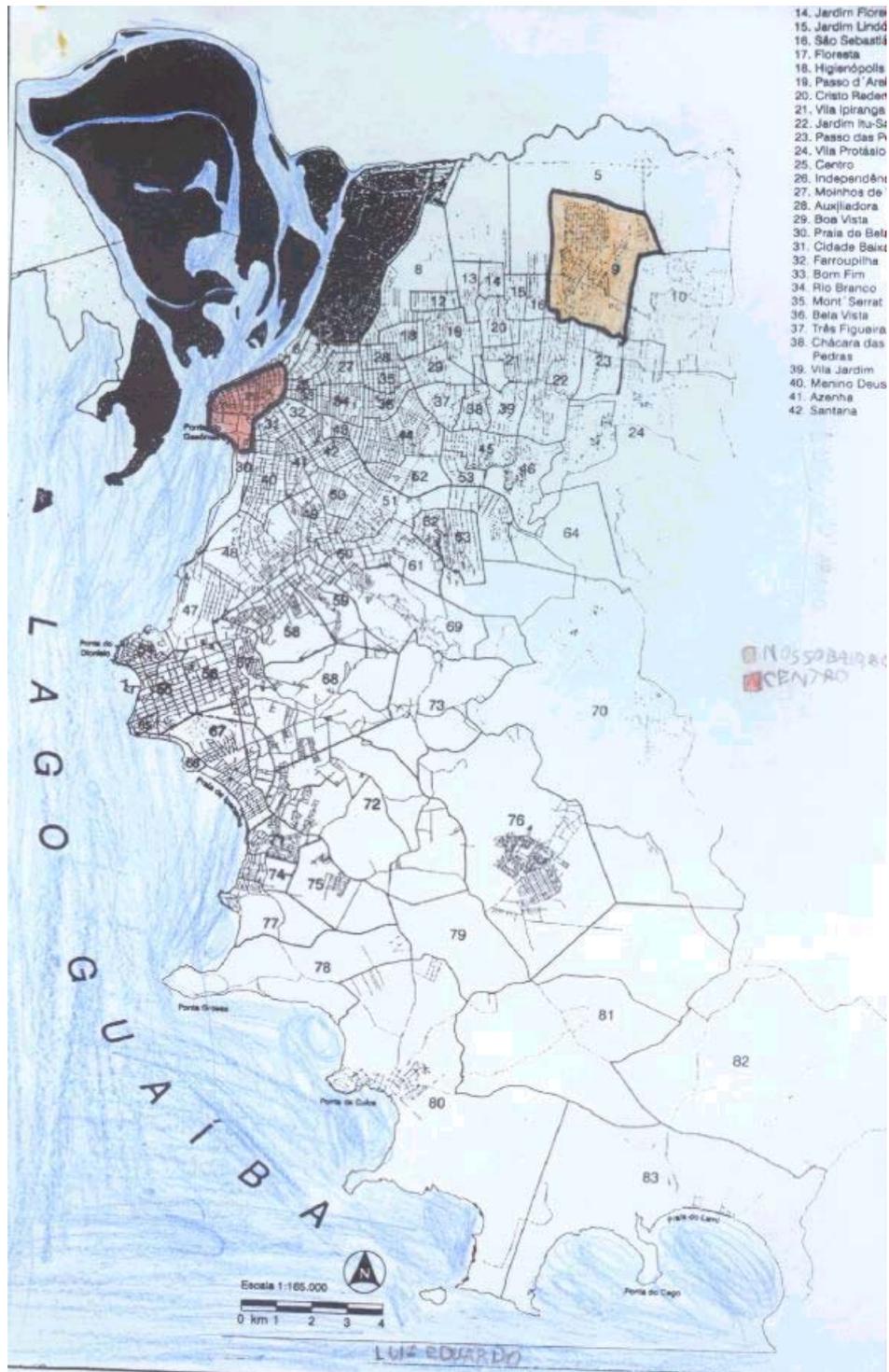


FIGURA 19 – Através do mapa, podemos ter a noção de quantidade, no que refere ao número de bairros da cidade. A figura mostra a localização do bairro da Escola e o Centro.

Estudamos, então, as partes do corpo, e no que diz respeito a Porto Alegre, os bairros, na seguinte relação: se eu tenho características, Porto Alegre também tem; se meu corpo tem partes para formá-lo, Porto Alegre também tem: os seus bairros. E então partimos para os estudos de cartografia. Fizemos o primeiro mapa que toda criança faz: o contorno do corpo de um colega. Passamos portanto a trabalhar escala. Mapeamos nossas casas, nossa sala de aula, o caminho de casa até a escola, e o trajeto que fizemos da escola ao centro.

Em uma nova visita à biblioteca, para assistirmos à hora do conto, ouvimos uma história sobre Porto Alegre e a seguir examinamos o Atlas Ambiental de Porto Alegre, mais uma vez. Vimos também o mapa de Porto Alegre, localizamos nosso bairro, nossa escola, o centro, a Assis Brasil, o rio, “a casa dos escravos” (Solar dos Câmara). De volta à sala de aula, criamos o nosso mapa de Porto Alegre contendo aqueles equipamentos interessantes e importantes para nós.

Até este momento já tínhamos selecionado vários elementos que pertenciam a Porto Alegre: pessoas (nas suas mais diferentes atividades, situações econômicas), carros (todos os tipos), navios, igrejas, casas (de todos

os tipos e épocas), ruas, fábricas (que em alguns momentos se confundiam com lojas) e, muito importante: as distâncias (FIGURA 20).

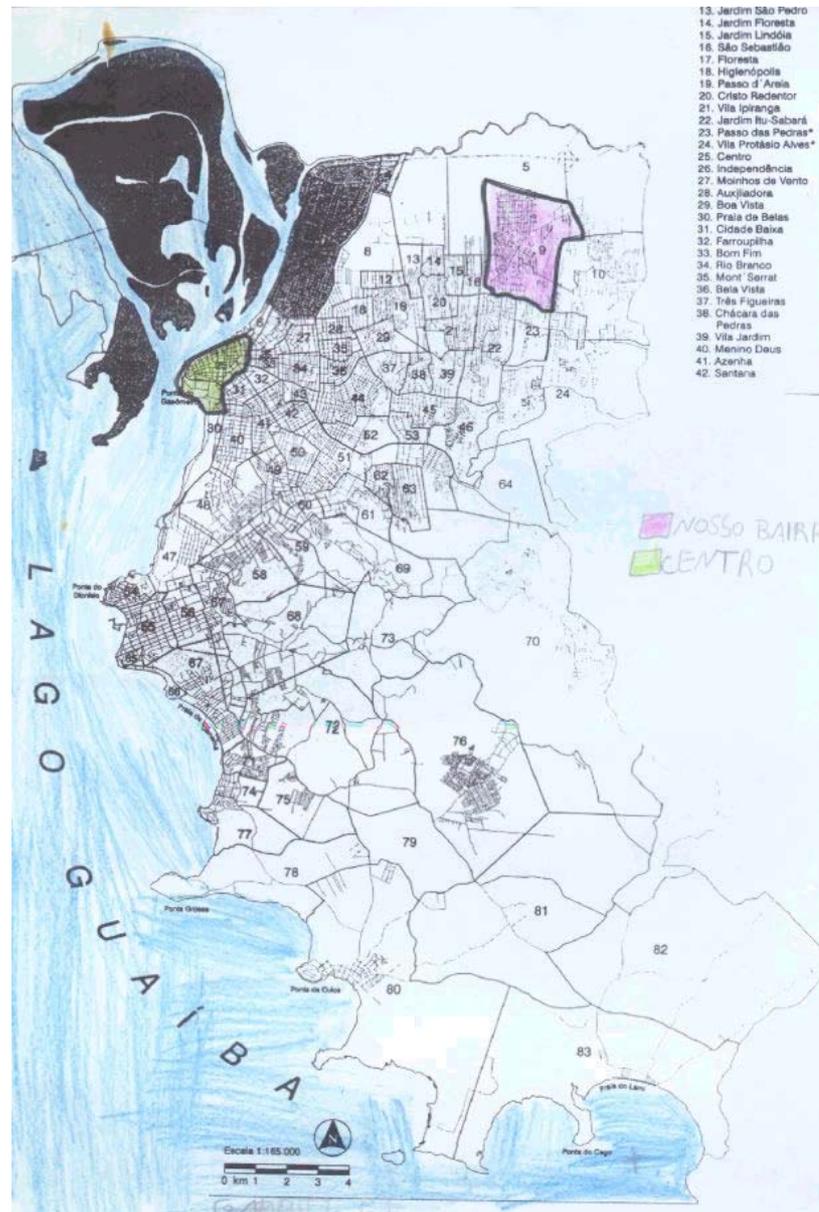


FIGURA 20 – Gabrielle traçou com hidrocor suposto trajeto que fizemos da Escola ao Centro de Porto Alegre. Assim, pode perceber a noção de distância através da escala.

Chegou o momento de trabalharmos a família. Importante era o conceituar família; dar a nossa visão, dar o nosso olhar frente ao novo conceito de formação familiar. Definido isto, teríamos então os componentes da família e assim poderíamos ver as relações implícitas, a organização e função deste meio social.

E qual seria o estudo de Porto Alegre? Iniciamos estudando as diferentes relações de trabalho que identificamos em nossa saída de campo. E como estava incluída no roteiro a visita ao Palácio Piratini e seu ilustre morador, não faltou quem dissesse que “*quem mora em Porto Alegre é o Olívio* (enquanto pessoa do Governador).” Estudamos então, aproveitando as eleições, o poder executivo de Porto Alegre. Para um melhor entendimento deste estudo, comparamos com a estrutura de funcionamento da escola.

Muitas vezes, ao realizar um trabalho com base curricular aberta, a probabilidade de conteúdos a serem trabalhados é muito maior do que se tivéssemos previamente estabelecido os conteúdos. É equivocado pensar que quando se trabalha em Ciclos de Formação não se trabalham conteúdos. A possibilidade de se trabalhar na construção de conceitos engloba conteúdos, que muitas vezes em um ensino tradicional não seriam permitidos para aqueles alunos de determinada série, com determinada faixa etária. O que leva

a pensar que meu aluno de tão pouca idade não tenha capacidade para refletir sobre um assunto qualquer? Já há muito tempo dizem que devemos responder às crianças aquilo que elas perguntam. Ora, se perguntam sobre algo, isso significa que estão pensando sobre este algo. É claro que não da mesma forma como um adolescente, adulto ou idoso, mas estão pensando. Ou estarei completamente enganada?

Portanto, estávamos prontos para construir o nosso conceito, que é o fundamento deste estudo: *cidade*, o qual irá definir o *meio* que interessava ao nosso estudo, a partir do complexo temático.

Já tínhamos selecionado os equipamentos, definido algumas funções de Porto Alegre, visto as relações. Bastava só saber o que era Porto Alegre, a quem pertencia este nome (neste estudo mais um conteúdo trabalhado: pertinência). Esta foi a primeira pergunta, e entre as respostas selecionei a que mais interessava e a que chegava mais perto da proposta do estudo: “*é a cidade que a gente mora!*.” E em seguida perguntei: “o que é uma cidade?” Como resposta obtive:

- “*É o centro!*”
- “*É onde a gente mora!*”

- *“Onde tem muito carro!”*
- *“Muita gente!”* E começaram a citar os *muito* que tem na cidade.

Foi difícil conseguir um conceito abrangente como resposta. Fiz muitas interferências, levamos bastante tempo nestas questões. Entre cada resposta recordávamos tudo o que tínhamos visto, e então voltava à pergunta: o que é cidade? E as respostas vinham novamente isoladas. Até que depois de muito perguntar a Makelly respondeu:

- *“Cidade é o lugar que tem tudo isso que a gente viu: tem cachorro, tem carro, gente, ônibus, navio, loja, igreja, escola. Tem tudo, até hospital!”*

E a partir desta resposta construímos nosso conceito de *cidade*:

“Cidade é um lugar completo que tem muito de tudo e é cheia de bairros. Onde as pessoas fazem um monte de coisas. Onde tem gente de todas as idades. A cidade pode ser pequena ou grande. Pequena quando ela é nova e grande quando ela já é bem velha.” (FIGURAS 21 e 22)



FIGURA 21 – Apesar dos poucos detalhes mostrados pela Tuanny, o que chama a atenção é a representação da avenida: larga e marcada.



FIGURA 22– *Esta é a visão da Paloma sobre a cidade.*

O conceito que formulamos para *cidade* ainda não pode ser considerado como um conceito científico enquanto categoria, mas com certeza ele já deixou de ser do cotidiano, pois além de lhe dar um formato, juntamos idéias, analisamos e sistematizamos. Como já disse em citação anterior de CALLAI (2000), fizemos ensaios para transformar nossos conceitos do cotidiano em conceitos científicos. O conhecimento de *cidade*, as crianças já o tinham, pois praticavam-no diariamente, do acordar ao dormir, nas ações que desempenhavam neste tempo e espaço, seja o espaço da casa, da rua ou do bairro, pois todos fazem parte da *cidade*, seja ela “pequena ou grande.”

Este mesmo olhar é expresso por outra autora, que propõe mudanças conceituais quando se amplia o conhecimento da espacialidade. Isto é percebido em meu relato quando as crianças incluem o navio, o trem e os bairros no conceito, quando a cidade pode ser percebida pelo tamanho (pequena ou grande).

“Em sua prática de todo o dia, os alunos já são portadores de um conhecimento da geografia das coisas. As crianças e os jovens, independentemente da Geografia que estudam na escola, circulam pela cidade, pelo bairro, realizando suas atividades cotidianas, criando, recriando e organizando espaços, conhecendo a geografia das coisas. Geografia e um conhecimento dessa geografia (um conhecimento geográfico). (...) Acontece que a qualidade dessas práticas, no sentido de uma prática reflexiva e crítica, pode se alterar quando se amplia o conhecimento da espacialidade.”
(CAVALCANTI, 2000)

A mesma autora faz referência às práticas do cotidiano referendadas na espacialidade e construídas ou reconstruídas de acordo com a manipulação das funções e dos objetos.

Estudar o meio para construir o conceito citado acima transpõe ter conhecimento deste meio. Propõe um estudo tecendo relações, um exercício de memória, de pensar e, mais, de inclusão e atuação neste meio. Não que

isto tenha que ser imediato, mas deve deixar pistas para o futuro, devido à faixa etária das crianças. Apenas discordo da autora, no que diz respeito à expressão “estudos sociais”, sobre a qual já me posicionei. Ampliando o espaço que fica sugerido no texto, CALLAI e CALLAI apontam a importância do estudo realizado, que vem ao encontro da intenção de interdisciplinaridade deste trabalho, que é a inclusão do aluno ao meio:

“(…) Dentre os conteúdos de estudos sociais, é relevante estudar as relações que se estabelecem entre as pessoas e os distintos grupos sociais; o espaço diferenciado ocupado por um outro grupo ou atividade e as relações que se estabelecem; o tempo, como presente vivo e passado vivido, dimensões necessárias para o viver individual e solidário.” (1998)

CAPÍTULO IV

Neste capítulo o estudo a ser feito será sobre a fundamentação do conceito de *cidade*, como meio referendado no complexo temático. Construir o conceito de *cidade* como explicação de *meio* é a intencionalidade deste trabalho. Assim como fiz com as crianças, que fomos descobrindo os elementos que fazem parte deste conceito e no final reunimos todos para explicar *cidade*, usarei a mesma metodologia para fundamentação, de acordo com o encontrado na teoria. Isto é, fundamentarei os conteúdos norteadores (nome, linha de tempo, partes do corpo e história de vida), para concluir, através de um conceito encontrado entre os teóricos sobre *cidade*, onde se perceba incluso o conceito de *cidade* .

Assim, reforço a relação estabelecida para estudo no início do capítulo anterior, baseada nos estudos de CALLAI e CALLAI (1998), relacionando os

conceitos de grupo, tempo e espaço com os conceitos de bairros, crescimento e meio, aos conteúdos de partes do corpo, linha de tempo e cidade.

4.1 O MEIO

Trabalhando sempre em cima de minhas dúvidas, para estudar o conceito de cidade como foi feito, precisei, antes, definir meio para entender se *meio e cidade* poderiam ter alguma definição comum. Procurei fundamentação em REGO , repetindo e, portanto, enfatizando uma citação já feita:

“O significado do termo ambiência deseja remeter, no presente caso, a uma noção de espaço geográfico como um sistema composto por relações sociais articuladas a relações físico-sociais, espaço condicionador da existência humana e que pode, este espaço, ser eleito como objeto catalisador das ações transformadoras exatamente por este motivo – por ser condicionador da existência humana.” (2000)

Entendendo *meio* como um lugar onde as diferentes relações são estabelecidas; onde as ações estão presentes; onde a natureza dá espaço às edificações e equipamentos para uso do homem e onde este mesmo homem mantém a natureza preservada para contemplação e atender suas

necessidades. Portanto, *meio* surge, no meu entender, como o espaço geográfico territorializado não como uma, mas com uma gama de variações de relações agindo sobre o natural. Marco este *meio* como territorialidade para poder limitá-lo dentro da idéia que necessito para trabalhar.

É importante rever um conceito de *meio* que foi citado, porque o público com o qual trabalho são crianças e, como tal, também têm uma forma de pensar e criar os seus conceitos do cotidiano.

“Do ponto de vista da criança, “meio” é toda aquela realidade-física, biológica, humana – que a rodeia, e à qual ela se liga de uma maneira direta, através da experiência, em intercâmbio permanente.”
(ANTUNES, MENANDRO e PAGANELLI, 1999)

Interpretando o pensamento infantil, as autoras definem *meio* com o mesmo sentido e intenção do conceito definido por REGO (2000), como se entre o primeiro e o segundo, os conceitos do cotidiano passassem a ser conceitos científicos, significando que conforme esta criança avança em sua educação formal, ela pode ampliar os seus limites e vai agregando ao seu conceito de *meio* novos territórios.

“Para uma criança não se pode precisar quais seriam os limites do meio. À medida que cresce, ela vai estabelecendo novos relacionamentos com novos meios. Essa realidade é cada vez mais ampla: desde o quintal, a

rua, o bairro, até os arredores da moradia, e assim por diante.” (ANTUNES, MENANDRO e PAGANELLI, 1999)

Por pensar que tudo pode ser estudado em qualquer época de nossas vidas, e entender que conforme vamos avançando (em idade) e cognitivamente, esses estudos podem e devem ser aprofundados, e também por ser este um dos objetivos da proposta político pedagógica da RMEPA, não achei necessário desenvolver, com meus alunos, as diferentes categorias físicas que complementam o conceito de meio, até porque estes estariam criando novas relações que no momento não tinham relevância ao estudo. Detive-me nas categorias de espaço, escala e relações humanas, pois estudava a identidade dos alunos com a cidade de Porto Alegre. E assim reforço a idéia de CAVALCANTE (2002) citada no capítulo anterior.

4.2 EU, A CIDADE E A TEORIA

Para realizar o relato do estudo de caso segui uma seqüência, a qual volto a fazer para que se tenha um formato de paralelismo entre o aluno e a cidade. E agora, passo a buscar um fundamento teórico, em relação aos elementos estudados para formulação do conceito de *cidade*.

4.2.1 HISTÓRIAS: DE VIDA E DE PORTO ALEGRE

Quando, em tarefa de tema de casa, solicitei às crianças que trouxessem contado por escrito por seus pais ou responsáveis, a história de seus nomes ou de suas primeira infância, listei vários objetivos para tal, mas os de maior importância estavam relacionados ao conhecimento de suas histórias, da qual foram sujeitos sem memória e ao exercício de poderem, em aula, reconstruir esta memória oralmente, através de/dos algum(ns) fato(s). Enquanto o estudo estava sendo realizado por cada criança, o exercício era estimular a memorização individual.

“O conhecimento do passado é indispensável para a compreensão do presente, das mudanças que já se processaram e para a criança perceber a possibilidade de um futuro diferente do presente.” (ANTUNES, MENANDRO e PAGANELLI, 1999)

Mais tarde, quando da ida à biblioteca, lá foi realizado o levantamento da história de Porto Alegre, e a partir destes documentos, em sala de aula, foi montado um texto. O exercício que se estava fazendo era de memória coletiva, usando a técnica de oralidade.

“No trabalho com a reconstituição do passado, devemos destacar a memória individual e a coletiva. A memória individual se expressa através do relato de uma pessoa sobre fatos, pessoas ou coisas passadas que ela tenha testemunhado ou que ela ouviu contar através de outros. Esse relato pode ser oral ou escrito. Já a memória coletiva se refere ao conjunto de relatos orais ou escritos, gravuras ou ilustrações, objetos e outras fontes de domínio público, ou seja, todo o acervo documental e iconográfico de que dispõe uma comunidade sobre o seu passado.” (ANTUNES, MENANDRO e PAGANELLI, 1999)

Os estudos realizados sobre Porto Alegre que, já disse, resultaram em um texto, o qual contava sua história, serviram também como elemento de caracterização desta. Ou seja, iniciaram, de acordo com CALLAI, a sua identidade.

“Estabelecer conclusões significa organizar os dados e as informações obtidas, a fim de caracterizar efetivamente os lugares e delinear as proposições levantadas no sentido de organizar as sínteses levantar hipóteses e interpretar, para além do observável, o que pode estar expresso no espaço, no sentido de suas origens – a historicidade dos lugares.” (2000)

Reforço, mais uma vez, que não tinha relevância o estudo do tempo quantitativo, mas, sim, perceber que, como a criança, Porto Alegre cresceu, desenvolveu-se e mostra sinais de velhice assim como os adultos; no olhar infantil, mostram sinais de “mais velhos.”

4.2.2 A IDENTIDADE: MINHA E DE PORTO ALEGRE

Por ser este um estudo baseado em minhas inquietações e dúvidas, nem mesmo neste capítulo poderiam deixar de retornar. Já disse antes e reforço: o que tem de mais importante para mim?, o que existe de mais meu?, o que é somente meu?, somente eu vou me identificar com ele, pode ter outros iguais, mas este é só meu. É quase uma charada, mas tenho certeza que *meu nome* é a primeira e a mais importante característica de minha identidade. No caso de cidades então nem se fala, se existirem duas com o mesmo nome, uma delas vai carregar junto um ponto cardinal: norte ou sul, pois as duas não são idênticas.

É, portanto, a partir do conhecimento do meu nome e do nome da cidade que passo a descobrir características, particularidades que irão formar a minha identidade e, portanto, a identidade da cidade. As características individuais que identificavam cada um dos meus alunos no que se refere a cor de olhos, cabelo, estatura e outros detalhes, CALLAI aponta para o lugar, reforçando a identidade deste:

“O conjunto de características que formam a feição de um determinado espaço constituem a sua identidade. Os costumes, os valores, as tradições são elementos que, no seu conjunto, estruturam a identidade de um lugar.

(...) Cada lugar tem uma força, tem uma energia, que lhe é própria e que decorre do que ali acontece. Esta não vem de fora, nem é dada pela natureza. É resultado de uma construção social, na vivência diária dos homens que habitam no lugar, do grau de consciência das pessoas como sujeitos de um mundo em que vivem ...

(...) Cada local apresenta características internas que lhe dão afeição ... (2000)

4.2.3 LINHA DE TEMPO (DO ALUNO E DA CIDADE)

Quando SANTOS diz:

“É o lugar que atribui às técnicas o princípio de realidade histórica, relativizando o seu uso, integrando-as num conjunto de vida, retirando-as de sua abstração empírica e lhes atribuindo efetividade histórica. E, num determinado lugar, não há técnicas isoladas, de tal modo que o efeito de idade de uma delas é sempre condicionado pelo das outras.” (1996)

Faz referência à época de construção das edificações, isto é, as tendências arquitetônicas de cada período. As crianças fazem a mesma associação quando entram na Assembléia Legislativa e percebem que *“lá tudo é novinho”*, é mais atual, é quase moderno. As poltronas, cadeiras, mesas,

enfim, o mobiliário mostra pouco uso, diferente do Solar dos Câmara, onde as paredes, cadeiras, sofás, roupas, livros e utensílios apresentam-se desgastados e velhos. Como eles irão ser um dia, pois já estão maiores do que quando nasceram: “nós já crescemos.”

Tanto para compreensão do seu crescimento físico, transportado para uma linha de tempo, quanto para percepção da diferença desta categoria em relação ao novo e velho, ANTUNES, MENANDRO e PAGANELLI lançam mão do estudo da categoria tempo em duas dimensões diferentes: o tempo físico e o tempo histórico ou social:

“Quando pensamos na noção de tempo, nos damos conta de que várias ciências – como a Física, a Matemática e a História – trabalham com essa categoria. Na escola, o desenvolvimento desta noção não deve ignorar esses diferentes aspectos. Ou seja, não pode prescindir da compreensão do tempo em suas várias dimensões: o tempo físico e o tempo histórico ou social.

A primeira dimensão – o tempo físico – vai permitir à criança localizar-se no tempo, situar fatos de sua vida cotidiana e outros dados, construir e interpretar linhas de tempo, trabalhar com as medidas de quantificação do tempo – dias, meses, anos, séculos. Em outras palavras, vai permitir que a criança perceba passar do tempo e saiba fazer sua quantificação e representação.

A Segunda dimensão – o tempo histórico ou social – vai iniciar a criança na análise dos contextos de época, de modo que ela perceba o seu tempo como diferente de

outros tempos ou épocas. Vai também permitir que ela compreenda como o tempo é fruto da construção social, de determinantes históricos que a cada momento as sociedades humanas imprimem à época em que vivem.” (1999)

Entendo por tempo histórico ou social, a relação feita aos fatos que modificam estes tempos. Acrescentaria os tempos plásticos, aqueles em que a arquitetura modifica-se através desta e de outras categorias. Neste caso, ao tempo histórico tem-se a época, a exigência do meio físico ou clima no qual esta época viveu ou vive, e de uma técnica oriunda dos materiais empregados:

“(...) assim orientada por uma intenção visceralmente plástica, e simultaneamente vinculada ao homem e ao meio onde ele evolve.” (CARVALHO, 1974)

Criei esta categoria de tempo, por ter sido a plástica algo marcante para meus alunos, pois eles a perceberam quando fazem diferença entre “o novinho” ou não. Não posso referir-me aos períodos que distinguem as artes, pois além de serem tendências em tempo histórico, retornam em épocas posteriores por modismo ou reproduções.

A plasticidade mostra-se presente em SANTOS em diferentes momentos. Um deles, é quando discute o objeto geográfico e de que maneira este interessa à Geografia:

“(...) Esses objetos geográficos são do domínio tanto do que se chama Geografia Física como do domínio do que se chama Geografia Humana e através da história desses objetos, isto é, da forma como foram produzidos e mudam, essa Geografia Física e essa Geografia Humana se encontram.” (1996)

Outro, é quando fala do conceito de rugosidade, o qual manifesta-se nas edificações e funções das cidades:

“O que, na paisagem atual, representa um tempo do passado, nem sempre é visível como tempo, nem sempre é redutível aos sentidos, mas apenas ao conhecimento. Chamemos rugosidade ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. As rugosidades se apresentam como formas isoladas ou como arranjos. É dessa forma que elas são uma parte desse espaço-fator.

(...) e cada lugar, pois, o tempo atual se defronta com o tempo passado, cristalizado em formas.” (SANTOS,1996)

A reflexão feita sobre as diferentes categorias de tempo que surgiram durante o estudo serviram para explicar o estudo da linha de tempo (aluno e cidade) e também para justificar que este exercício leva o aluno a fazer uso de sua memória temporal em questões que envolvam as noções de ordem e sucessão; duração e simultaneidade (classificação e seriação, respectivamente, em conceitos matemáticos). A experimentação destes momentos levará a

criança a pensar sobre tais fatos através do tempo da memória, a fim de construir a noção de continuidade do tempo (em referência aos tempos históricos, mais tarde os conteúdos de história):

“O processo de construção da noção de tempo se faz por etapas.

(...) Não tente apressar o processo fornecendo à criança respostas prontas, que ela vai memorizar, sem ativar em nada seu raciocínio.

(...) A noção de tempo é a mais abstrata e de difícil compreensão para a criança. Após passar pelo estágio sensório-motor e pelo tempo intuitivo, a criança atinge a noção operatória de tempo por volta dos 9 ou 10 anos.”
(ANTUNES, MENANDRO e PAGANELLI, 1999)

4.2.4 PARTES DO CORPO E DA CIDADE

As características que formavam a identidade das crianças e da cidade, citadas anteriormente, agora passam a ser territorializadas, primeiro limitando um corpo humano, e em paralelo formando os bairros. Isto é, quando dividido o corpo humano em três partes, não estou considerando suas peculiaridades, assim estou generalizando. Todas as pessoas, a princípio, possuem cabeça, tronco e membros. A cidade também possui pequenas partes que são chamadas de bairros.

Em um segundo momento, foram estudadas as particularidades das crianças e as que fazem parte da cidade: os bairros. Aqui, estes aparecem como territórios, definidos por suas funções e população que os habitam. Penso ser possível classificar os bairros de Porto Alegre como territórios, já que o próprio plano diretor da cidade define as funções e as relações de cada um deles. Remeto este pensamento ao conceito de território sugerido por SUERTEGARAY, quando ela propõe que as funções exercidas dentro do limite de uma área, determina este espaço como território:

“Nessas territorialidades, a apropriação se faz pelo domínio de território, não só para a produção mas para a circulação de uma mercadoria, a exemplo das territorialidades por vezes estudadas, como o território das drogas.” (2000)

Devo levar em consideração, além das relações sociais e as funções aí estabelecidas, também o poder político que se faz presente e amplia esta categoria para cidade, no caso em estudo.

“Essas novas territorialidades apresentam-se como voláteis e constituem parte do tecido social; expressam uma realidade mas não substituem, em nosso entender, a dominação política de territórios em escala mais ampla.” (SUERTEGARAY, 2000)

Para explicar a relação entre partes do corpo e bairros, fiz a analogia com as totalidades explicitadas por SANTOS

“A noção de totalidade é uma das fecundas que a filosofia clássica nos legou, constituindo em elemento fundamental para o conhecimento e análise da realidade.

(...) Cada coisa nada mais é que parte da unidade, do todo, mas a totalidade não é uma simples soma das partes.

(...) Cabe, sem dúvida, ao geógrafo propor uma visão totalizante do mundo, mas é indispensável que o faça, a partir de sua própria província do saber, isto é, de um aspecto da realidade global. (SANTOS, 1996)

Tendo definido os bairros como territórios distintos, os quais fazem parte da cidade, tenho um aspecto da realidade global (bairros) e a totalidade (cidade) fazendo um movimento de vai-e-vem, onde as partes (bairros) somam-se à totalidade (cidade) e esta explica as partes.

Atribuindo o conceito de totalidade à cidade, quando foi feita a visita ao centro de Porto Alegre e quando percebo que alguns bairros (partes) estão tendo uma nova função, posso parafrasear SANTOS dizendo que:

“é o espaço que, afinal, permite à sociedade global realizar-se como fenômeno.” (1996)

Onde SARTRE *apud* SANTOS:

“A Totalidade está sempre em movimento, num incessante processo de totalização. Assim, toda totalidade é incompleta, porque está sempre buscando totalizar-se.” (1996)

Entendo a busca desta totalização como sendo as transformações que os tempos trazem, a mudança das diferentes funções feitas em diversos equipamentos na cidade, o que vai fazer com que os bairros sejam explicados por este todo. O próprio crescimento da cidade em sentido horizontal justifica a ampliação das fronteiras que não necessariamente sejam as fronteiras políticas.

Esta busca à totalização foi vista pelos alunos quando da visita ao Solar dos Câmara, que deixou de ter sua função de residência, para ser um museu, onde os escravos tinham que andar abaixados pois a senzala era muito baixa; que existia uma garagem de cavalos; uma fonte que não era para beber água, mas para se jogar moedas após um pedido feito. Tudo passou a ter uma nova função. Assim,

“(...) Cada nova totalização cria novos indivíduos e dá às velhas coisas um novo conteúdo. O processo de totalização conduz da velha à nova totalidade e constitui a base do conhecimento de ambas.

O todo somente pode ser conhecido através do conhecimento das partes e as partes somente podem ser

conhecidas através do conhecimento do todo. Essas duas verdades são, porém, parciais. Para alcançar a verdade total, é necessário reconhecer o movimento conjunto do todo e das partes, através do processo de totalização.” (SANTOS, 1996)

Com o olhar voltado para educação nos anos iniciais, CALLAI disserta sobre o estudo do bairro da seguinte maneira:

“O bairro, parte da cidade que não pode ser entendida a não ser no seu interior, é um dos lugares que está mais próximo do aluno, no qual ele convive com outras pessoas. Esse é um espaço que ele pode percorrer por completo e que tem grande significado para sua vida, inclusive do ponto de vista da afetividade.

Os bairros são partes da organização da estrutura urbana do município (...) Cada um dos bairros representa a história da vida das pessoas, dos grupos que o formaram e que vivem naquele lugar. O bairro não é isolado do restante, pelo contrário, é interligado com outros bairros ou com a zona rural...” (2000)

Quando estudo os bairros (enquanto partes da cidade) e as partes do corpo humano (enquanto conteúdo de ciências), proponho ao meu aluno fazer a relação entre os dois estudos, numa tentativa de perceber o vínculo entre ele e a cidade, para mais uma vez, levá-lo a conhecer um espaço do qual ele faz parte e ao mesmo tempo apropriar-se do sentimento de cidadão incluso nesta cidade, e não apenas um ator figurante, mas um ator participativo, ativo.

4.3 O CONCEITO DE CIDADE

Assim como fiz em sala de aula, onde trabalhei diferentes conteúdos em diferentes categorias para organizá-los e construir um conceito próprio, de acordo com a faixa etária e forma de pensar da Turma A22, agora separadamente estudei cada uma destas categorias para fundamentar o conceito de cidade que pretendia teorizar. Centralizei meus estudos em três autores: Milton Santos, Antunes, Meandro, Paganelli e Callai. Cada um deles tem um diferente conceito para cidade, de acordo com o seu olhar técnico e de aplicabilidade no meio em que atua.

O primeiro a ser visto será o conceito mais técnico, o de SANTOS, onde posso supor uma definição para cidade como sendo:

*“(...) O que há num determinado lugar é a operação simultânea de várias técnicas, por exemplo, técnicas agrícolas, industriais, de transporte, comércio ou **marketing**, técnicas que são diferentes segundo os produtos e qualitativamente diferentes para um mesmo produto, segundo as respectivas formas de produção. Essas técnicas particulares, essas “técnicas industriais”, são manejadas por grupos sociais portadores de técnicas socioculturais diversas e se dão sobre um território que, ele próprio, em sua constituição material, é diverso, do ponto de vista técnico. São todas essas técnicas, incluindo*

as técnicas da vida, que nos dão a estrutura de um lugar.” (1996)

ANTUNES, MENANDRO e PAGANELLI não definem cidade, mas apontam categorias de estudos como: o espaço da escola, o espaço da moradia, o espaço dos bairros, da cidade e do campo. E para tal sugerem analisar estes espaços através da organização e do objeto destes espaços.

“A lógica das organizações espaciais tem suas raízes na própria estrutura da sociedade. Numa sociedade estruturada em classes, o espaço estará estruturado também segundo classes sociais. As divisões muitas vezes são visíveis na própria “paisagem”: edifícios, de apartamentos sofisticadíssimos, favelas, conjuntos habitacionais, e assim por diante.

Se observarmos bem, as construções como escolas, moradias e estabelecimentos, os bairros, as cidades, o país mesmo – em todos esses espaços aparecem as relações sociais, econômicas, políticas dos grupos sociais.” (1999)

Conforme o estudo realizado junto com os alunos, o conceito de cidade que contempla em seu interior os elementos estudados de forma mais didática e que propõe um estudo convergente ao nosso, dizendo:

“Um modo interessante de estudar a cidade é fazer a leitura que cada um tem deste espaço que nos acolhe, nos abriga, mas que impõe regras.” (CALLAI, 2000)

A leitura proposta por CALLAI (2000) aparece no estudo quando as crianças dizem que Porto Alegre é o Rio Grande do Sul; é o centro; fica lá na Assis Brasil. Em um segundo momento, referem-se à cidade como um lugar que possui pessoas, casas, lojas e outros equipamentos, isolados, mas contextualizados.

De acordo com o estudo realizado, o conceito que converge ao construído pela Turma A22, contemplando em relação aos elementos, funções, espaços, relações sociais e população estudados, é o conceito de CALLAI que, de forma técnica e didática, conduz-me a reescrever nosso conceito de cidade.

“A cidade com um lugar de concentração da população é o espaço, via de regra, onde as relações humanas acontecem de maneira mais acentuada, mais intensa, mais complexa. Pode-se dizer que tudo está mais aproximado. Sendo o resultado do processo de urbanização, a cidade representa antes de mais nada os laços que ligam as várias pessoas que compartilham um mesmo território para morar, para trabalhar, para satisfazer suas necessidades de sobrevivência.” (2000)

Ao finalizar este estudo, sinto-me em condições de apresentar alguns indicativos que poderão servir de instrumento de reflexão para que, em novas situações de ensino-aprendizagem, sejam empregados para otimizar o aproveitamento de alunos em fase de alfabetização:

- Proporcionar aos alunos condições de ensino-aprendizagem tal qual procurei para meu filho, a fim de lhes permitir refletir sobre fatos;
- Perceber o aluno como um todo, para que, como tal, ele se perceba enquanto cidadão atuante no meio social;
- As relações feitas entre as diferentes matérias e os conceitos do cotidiano trazidos pelas crianças possibilitem a formação de uma teia interdisciplinar, contemplando o conhecimento como um todo e, assim, o aluno poder ser percebido por inteiro, igualmente como um todo;
- A internalização do saber desperta o prazer pela aprendizagem, tornando o educando ator presente, pensante e incluso;
- O conhecimento pode ser ampliado a partir das curiosidades que se tem, não sendo necessário ficar atrelado ao mínimo que é oferecido (pode-se aprender de tudo, em qualquer momento da vida);

- Os conceitos e conteúdos desenvolvidos devem perpassar pelas experiências de vida das crianças, pois estas são a chave para a aprendizagem formal;

- As implicações de vivência em um meio, vão além da decodificação da língua escrita e falada, ou até mesmo da construção do número. Pressupõe sentir-se pertencente e percebido neste meio;

- O fato de terem percebido que, como crianças, eles têm “sabor e cor”, possibilitou ampliar seus conhecimentos do meio, que só era entendido por ter “muito de tudo.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início esta etapa deste estudo reforçando que este em momento algum teve a pretensão de acelerar o processo de alfabetização da A22, mas sim torná-lo curioso e prazeroso. Mexer com o imaginário das crianças. Além do que, foi muito importante e interessante, encontrar em autores como SANTOS, fundamentação para os meus estudos. E muito mais, quando estes, faziam referência às idéias ou conclusões dos alunos. Era o “novo” sendo justificado pela experiência dos “mais velhos.” Era o cotidiano mostrado no científico.

Enfatizar, mais uma vez, que antes de ser Geógrafa, sou alfabetizadora, e que portanto fiz uso da Geografia para alfabetizar, tornando-a um instrumento interdisciplinar no processo de alfabetização. Não quero dizer com isso, que somente a Geografia pode estar a serviço da alfabetização, mas sim propor que as questões geográficas (sejam físicas ou humanas) se prestam

para tal, já que para nascer, viver e morrer precisamos ocupar um espaço em um determinado tempo.

Em um primeiro momento pode não ter ficado claro as questões interdisciplinares, mas se o texto for lido com este olhar, será possível perceber os conceitos e conteúdos que tornam o tema Geografia um instrumento interdisciplinar no processo de alfabetização. É fácil identificar onde está o estudo do alfabeto nos diferentes níveis de alfabetização, quando estudamos o nome de Porto Alegre; bem como os textos que foram criados. Os conceitos de matemática aparecem quando trabalhamos a relação de pertinência, contém e está contido e união, quando falamos do que tem na cidade. Quando trabalhamos as características dos alunos e da cidade; quando desenvolvemos a linha de tempo, estamos trabalhando ciências e história. E isso se repetia nas aulas de educação física através dos jogos de contestes, atenção e freio inibitório. Nas aulas de ensino de artes quando mobiliaram as plantas das casas com recortes de encartes de lojas (olha aí a matemática, através da escala e a organização dos espaços que reforça a organização do pensamento).

Para que este estudo fosse colocado em prática, não necessitaria ter, por pano de fundo, uma proposta pedagógica, mas apenas

“a vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral”, (SANTOMÉ, 1998),

onde:

“a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”, (FREIRE, 1997)

dêem sentido que

“ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente frio, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.” (FREIRE, 1997).

Sendo assim,

“nosso aluno tem que ser considerado em sua plenitude, e não apenas como uma criança que está à disposição do professor e da escola para ser ensinado.” (CALLAI e CALLAI, 1998)

Cria-se portanto o conflito e a crítica, passa-se dos conceitos do cotidiano para os conceitos científicos, onde o interno e o externo chocam-se e

“impõe-se uma nova combinação de variáveis ou outro arranjo, destinado a se manter em constante movimento.” (SANTOMÉ, 1996)

Foi perguntando que iniciei este estudo e perguntando o encerro:

- *Será mesmo que a criança em fase de alfabetização só precisa aprender a ler, escrever (decodificar) e entender a construção do número?*

- *Será que tendo isto resolvido, meu aluno vai tomar conhecimento do mundo que o rodeia? Vai-se tornar cidadão, atuante e incluso?*

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ANTUNES, Aracy do Rego. MENANDRO, Heloisa Fesch. PAGANELLI, Tomoko Lyda. *Estudos Sociais: Teoria e Prática*. Rio de Janeiro: ACCESS, 1999.
- CALLAI, Helena C. *Estudar o lugar para compreender o mundo*, IN Ensino de Prática de Textualização no Cotidiano. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.) CALLAI, Helena Copetti. KAERCHER, Nestor André. Porto Alegre: Medieval, 2000, pág. 83-131
- CALLAI, Helena C. CALLAI, Jaeme LUIZ. *Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais*, IN *Geografia em sala de aula: Práticas e reflexões*. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. CALLAI, Helena Copetti. SCHÄFER, Neiva Otero. KAERCHER, Nestor André. (orgs.) Porto Alegre: Associação dos Geógrafos do Brasil – AGB, 1998, pág.61- 70
- CARVALHO, Benjamim de. *A história da arquitetura*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1974 .
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e prática de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2000.
- COSTELLA, Roselane Zordan. *A alfabetização Cartográfica Interdisciplinar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e a Interação do Estudo do seu Contexto Sócio-Ambiental*. Porto Alegre: 2001, Dissertação (Mestrado em Geografia – Instituto de Geociências – UFRGS, 2001).

- DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994, 2ª ed. – Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Dicionário Aurélio*. São Paulo: Nova Fronteira, sd
- FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. Shor, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do Professor*. São Paulo: HUCITEC, 1996, 4ª ed.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1990, 3ª ed.
- GHENO, Regina. DUTRA, Viviane Saad. *O cotidiano da escola e a Geografia no ensino fundamental e médio*, IN *Geografia e Educação: Geração de Ambiências*. REGO, Nelson. SUERTEGARAY, Dirce. HEIDRICH, Álvaro (orgs). Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- KRUG, Andréa. *Ciclos de Formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LEI nº9.394. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Editora do Brasil.
- PENTEADO, Heloísa Dupas. *Metodologia do Ensino de História e Geografia*. São Paulo: Cortez, 1994 – Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor.

REGO, Nelson. *Apresentando um pouco do que sejam ambiências e suas relações com a Geografia e a Educação*, IN *Geografia e Educação: Geração de Ambiências*. REGO, Nelson. SUERTEGARAY, Dirce. HEIDRICH, Álvaro (orgs). Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, pág. 7 - 9

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. *Metamorfoses do Espaço Habitado*. São Paulo : HUCITEC, 1996, 4ª ed.

_____. *Por uma Geografia cidadã: por uma epistemologia da existência*. Boletim Gaúcho de Geografia, nº21, Porto Alegre/PassoFundo: Universidade de Passo Fundo, 1996.

SEBER, Maria da Glória. *Psicologia do Pré-escolar: uma visão construtivista*. Vera Lúcia de Freitas Luís (colaboradora). São Paulo: Moderna, 1995.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Parte I: Proposta Político-Educacional para Organização do Ensino e dos Espaços-tempos, na Escola Municipal: Documento referência para Escola Cidadã. Cadernos Pedagógicos nº9: Ciclos de Formação: Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. Porto Alegre: RJR, 1999.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. *Espaço geográfico uno e múltiplo*, IN *Ambiente e lugar do urbano. A Grande Porto Alegre*. SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. BASSO, Luis Alberto. VERDUM, Roberto(orgs).Porto Alegre : Ed. Universidade /UFRGS, 2000, pág. 13 – 34.

BIBLIOGRAFIA DE APOIO

BERNARDI Jr., Hermes. *Abecedário Alegre do Porto*. Porto Alegre: CV Artes Gráficas, 1998, 3ª ed.

_____. *A Torre da Usina*. Porto Alegre: CV Artes Gráficas, 1998.

CORONEL, Luiz. MIRANDA, Luiz de. *Porto Alegre: À Beira do Rio e em meu Coração*. Porto Alegre: EXITUS, sd.

MENEGAT, Rualdo (coord.). CARRARO, Clóvis Carlos. FERNANDES, Luís Alberto Dávila. PORTO, Maria Luiza (coords. ads). *Atlas Ambiental de Porto Alegre*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1996.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vigotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo Sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PORTO ALEGRE, Prefeitura Municipal. *Porto Alegre: décima oitava semana de Porto Alegre*. Porto Alegre: EDEL LTDA, sd.

PORTO ALEGRE, Prefeitura Municipal. SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Porto Alegre: memória e identidade*. Porto Alegre: SMED, SMC, 1992.

PORTO ALEGRE, Prefeitura Municipal. SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO URBANO. *Porto Alegre: Plano Diretor d Desenvolvimento*. Porto Alegre: sem editora, sem data.

VICTORINO, Célia J. A. *Meu Bairro*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. (Coleção Meu meio ambiente)

_____. *Minha Cidade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. (Coleção Meu meio ambiente)

WEISS, Mery. *Aprendendo e descobrindo o Município de Porto Alegre*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.