



LEITURAS GEOGRÁFICAS DE POEMAS DE ADÉLIA PRADO: UMA PROPOSTA DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR PARA A EJA

Thiago Eugênio Loredo Betta¹

Daniel Ribeiro Barcelos²

RESUMO: O nosso artigo consiste numa discussão a respeito da Interdisciplinaridade no campo pedagógico, especificamente no contexto da Educação de Jovens e Adultos. À Interdisciplinaridade propusemos um diálogo com o conceito de dialogismo, presente tanto na pedagogia de Freire, quanto na teoria linguística de Bakhtin. No escopo da discussão, apresentamos uma proposta interdisciplinar de intervenção pedagógica que consiste na apresentação de conteúdos de Geografia por meio da leitura crítica e problematizadora de poemas de Adélia Prado.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Leitura; Dialogismo e Poesia

INTRODUÇÃO

A Interdisciplinaridade é um conceito presente tanto no âmbito epistemológico, em se tratando do fazer científico, quanto no campo educacional, em relação a práticas pedagógicas em que várias disciplinas são mobilizadas para resolver um problema ou compreender um fenômeno. Com base nesse conceito, buscamos responder as seguintes questões: O que é interdisciplinaridade no campo pedagógico? Como e por que ela pode ensejar aprendizagens significativas na Educação de Jovens e Adultos?

Para tanto, nosso artigo inicia-se com uma breve consideração sobre a interdisciplinaridade. Posteriormente, ao conceito relacionamos a noção de dialogismo conforme Paulo Freire e Bakhtin. Em seguida, defendemos a Geografia como uma disciplina escolar que deve trabalhar com o aprendizado da leitura. Por fim, apresentamos cinco

¹ Autor. Mestre em Cognição e Linguagem; Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro; Pós-graduando em Literatura Memória Cultural e Sociedade; Instituto Federal Fluminense; Pedagogo; E. M. Mário Barroso; Campos dos Goytacazes, RJ; thiago.eugenio@gmail.com.

² Coautor. Pós-graduando em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional; Universidade Federal Fluminense; Professor de Geografia; C. E. CIEP 463 João Borges Barreto; Campos dos Goytacazes, RJ; daniel19104@gmail.com.

propostas de trabalho pedagógico interdisciplinar, as quais denominamos “Leituras Geográficas”, de poemas da escritora Adélia Prado.

Interdisciplinaridade: da Academia à Pedagogia

A interdisciplinaridade surgiu como resposta à excessiva especialização no fazer científico e na, decorrente, fragmentação no horizonte das pesquisas fundadas no pensamento cartesiano e positivista da ciência moderna. Posteriormente, o conceito foi apropriado pelas teorias pedagógicas como um elemento catalizador de práticas que visam promover o diálogo entre as disciplinas escolares com o intuito de se buscar a resolução de um problema complexo.

Para Hilton Japiassu (1976), a dissociação do conhecimento provocou a alienação científica que, na visão do autor, pode ser concebida metaforicamente como a “patologia do saber” e o antídoto para essa “doença” seria a interdisciplinaridade, concebida como uma metodologia da convergência. Assim, “o fenômeno interdisciplinar [surgiu] como nova maneira de encarar a repartição epistemológica do saber em disciplinas e das relações entre elas” (JAPIASSU, *op. cit.*, p. 31).

O ponto de vista pedagógico, a concebe como “praxeológica”, ou seja, uma interdisciplinaridade voltada ao diálogo entre a reflexão sobre o fazer e o próprio fazer-se da prática escolar. Segundo Ivani Fazenda (2008), a interdisciplinaridade vai além dos atravessamentos e das junções entre as disciplinas que se apresentam estanques na grade escolar. Para ela, o termo consiste numa atitude de ousadia em relação ao conhecimento e à cultura do lugar onde estão alunos e professores. Na Pedagogia, portanto, a interdisciplinaridade é vista sob a ótica de uma praxeologia, em complementação à epistemologia. Posto que,

se tratamos de interdisciplinaridade na educação, não podemos permanecer apenas na prática empírica, mas é necessário que se proceda a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada [...]. Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo o processo de aprendizagem, **respeitando os saberes dos alunos e sua integração** (FAZENDA, *op. cit.*, p. 21 – grifo nosso).

Sendo assim, para além de uma prática empírica de junção entre as disciplinas escolares, a interdisciplinaridade, conforme apontou Fazenda, deve promover o diálogo entre os saberes

culturalmente construídos e socialmente legitimados e aqueles trazidos pelos alunos por meio de suas pertencas e de sua cultura, com vistas à reflexão e à ação dialeticamente construídas.

Na base de uma proposta pedagógica interdisciplinar está, portanto, o diálogo, a cooperação e a integração consubstanciados em uma abordagem teórico-metodológica que pode ser implementada nas escolas por meio de um projeto temático, consoante à proposição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*, ao afirmar que

a interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. [...] A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, **um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento** (BRASIL, 2000, p. 28 – *grifo nosso*).

Ao enfatizar o diálogo e os saberes dos alunos, a interdisciplinaridade pedagógica se ergue tendo o ser humano e suas relações com a natureza como núcleo a partir do qual os saberes são construídos, dialogados e compartilhados. Ter o ser humano como ponto de partida e como horizonte de chegada é o desafio da escola ao se propor interdisciplinar. Essa é, pois, a atitude de ousadia em relação ao conhecimento apontada por Fazenda (*op. cit.*) e que se coaduna ao projeto epistemológico do filósofo francês Georges Gusdorf, segundo o qual, a interdisciplinaridade consiste em uma

proposta de integrar o conhecimento e humanizar a ciência, tendo como princípio básico considerar o homem como ponto de partida e de chegada do conhecimento científico [...] por entender que a fragmentação do conhecimento desnaturaliza a natureza, por um lado, e desumaniza a humanidade, por outro, ao promover as rupturas entre o conhecimento da natureza e do mundo social (GUSDORF, 1977 *apud* ALVARENGA *et. al.*, 2010, p. 20).

Considerando a relação do homem com o conhecimento da natureza e do mundo social mediada pela escola, somos levados à reflexão proposta por Paulo Freire ao tratar da Pedagogia em duas vertentes: a tradicional, focada na transmissão “bancária” dos conteúdos, executada do professor para o aluno; e a libertária, pautada pelo conhecimento dialógico, concebido por meio das trocas horizontais entre alunos e professores.

Ao teorizar sobre a segunda proposta, acreditamos que o educador e filósofo brasileiro estava fomentando uma pedagogia interdisciplinar, capaz de reaproximar o homem do conhecimento da natureza e da sociedade ao promover a dialogicidade. Assim,

[a] inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. [...] Para o educador-educando, dialógico,

problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1970, p. 47).

Na *práxis* interdisciplinar, o professor deve assumir o desafio de problematizar sua prática ao assumir a ousadia de romper duas barreiras: as disciplinares e as culturais. Isso significa ultrapassar a categorização a respeito do pertencimento de conteúdos a uma única e específica disciplina e a classificação maniqueísta que determina qual forma de conhecimento e cultura são ou não legítimos no espaço escolar.

A interdisciplinaridade na Educação de Jovens, Adultos e Idosos

A partir da Lei nº 9.394/96, o então chamado Supletivo deu lugar a modalidade de ensino *Educação de Jovens e Adultos*, doravante EJA, cujo o objetivo é garantir escolarização àqueles que não puderam frequentar a Educação Básica na idade oportuna. Além da mudança de nome, a EJA reduziu os limites de idade para a matrícula na modalidade, passando de 18 para 15 anos e, paralelamente à essa redução, a ampliação da expectativa de vida da população brasileira levou mais adultos e idosos para a sala de aula.

Assim, com mais jovens, mais adultos e mais idosos, a modalidade passou a atender a um público altamente diversificado, seja em relação as idades variadas, seja em virtude do interesse desses alunos ao retornar à escola. Alunos que, em sua heterogeneidade etária, também levam para o espaço escolar uma rica e diversificada bagagem cultural a ser considerada e dialogicizada pela escola.

Para além do interesse de, mecanicamente, aprenderem a ler e escrever, acreditamos que a escola, para os alunos da EJA, no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita, consiste num lugar para pensar sobre o conhecimento que cada um já possui a respeito do funcionamento da língua, visando ao aprimoramento desse saber.

Deste modo,

a escolarização [...] significa, para muitos [...], a oportunidade de ter acesso aos bens culturais e à valorização social resultante da leitura e da escrita. [...] Muitos conhecimentos já foram conquistados por esses adultos não escolarizados, o que deve ser levado em conta pelas propostas de educação (DURANTE, 1998, *passim*)

Em relação aos saberes prévios e à bagagem cultural dos alunos adultos, com base num estudo realizado por Emília Ferreira (1985) cujos dados mostram semelhanças e

diferenças entre a concepção de escrita em adultos e crianças não alfabetizados, acreditamos que

“[os adultos] têm maior compreensão das funções sociais da língua, apresentando antecipações significativas e pertinentes para os textos de uso social, o que torna mais fácil chegar ao que diz o texto. Isso é fruto do conhecimento que têm da função social da escrita e por considerarem o contexto do texto para realizar as antecipações” (DURANTE, *op. cit.*, p. 21-22).

Assim, por apresentam uma gama variada de interesses em relação à aprendizagem escolar e por possuírem conhecimentos prévios sobre o funcionamento da língua, mesmo que não em sua forma escrita mais formal, os alunos da EJA precisam receber da escola conhecimentos que estabeleçam diálogo com os que eles já possuem. A escola deve, portanto, assumir uma postura interdisciplinar e dialógica.

Leituras do Mundo: da Língua Portuguesa à Geografia

No breve texto “A importância do ato de ler”, Freire relata acontecimentos de sua infância e traça um paralelo entre aquelas experiências na casa de sua família no Recife e o seu projeto de alfabetização de adultos, preconizando que a escola deve, ao introduzir os conhecimentos sobre a leitura e a escrita do código verbal, promover um diálogo entre esses conhecimentos e as leituras do mundo, que os alunos já possuem antes mesmo do início da escolarização, traduzíveis na bagagem cultural dos alunos da EJA.

Nesses termos, sobre sua infância, o educador relata que

ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos [...] já estava alfabetizado. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a "leitura" do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo” (FREIRE, 1990, p. 16)

Partindo do relato, concluímos que Paulo Freire defende a tese de que o aprendizado da leitura da palavra escrita deve ser dirigido como uma extensão da leitura do mundo e, por isso, a leitura mecânica da palavra, alheia ao mundo de onde emerge suas significações, converte-se uma prática vazia de sentidos. Assim, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (*id. ibid.*, p. 12)

Por conseguinte, sugerimos que, numa perspectiva interdisciplinar, as disciplinas de Geografia e Língua Portuguesa, por exemplo, podem e devem ser trabalhadas

dialogicamente, pois, em ambas, há a preocupação com a leitura do mundo e nelas a realidade e a linguagem estão em sinergia. Dentro de suas especificidades, na primeira, a leitura do mundo concentre-se na relação do homem com a realidade natural e, na segunda, a leitura do mundo volta-se com maior afinco aos sistemas linguísticos e os seus modos de funcionamento. Porém, em ambas, ler é dialogar com a realidade social.

Dialogismo: da Pedagogia ao Discurso

No projeto de uma “educação problematizadora”, Paulo Freire, em oposição à “educação bancária”, concebe o Dialogismo tendo por pressuposto que “a educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B” mediatizados pelo mundo” (FREIRE, *op. cit.*, p. 48). Portanto, “na concepção de Freire, é através [da] intercomunicação que os homens mutuamente se educam, intermediados pelo conhecimento. É essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico” (SILVA, 2005, p.59).

Além disso, por considerarmos a importância das atividades de leitura e por termos essa atividade como foco central da nossa proposta pedagógica, torna-se de extrema importância abordarmos o dialogismo oriundo da teoria linguística, proposta de Mikhail Bakhtin. Segundo ele, “a orientação dialógica é [...] um fenômeno característico de todo discurso [...]. Em todos os caminhos que levam a seu objetivo, o discurso encontra o discurso de outrem e estabelece com ele interação viva e intensa” (BAKHTIN, 1992, p. 98).

Por meio da proposição de Bakhtin, sugerimos que nos poemas de Adélia Prado pode-se encontrar a voz do conhecimento geográfico, pois a autora interage com o seu lugar e com as memórias sobre esse lugar. Do mesmo modo, acreditamos também que, o aluno, diante da poesia de Adélia, também encontra a voz do lugar de sua memória, como identificação. Assim, o texto, com a interpretação do leitor, ganha o estatuto de discurso dialógico, cujos sentidos são construídos dialogicamente entre o poema e aquele que o lê.

A Literatura nas aulas de Geografia e a Geografia nas aulas de Literatura

No ensino de Geografia, a década de 1970 marca um período de profundas mudanças, quando surgiu um movimento que ficou conhecido como Movimento de Renovação da Geografia. A partir desse momento surgiram questionamentos acerca da chamada Geografia

Tradicional, caracterizada pela descrição dos fenômenos geográficos sem, a princípio, a sua análise crítica correlacionando-os com a sociedade.

A renovação no ensino de Geografia se fez necessária “para se fazer uma análise crítica da fundamentação teórico-metodológico da ciência geográfica e para se propor alternativas ao modo de trabalhar essa ciência enquanto matéria escolar” (CAVALCANTI, 2002, p.11). Portanto, o trabalho com diferentes gêneros textuais, nas aulas de Geografia, tornou-se uma possibilidade para o desenvolvimento da renovação que se quer fazer no ensino dessa matéria escolar, afinal

“ao trabalharmos com textos nas aulas de geografia, reforçamos o conceito de letramento, que também faz parte do acervo linguístico da educação geográfica, na medida em que desenvolvemos atividades utilizando vários gêneros textuais e, também, a cartografia como linguagem, além, é claro, do texto didático” (CASTELLAR e VILHENA, 2010, p. 66)

Além disso, no contexto do atual estágio da globalização, com a intensificação das mazelas do capitalismo, o ensino de Geografia tem o papel de levar o aluno a compreender o espaço produzido pela sociedade, suas contradições e desigualdades. Nesse contexto, para analisar o binômio sociedade e natureza, no fazer geográfico, se faz necessário um olhar interdisciplinar nas aulas de Geografia. Pois,

a Geografia, em suas transformações históricas, passou a ser considerada como os conhecimentos que estudam a relação entre a sociedade e a natureza e os métodos que iam da observação à explicação, ela teve de procurar caminhos, adotar procedimentos de outras ciências, da Psicologia, da Sociologia e da reflexão filosófica, para aprender e compreender a produção do espaço mediante a análise das representações espaciais (PONTUSCHKA, *et. al.*, 2009, p. 216).

Partindo-se, portanto, do letramento subjacente ao ensino da Geografia, acreditamos que a produção do espaço e as representações espaciais devem ser abordadas pedagogicamente por meio das diversas formas de linguagem através das quais o ser humano constrói, compreende, comunica e significa o seu lugar no mundo, logo, cabe ao professor inserir essas linguagens em suas aulas e, para isso, utilizar recursos didáticos, mediadores do processo de ensino-aprendizagem, tais como literatura (em seus diversos gêneros e manifestações), gráficos, imagens de satélite, fotografia, videoclipe entre outros.

Segundo Pontuschka, *et. al.* (*op. cit.*), o trabalho pedagógico com esses recursos contribui para compreensão dos textos e para o aprofundamento do conhecimento do espaço

geográfico, além de possibilitar um aproveitamento maior da atividade pedagógica e uma maior participação e interação dos alunos, entre si e com o professor.

A mesma autora, ao abordar o trabalho com textos literários nas aulas de Geografia, afirma que “se nas aulas fossem dadas apenas informações geográficas, como aparecem nos livros de Geografia, estas seriam vistas de forma árida” (PONTUSCHKA, *op. cit.*, p. 217)

Deste modo, a Geografia, nas aulas de Literatura, pode contribuir para o entendimento das manifestações particulares da língua, consideradas em função dos lugares nos quais as manifestações emergem. As diferentes formas de usos da língua, seja no cotidiano seja na arte literárias, podem ser percebidas do ponto de vista geográfico, pois consistem em maneiras do homem ler e interpretar a realidade. Por tal perspectiva, considerando pontualmente a língua literária, acreditamos que

“a literatura é uma fonte de prazer, mas não é só isso. É igualmente modo de conhecer o mundo. [...] A maneira pela qual usamos a palavra, os termos utilizados, as construções sintáticas também formam a consciência, ajudam a reforçar ou desmistificar certos valores”. (PONTUSKA, *op. cit.*, p. 236)

Pelo exposto, compreendemos que o trânsito dialógico entre as disciplinas pode facilitar o trabalho dos professores, na medida em que os conhecimentos se complementam e, tal complementação auxilia a aprendizagem dos alunos, pois, eles passam a compreender melhor o funcionamento do mundo que, em sua essência, não está construído em escaninhos disciplinares.

Uma proposta de “Leitura Geográfica”

A seguir propomos, como exemplos, cinco leituras – na perspectiva dialógica/interdisciplinar – de cinco poemas da escritora mineira Adélia Prado. A história de vida dessa escritora é, por si, um bom exemplo motivador para àqueles que procuram a EJA, pois o início da carreira dessa poetisa se deu quando ela estava com 40 anos, em 1976. De lá pra cá, Adélia vem construindo uma valiosa obra literária entre poemas e romances.

Uma das grandes riquezas da poesia de Adélia é retratar de forma peculiar a vida em sua forma mais prosaica e cotidiana. Ela retrata a existência simples do homem, sem reduzi-lo ao etéreo-romântico, pois o considera inscrito no universo social marcado pelas contradições e pelas lutas de classe. Mesmo assim, sua escrita não destitui o caráter artístico e transcendente do fazer poético.

A escolha dos cinco poemas em tela se fez de maneira a abarcar obras de toda a trajetória literária da escritora, considerando os livros publicados desde 1970 até a presente década. Além do que, o tamanho do artigo não possibilitaria a inclusão de outros. Acreditamos que muitos poemas de Adélia Prado poderiam ser somados às análises que seguem. No entanto, com base no que propomos e com a teoria que apresentamos nas sessões anteriores, acreditamos que os professores de Geografia e Língua Portuguesa podem criar novas propostas de Leituras Geográficas tais quais as que seguem:

I.

Legenda com a palavra mapa

[...] Os mapas me descansam, (1)
mais em seus desertos que em seus mares, (2)
Onde não mergulho porque mesmo nos mapas são profundos [...] (3)
[...] as legendas nos mapas são tão belas
Que dispensam as viagens.
[...]
O mapa é a certeza de que existe O LUGAR, (4)
O mapa guarda sangue e tesouros” (5)

Terra de Santa Cruz (1981, p. 53)

Um dos procedimentos iniciais nas aulas de Geografia é a alfabetização cartográfica, ou seja, como podemos nos orientar na superfície terrestre usando os pontos de orientação, cardiais e colaterais, e mapas. Neste sentido, o poema acima nos permite trabalhar com os alunos o conceito de mapa, que significa a representação de uma determinada realidade.

Ao analisarmos o verso (3), por exemplo, podemos perceber a ideia de que o mapa não é a realidade, mas uma tentativa de representá-la para as possíveis análises e interpretações. Contudo, a partir da observação dos versos (4) e (5) podemos trabalhar a ideia de que, por mais que o mapa seja uma representação da realidade, ele não é uma fantasia, pois se ele existe é porque tal realidade representada nele também existe. Além disso, por se tratar de uma representação espacial, não conseguimos visualizar as contradições, emoções e sensações do lugar representado. Mas elas se fazem presentes e Adélia Prado, faz antever isso no verso (5).

II.

Invitatório

“De onde estou vejo através da chuva (1)
a torre do Bom Jesus, (2)
Alguma árvore, casas, (3)
A desolação me toma” (4)
[...]

Oráculos de Maio (2013, p. 49)

A partir da análise do poema acima, podemos trabalhar um dos conceitos-chave da Geografia: a paisagem, que significa tudo aquilo que nossa visão abarca, incluindo o cheiro, as sensações e emoções do lugar no momento da contemplação. Quando trabalhamos esse conceito nas aulas de Geografia analisamos, com os alunos, os elementos naturais (da natureza) e culturais (construídos pelo homem) presentes na paisagem analisada.

O verso (1) do poema “Invitatório” nos permite trabalhar a ideia central do conceito de paisagem, aquilo que estamos vendo no momento. Nos versos (2) e (3) podemos trabalhar os conceitos de elementos naturais (árvore) e culturais (a Torre de bom Jesus, casas). Já no verso (4), podemos trabalhar a noção de que a paisagem não é somente aquilo que conseguimos enxergar, mas também as emoções, sensações. Nesse verso, o termo desolação nos traz esse apelo emocional.

III.

Nossa Senhora dos Prazeres

“No que se pode chamar de rua, (1)
Em cores vivas, casas germinadas, (2)
Um esgoto de cozinha a céu aberto, (3)
a água de sabão meio azulada, (4)
Muitas galinhas
E um galo formoso arreliando”

Miserere (2013, p. 81)

Outro tema trabalhado nas aulas de Geografia é a urbanização e a segregação socioespacial, além da noção de centro e periferia. Esse poema nos permite discutir, em sala de aula, a ideia de periferia e de desigualdade social. No verso (1) pode-se discutir a questão do planejamento urbano, a deficiência no processo de urbanização em áreas periféricas. No verso (2) podemos trabalhar a leitura do conceito de moradias precárias e ocupação de áreas irregulares. O verso (3) nos permite analisar a ausência do poder público nas áreas periféricas refletidos na falta de saneamento básico e rede de tratamento de esgoto.

IV.

O Amor no Éter

Há dentro de mim uma paisagem (1)
entre meio-dia e duas horas da tarde. (2)
Aves pernaltas, os bicos mergulhados na água, (3)
entram e não neste lugar de memória, (4)
uma lagoa rasa com caniço na margem [...]. (5)

Terra de Santa Cruz (1981, p. 29)

No poema acima podemos destacar os conceitos geográficos de lugar e paisagem, discutido anteriormente. Conforme apresentado acima, a paisagem é tudo aquilo que a nossa visão abarca, incluindo as emoções, o cheiro e sensações. Nos versos (3) e (5), podemos

elencar, como exemplo, os elementos naturais da paisagem retratada no poema: aves pernaltas, lagoa e caniços.

Após a análise do poema, podemos perceber no verso (4) outro conceito-chave da Geografia: o lugar, que significa a porção do espaço onde mantemos nossa vida cotidiana, cultivando laços de amizade e vizinhança. Ou seja, onde mantemos nossos laços afetivos. Nesse item, podemos observar que o termo lugar vem acompanhado da palavra memória, levando-nos a ideia de sentimento/emoções em relação ao lugar retratado na paisagem.

V.

Para comer depois

[...] Daqui a muito progresso tecno-ilógico, (1)
quando for impossível detectar o domingo (2)
pelo sumo das laranjas no ar e bicicletas, (3)
em meu país de memória e sentimento, (4)
basta fechar os olhos: (5)
é domingo, é domingo, é domingo.(6)

Bagagem (2002, p.43).

O poema acima nos permite discutir as contradições da atual fase do capitalismo, a globalização. Após a análise do verso (1), percebemos uma crítica ao modelo de desenvolvimento adotado, pautado na racionalidade cartesiana e no avanço tecnológico, que acaba artificializando o espaço geográfico, transformando cada vez mais as paisagens naturais em artificiais.

Nos versos (5) e (6), pode-se discutir a “compressão espaço-tempo” característico da globalização, no qual todo o aparato tecnológico torna o tempo mais veloz, dando-nos a sensação de que o espaço está reduzindo. Uma característica cada vez mais presente nas grandes cidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, pudemos compreender a estreita relação entre a proposta curricular interdisciplinar e o projeto pedagógico dialógico de Paulo Freire. Sugerimos que a compreensão dessa relação, materializada na proposta apresentada, poderá ser útil na reflexão sobre e na elaboração de novas estratégias pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos.

Com a discussão teórica e a proposta pedagógica aqui apresentadas, acreditamos que os poemas de Adélia Prado, que tratam profundamente de questões do cotidiano, e a abordagem interdisciplinar, que adotamos ao trabalhá-los, possam ampliar a discussão e contribuir para a elaboração e a prática de outros trabalhos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, A. T. de. e outros. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológico da interdisciplinariedade. In **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Manole Editora. 2010. p. 3 – 68.
- CASTELLAR, S. e VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. Coleção ideias em ação. Coord. ANNA Maria Pessoa de Carvalho. São Paulo: Cengage Learnig, 2010.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. M. Lahud e Y. F. 1992.
- _____. **Estética da criação verbal**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, COEJA/SEF, 2000. Resolução CNE/SEB/1/2000. Brasília: MEC, 2004.
Diretrizes curriculares nacionais da educação básica
- DURANTE, M. **Alfabetização: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Grupo A, 1998.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- PONTUSCHKA, N; e outros. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3.ed.São Paulo: Cortez, 2009.
- PRADO, A. **A duração do dia**. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- _____. **Bagagem**. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- _____. **Miserere**. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- _____. **Oráculos de maio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013
- _____. **Terra de Santa Cruz**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, M. **Por uma outra Globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

UNESCO. **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea – 1996-2004. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.