

LEITURA OBRIGATÓRIA – UNIDADE 2 – PARTE 2

HARA, Regina. **Alfabetização de adultos**: ainda um desafio. 3. ed. São Paulo: CEDI, 1992.

Apresentação

Os desafios que os educadores têm tido nas várias práticas de escolarização popular não são pequenos. Dificuldades em ensinar, em lidar com a motivação, em conseguir ganhos de consciência são permanentes nos depoimentos daqueles que buscaram o trabalho com adultos das camadas populares.

Ao longo dos últimos anos, o CEDI, através do seu Programa de Educação e Escolarização Popular, tem procurado acompanhar instituições, grupos ou pessoas que se dedicam ao trabalho de alfabetização de adultos. Temos buscado, na medida do possível, apoiar estes programas nos seus objetivos político-educacionais, através de assessorias que vão desde a discussão sobre a concepção destas práticas até o acompanhamento das suas realizações com apoio metodológico, formação de professores e produção de material didático.¹ Este trabalho de apoio nos tem trazido desafios e questões permanentes que nos alimentam na busca de soluções e que se tornam elementos instigadores da nossa aprendizagem.

Os grupos são variados. Alguns, de setores progressistas de instituições públicas procuram, na linha da democratização de oportunidades, garantir o direito de escolarização com qualidade para todos. Seus desafios são enormes na busca de instrumentos e elementos políticos que tornem possível o controle destes setores pelas camadas populares, ao mesmo tempo em que buscam processos sistemáticos de ação educativa com competência e que possam garantir a aprendizagem com qualidade.

Outros, ligados a movimentos sociais organizados ou a instituições que têm trabalho popular, procuram fazer da prática educativa de alfabetização também um desafio de ordem política, pois ao mesmo tempo que trabalham com os códigos da aprendizagem da leitura e da escrita, procuram o desafio de ampliar os ganhos de consciência dos grupos populares ao refletir sobre a sua realidade e sobre o seu mundo.

Tanto em nível do setor público quanto em nível dos grupos populares, o produto destes trabalhos de escolarização tem sido bastante abaixo das expectativas. A evasão é enorme, poucos aprendem com competência e o nível de ganho de consciência é sempre muito baixo. Muitos são os fatores que podem explicar tais fracassos. Alguns de ordem mais social e que acabam por comprometer trabalhos sérios e bem intencionados nos seus princípios. Outros de ordem interna ao próprio projeto que, ao se aterem a equívocos permanentes, acabam por não criar as condições necessárias ao pleno desenvolvimento de tais programas.

Os fatores de ordem social não podem ser desprezados do tipo de estrutura social em que vivemos. Sociedade excludente, que marginaliza a grande maioria pobre, acaba por negar as condições mínimas para a realização da escolarização das camadas populares, e, quando isto ocorre, a escolarização é destituída da qualidade necessária.

Sabemos que para os adultos das camadas populares, dentre as adversidades que a sociedade lhes impõe, a questão da escolarização tem peso menor para a sua sobrevivência. Questões como habitação, saúde, emprego, alimentação, transporte, são prioritárias em relação aos processos escolares. Isto significa que os desafios impostos ao trabalho de escolarização popular, nos momentos de crise econômica e social, acabam por ser muito maiores, demandas caem na proporção direta ao empobrecimento da população.

Sabemos, também, que estes adultos trabalhadores estão situados nos postos de maior desgaste físico, são aqueles que mais dificuldades possuem para chegar ao trabalho, premidos pelas condições precárias dos serviços de transporte, são, enfim, aqueles que, imersos no mundo do trabalho e condicionados pela maneira como ele se realiza, dispõem de pouco tempo para a sua formação e, quando dispõem, o cansaço é um limitante significativo.

Para além destas condições sociais que fazem do trabalhador um excluído dos sistemas de ensino, podemos perceber que uma grande parte das dificuldades enfrentadas por educadores se localizam no próprio ato de alfabetizar, nos desafios que brotam dentro das salas de aula ou núcleos de escolarização.

Desprovidos de material técnico necessário, de condições mínimas de trabalho e de um corpo de conhecimento que possa subsidiar os desafios impostos pela prática educativa, tais professores, a grande maioria leigos, são obrigados a aceitar o desafio de escolarizar adultos sem o mínimo preparo necessário ao bom desempenho. Muitas vezes, acreditam que a militância e a opção política por um trabalho comprometido sejam suficientes para superar as dificuldades de competência no ensino de ler e escrever. Outras vezes, acreditam que a simples leitura de um ou dois manuais seja suficiente para enfrentar os desafios metodológicos impostos nas salas de aulas.

A verdade está muito distante disto. A alfabetização competente de adultos que une o compromisso político de educadores populares com a desenvoltura técnica necessária ao seu bom desempenho é ainda realidade poucas vezes encontrada. A simples militância por um lado, a mera informação técnica de outro, quando isto ocorre, não são suficientes para enfrentar o grande desafio imposto pelos condicionantes de ordem social.

Em uma sociedade elitizada como a nossa, o ensino e as pesquisas em profundidade que possam dar conta de aprimorar concepções e mecanismos de aprendizagem no campo da educação de adultos das camadas populares não ocorrem. Obrigados a se formarem na prática, sem condições de sistematizarem suas experiências e sem possibilidades de terem acesso à pequena produção de conhecimento disponível, os educadores de adultos são obrigados ao eterno começar e recomeçar de práticas frustrantes e de vida curta.

É dentro deste quadro que o programa de educação popular do CEDI resolveu aceitar o desafio de poder, ao mesmo tempo que apoia programas de escolarização popular, sistematizar tais experiências e procurar criar as condições necessárias ao avanço do conhecimento neste campo.

Uma das questões que notamos como central e que mereceu uma maior sistematização é a da metodologia da alfabetização de adultos. Normalmente levados por uma leitura mecânica do chamado Método Paulo Freire, educadores de adultos têm aceitado o desafio simplista de, escolhidas determinadas palavras ligadas à realidade do educando, desenvolver processos de discussão e/ou aprendizagem que impliquem simplesmente na decodificação de tais palavras e na sua silabação, visando à construção de novas palavras. Tais movimentos, além de se tornarem mecânicos (como se o processo de alfabetização fosse um caminho linear de incorporação de novas sílabas ao universo de aprendizagem do educando), acabam não considerando a experiência acumulada por este educando e suas hipóteses à respeito de como tal processo de escolarização se realiza.

O respeito ao universo do educando tão bem posto por Paulo Freire para os desafios de ampliação de consciência não vêm se realizando no universo da aprendizagem dos códigos de ler e escrever. Isto tem resultado em certa imposição metodológica que nem sempre respeita o universo conceitual do educando, fazendo com que as dificuldades apareçam rapidamente. Tentando superar tais questões, buscamos novas fronteiras ao universo conceitual no campo da aprendizagem. Neste sentido, acompanhamos durante dois anos um grupo de alfabetização para que hipóteses pudessem ser testadas. Ao mesmo tempo, em assessorias, fomos testando novas práticas de ensino e aprendizagem no sentido do aprimoramento do método de ensinar a ler e escrever adultos das camadas populares.

Este caderno é um primeiro produto do conhecimento acumulado gerado por tais

iniciativas. Esperamos com esta publicação poder socializar junto aos leitores nossas preocupações e, ao mesmo tempo, levantar os indicadores que entendemos como possíveis para a superação de tais dificuldades.

Nota

1. *Poronga* (cartilhas de Português, Matemática e manual do professor), para seringueiros do Acre. *Ribeirinho*, para as comunidades do Rio Solimões, Amazonas.

Explicitando os pontos de partida

Temos buscado fazer uma releitura das obras de Paulo Freire, resgatando suas concepções sobre aprendizagem e processo pedagógico que, embora ele afirme serem indissociáveis do político, têm sido menos enfatizadas nas práticas de seus seguidores. Queremos reiterar como a prática da sala de aula, nos momentos de leitura da palavra, não pode ser contraditória com a leitura do mundo. Isto implica em levarmos em conta que "toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura em si mesma implica - às vezes mais, às vezes menos explicitamente - numa concepção dos seres humanos e do mundo".¹

A concepção freireana de homem e de mundo, remete, em sua essência, a uma postura pedagógica:

Assim, a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto (...) não existem senão homens concretos ('não existe homem no vazio'). Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais.²
(...) Para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida.³

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo dessas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades e nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.⁴

Esses extratos de algumas obras de Paulo Freire apenas apontam para a profundidade de seus pensamentos. Estamos aqui fazendo apenas um ligeiro resumo. Aqueles que se iniciam sugerimos que se aprofundem no conhecimento de suas obras.

Ao conceber o homem como ser de vocação ontológica para ser sujeito, como um ser de relações atuando na realidade, já se antecipa que, para Paulo Freire, o processo de aprendizagem é dinâmico e ativo. Quando aceitamos que o homem seja sujeito na compreensão do mundo, aceitamos que também o seja na construção do seu conhecimento sobre a escrita, uma parcela do conhecimento social.

Paulo Freire entende alfabetização como um ato de conhecimento, no qual "aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem".⁵

Vemos claramente como para ele aprendizagem da leitura e escrita se coloca como um processo. O trecho seguinte esclarece a relação do alfabetizando com o conhecimento e o papel do alfabetizador:

... sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como ato criador. Para mim, seria impossível engajar-

me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse 'enchendo' com suas palavras as cabeças supostamente 'vazias' dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem.⁶

A descoberta da estrutura silábica da palavra geradora, a composição das famílias silábicas e a criação de novas palavras, é absolutamente coerente com a colocação do alfabetizando como sujeito da construção do seu aprendizado. E mais ainda, ao escolher palavras de profundo significado para os sujeitos, estamos assegurando o envolvimento do educando com elas. Entretanto causava-nos inquietação que não conseguíssemos ver se realizar na prática essa apropriação da escrita como ato criador, como ato de conhecimento. Havia algo que impedia que a aquisição da leitura e da escrita fluísse organicamente para todos. Na busca de repensar a prática da alfabetização para responder à inquietação, tomamos contato com as investigações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.⁷

Uma nova contribuição

Emília Ferreiro e Ana Teberosky, como Paulo Freire, tomam o homem como sujeito cognoscente e construtor de seu conhecimento. A contribuição específica que as autoras nos trazem é sobre a construção do conhecimento, sobre a escrita.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky iniciaram, em 1974, uma investigação que permitiu demonstrar que o domínio do código escrito é uma aquisição conceitual, é a apropriação de um novo objeto de conhecimento. Com instrumental piagetiano de investigação, partiram da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento e mostraram que as crianças pré-escolarizadas têm ideias, teorias e hipóteses sobre o código escrito; mostraram também como elas chegam a aprender a ler e escrever.⁸

Esses resultados começaram a influir nas condutas metodológicas de alfabetização infantil. Foi possível propor uma alfabetização em que as crianças são os sujeitos do processo e a escrita o objeto. Não se trata de eleger o melhor método para ensinar, mas de estruturar um projeto para aprender.

Em função dos dados obtidos com crianças, Emília Ferreiro interessou-se por investigar como os adultos não escolarizados concebiam a escrita.⁹ Partia do princípio de que se a compreensão do código escrito precede a entrada na escola, os adultos não escolarizados teriam também, como as crianças, algumas concepções sobre a escrita. E que a ser verdade, poderíamos operar modificações nas propostas metodológicas: "esta investigação foi guiada também por uma inquietação pedagógica: não será possível considerar uma ação alfabetizadora que tome como ponto de partida o que estes adultos sabem, em lugar de partir do que ignoram? Não será acaso nossa própria ignorância sobre o sistema de conceitos destes adultos o que nos leva a tratá-los como se fossem ignorantes? O respeito à pessoa analfabeta não deixa de ser um enunciado vazio quando não sabemos o que é que se deve respeitar?". Os resultados da investigação permitiram concluir que a aquisição da escrita é uma aquisição conceitual para crianças e adultos, construída pelo sujeito nas relações com o meio, do mesmo modo que se observa em outras áreas do conhecimento.

Para nós começava a formar-se uma nova perspectiva de atuação, porque podíamos repensar a prática alfabetizadora com novos dados.

É importante fazer um pequeno apanhado dos dados relativos aos adultos não

escolarizados, obtidos por Ferreiro, para fundamentar as ações pedagógicas.

Notas

1. FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 p. 42.
2. FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da liberdade — uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980 p. 34.
3. FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 p. 39.
4. Idem, p. 43.
5. FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*, p. 49.
6. FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 17ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987 p. 21 (Coleção *Polêmicas do Nosso Tempo*, 4).
7. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky são educadoras argentinas que têm se dedicado à investigação do processo de alfabetização. Emilia Ferreiro atualmente trabalha no México no Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional. Ana Teberosky é pesquisadora do Instituto Municipal de Investigações Psicológicas Aplicadas à Educação, de Barcelona.
8. FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
9. FERREIRO, Emília. *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones dei sistema de escritura*. México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados dei INP, 1983.

As concepções dos adultos não-escolarizados com respeito à escrita

Os adultos não-escolarizados concebem a escrita como um sistema de representação,¹ e têm hipóteses de como se dá essa representação.

Ao serem perguntados sobre o que serve para ler, a maioria dos investigados propõe três condições: que haja uma quantidade mínima de letras (que são três), que as letras não se repitam na mesma palavra (chamada variabilidade interna) e que somente letras servem para ler (excluindo numerais e desenhos).

Outra importante informação é oferecida pela atividade de identificar o que está escrito em uma frase que é lida para eles. Todos acham que os substantivos estão escritos; alguns acham que os substantivos e os verbos estão escritos; poucos identificam os artigos. Fazem uma clara distinção entre o que está escrito e o que se pode ler: "a oração não está escrita a não ser algumas de suas partes (basicamente nomes), mas com isso que está escrito se pode ler uma oração", diz a autora a partir das interpretações dos entrevistados.

O contexto provê muita informação, o que é condizente nos centros urbanos com a alta taxa de exposição a escritos a que estão submetidos os adultos.

Nesta pesquisa, os adultos que conhecem o nome de algumas letras e podem usá-las na interpretação de um texto, mostram que são conscientes de que a escrita é um sistema de representação baseado em representação sonora, isto é, o escrito representa o falado. Mostram também saber que há uma relação entre o nome da letra e o valor sonoro que ela representa. Podem, portanto, usar algumas letras para antecipar significados ou confirmar palavras, isto é, ao imaginarem que o texto diz "leite", por exemplo, podem confirmar ao observarem o L inicial da palavra.

Ao investigar como escreviam, encontrou os mesmos estágios de concepção sobre a escrita já identificados em crianças. Esses estágios se sucedem ao longo do processo de domínio da escrita. Os exemplos são tomados da nossa classe de alfabetização:

- *escrita pré-silábica*: há controle da quantidade mínima de letras, variabilidade interna e exigência de não repetir a mesma sequência de letras para palavras diferentes. Não há correspondência entre as letras e os sons da palavra. Pode-se ver como foram representados os dois nomes de animais.

coelho
canário

O U N O
O A U

- *escrita silábica*: neste estágio, pensa-se que, para representar cada segmento da palavra, basta uma letra. O exemplo mostra que, para a palavra sapo, basta um S para sa e um O para po. Na maioria dos casos, ao grafar dissílabas, os não-escolarizados acrescentam mais uma letra para respeitar a quantidade mínima de três letras que eles mesmos impõem.

S O F C A L A

S O F C A L A
sa po fi ca na la goa

- *escrita silábico-alfabética*: neste estágio, já começa a aparecer a percepção de que apenas uma letra não basta para representar o segmento sonoro das palavras. Então, convivem a hipótese silábica e a hipótese alfabética: às vezes basta uma letra, às vezes usam duas. O exemplo mostra essa convivência.

A ME O P I P I A Q I M U D A O M U O

Q I T I R A A B O R A

D I R P T D E U S I I D U M I

A O D I F P A Q A S A

A ME O P I P I A Q I M U D A O M U O
A meri co pisca pis ca que ria mu dar o mun do

Q I T I R A A B O R A
que ria ti rar a bo bra

D I R P T D E U S I I D U M I
de re pen te dei tou se e dor miu

A O D I F P A Q A S A
a cor dou e foi pa ra ca sa

- *escrita alfabética*: aqui já se tem a representação de cada sílaba com duas letras. Observe-se o exemplo onde isto aparece.

DATA: 6-5-87 REDAÇÃO: A AIDS

AIDS É PERIGOZA ELA COMEÇA COM FEBRE IDIAREIA
MUTA MOLEZA NO CORPO A PESSOA FICA MUITO DESANIMADA
A PESSOA QUE ESTÁ COM ESTA DOENÇA NÃO TEM ALEGRIA

AIDS É PERIGOZA ELA COMEÇA COM FEBRE IDIAREIA
(A) AIDS é perigosa. Ela começa com febre e diarreia,

MUTA MOLEZA NO CORPO A PESSOA FICA MUITO DESANIMADA
(dá) muita moleza no corpo, a pessoa fica muito desanimada.

A PESSOA QUE ESTÁ COM ESTA DOENÇA NÃO TEM ALEGRIA
A pessoa que está com esta doença não tem alegria.

Todos esses dados podem influir significativamente na mudança das condutas em alfabetização, porque apontam para um ponto fundamental: os alunos que não se alfabetizam podem estar sendo submetidos a um processo inadequado, que conflua com seu próprio modo de perceber a escrita.

Por exemplo, usando o método analítico, o aluno é incentivado a decompor uma palavra em sílabas e, depois de isolar cada sílaba, construir sua família: se ele concebe a sílaba como uma só letra, fica difícil perceber a lógica da proposição. Não queremos dizer que o aluno não venha a perceber como isso se dá, mas a forma de trabalhar tira a possibilidade de o aluno usar suas hipóteses, tendo que seguir outro caminho. Isto reforça uma tese que vimos defendendo, que é a de procurar o fracasso da alfabetização junto aos excluídos. Aqueles que de um modo ou de outro aprendem a ler, podem ter se encontrado com uma conduta metodológica compatível com seu estágio de concepção sobre a escrita. Aí estaria uma questão de profundo significado: não é o método que se elege que promove a alfabetização, mas é todo um conjunto de conhecimentos e a postura intelectual que adotamos com relação aos sujeitos e ao objeto da aprendizagem.

Nota

1. Para ver a escrita como representação, consultar FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986. (*Polêmicas do Nosso Tempo*, 17)

Como concebemos o processo de alfabetização

A alfabetização é um processo que leva ao domínio do código escrito; os estudos psicolinguísticos mostram que há etapas cognitivas que o sujeito do processo passa para construir o domínio do código escrito. O homem, sujeito de sua aprendizagem, constrói seus conhecimentos nos diferentes momentos da vida e nas diferentes situações que vivencia, a escrita é um desses conhecimentos. Inscrita na leitura do mundo, a leitura da palavra é um de seus aspectos; a proposição para a construção da leitura da palavra segue o mesmo conceito da leitura do mundo, enquanto conduta de aproximação do objeto. Diferencia-se exatamente na

eleição do objeto: o código escrito.

Dominar o código escrito não é o resultado mecânico de treinamentos de habilidades e coordenações. Entender a escrita como um sistema de representações que se construiu socialmente na história do homem e saber que seu domínio é um processo cognitivo, nos obriga a pensar esse objeto quando nos dispomos a atuar como alfabetizadores. A pensá-lo não apenas como usuários, mas compreendendo sua estrutura e o alcance de sua função social.

O que está incentivando alguém a procurar alfabetizar-se depois de adulto? Para além do instrumental imediato de assinar o nome e melhorar de emprego, obtendo um diploma, pode haver, e quase sempre o há, a intenção de partilhar o saber socialmente acumulado nas diferentes áreas.

Assim como nós, que estamos no papel de educadores, crescemos e desenvolvemos ideias usando a leitura e nos expressando por escrito, os adultos não escolarizados podem estar procurando isso também.

A leitura e a escrita fazem um todo com aquilo que se conhece do mundo e com os novos aprendizados. É a relação que se estabelece entre o objeto e os sujeitos que produz o conhecimento. Nós somos, como alfabetizadores, os mediadores da relação que os sujeitos alfabetizando estabelecem com o objeto escrita.

O contato com adultos não escolarizados nos mostra que todos sabem algo, não só coisas do concreto, mas têm um conhecimento intelectual a respeito da escrita. O que falta, muitas vezes, é auxiliar a desvelar esse conhecimento e criar condições para que possam elaborar novos conhecimentos, obter novos dados e reorganizar o conhecimento. Repensar fatos estabelecidos há certo tempo, e que hoje começam a incorporar novas situações, auxilia a rever a prática de alfabetização de adultos.

Tudo serve para ler

Uma manchete de jornal pode ser lida mesmo que a pessoa não decodifique todas as palavras; pelo contexto e pelas palavras que consegue ler, ela pode tirar o significado. E esse é um momento importante, porque do significado ela pode ou não confirmar as palavras que intuiu, observando as letras. Ao ser estimulado pelo desafio, muitas informações vão sendo mobilizadas e não dizem respeito apenas ao gráfico, mas têm muito a ver com o significado, com o captado nas relações com o mundo.

Perceber o que há por trás das palavras escritas é um ganho nas relações com o mundo. A descoberta das relações não se faz apenas lendo, mas também lendo, daí que a leitura pode ser um processo auxiliar do desvelamento da realidade.

Pode parecer estranho que se ofereça textos de leitura para analfabetos. Durante um encontro em Recife, uma das participantes foi muito enfática em defender que, ao receberem um monte de palavras escritas, os adultos ficam bloqueados. Isso é voz comum e acontece, porque achamos que, por serem analfabetos, os adultos nada sabem sobre a escrita, mas é surpreendente a variedade de informações que eles podem tirar de um texto escrito. A curiosidade, o desejo de saber o que está escrito, mobiliza muitos conhecimentos que, às vezes, eles mesmos não sabem que têm. Um adolescente empenhado em ler um gibi pode fazer progressos de leitura rapidamente e talvez não o fizesse com outro tipo de texto. Não é um texto escolar e muitas vezes é difícil aceitar que se trabalhe em sala de aula com materiais pouco convencionais, como temos visto nos relatos em assessorias.

Para escrever é preciso ter algo a expressar e comunicar

É uma experiência interessante perguntar a alfabetizando adultos o que eles gostariam de escrever, o que já os deixou aborrecidos por não poderem escrever. Em nossa experiência, depois de um mês e meio de contato, foram unânimes em indicar uma carta: para namorado, pai,

mãe, madrinha...

Ao serem encorajados a fazê-lo, esqueceram que não sabiam grafar todas as palavras, empenharam-se em escrever e foram solicitando ajuda. O mais importante era realizar o sonho. Algumas cartas foram realmente enviadas, outras esperam uma reformulação para que os escritores tenham coragem de enviá-las.

A possibilidade de escrever está muito ligada ao valor que a proposta tem para cada um. Uma aluna que não queria fazer frases a respeito da classe, porque dizia que não sabia escrever, conseguiu escrever frases sobre seus filhos. Produziu uma escrita silábica onde nem todas as letras eram pertinentes, mas conseguiu ler para a classe. Especialmente para esta aluna o fato teve o efeito de "desencantar" a escrita, serviu como uma amostra do que era capaz, embora ela mesma pressentisse que "faltavam letras".

Esses fatos demonstram a importância de se identificar a necessidade de escrever de cada um. Que as propostas de escritura tenham realmente alguma função para o sujeito. É diferente de se ensinar a grafar todas as famílias silábicas para que depois a pessoa possa se expressar. O ato de escrever é indissociável da função expressiva e comunicativa da escrita, e, portanto, das coisas do mundo, do que há para expressar e comunicar na vida.

O que é mais fácil e mais difícil

A percepção da organização interna da escrita que nós, leitores e escritores proficientes, temos não é necessariamente a mesma que têm os não escolarizados. Isto já foi demonstrado pela pesquisa de Emília Ferreiro.

Há alguns anos, era razoável que se embasasse os métodos de alfabetização naqueles conhecimentos que tínhamos. Hoje, temos dados novos e consistentes apontando que as lógicas são diferentes. A prática mostrou como são particulares as formas de aproximação com a escrita. Perceber que as sílabas, na maioria das vezes, têm uma consoante e uma vogal pode ser difícil para alguns. Do mesmo modo, não é óbvio para um adulto não alfabetizado que as famílias silábicas têm uma consoante fixa combinada com as cinco vogais.

Na prática, muitas informações e diferentes valores para as palavras intervêm na conceituação de sílabas simples ou complexas para quem está se alfabetizando. Um aluno chamado Alvino pode incorporar mais facilmente a noção de sílabas com acréscimos (consoante + vogal + consoante), porque lida com ela no seu próprio nome.

A possibilidade de explorar o significado também é diferenciador de fácil e difícil. "Frases simples" só com sílabas conhecidas não são necessariamente mais fáceis de ler se pensarmos na motivação que as pessoas têm para extrair algo de significativo do escrito. Manchetes de jornal com fatos importantes do momento são bastante desafiadoras e fazem convergir muitas informações a respeito da língua escrita.

As cartilhas que têm palavras curtas e com letras repetidas estão dificultando a aprendizagem ao invés de facilitá-la, se tomamos os dados de Emília Ferreiro, porque os pré-escolarizados acham que não pode haver repetição de letras e que palavras de duas letras, por exemplo, não servem para ler.

A socialização das estratégias de leitura

Como cada um traz uma forma de organizar seus conhecimentos, de operar cognitivamente,¹ e recorre a diferentes modos de buscar conhecimento; as várias estratégias que são usadas para lidar com o conhecimento podem estar a serviço de todos, quando se propõe uma coletivização delas. Num primeiro momento, o professor inicia o processo e, em pouco tempo, os alunos criam um mecanismo de circulação e troca. Essa forma de trabalhar, além de contribuir para um aumento de autonomia, faz com que haja uma real troca de saber intelectual, porque o

que se faz é expor os diversos modos de operar com a Língua e com a resolução de problemas. Do mesmo modo que circulam informações e opiniões sobre vários assuntos, sobre a escrita também.

Nota

1. OLIVEIRA, Marta Kohl de. Raciocínio e solução de problemas na vida cotidiana de moradores de uma favela. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1986.

Caracterização da classe

Este conjunto de ideias foi colocado em prática no Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz.¹

O relato que segue é produto de um ano letivo, onde se procurou ligar o embasamento teórico que construímos com as possibilidades reais de sala de aula, onde pudéssemos ter controle do desenrolar da experiência. A exposição de nossos primeiros resultados pode servir para criarmos uma discussão em torno das possibilidades de novas formas de trabalho. Como veremos, a classe não é diferente daquelas que encontramos nos meios urbanos em projetos de alfabetização de adultos, embora as condições de trabalho sejam bastante diferenciadas, devido à instituição a qual nos ligamos.

Os alunos

Durante todo o ano de 1987, trabalhamos com um número variado de alunos em classe porque houve evasão, promoções e entrada de novos alunos (Apêndice 2, quadro I). Os dados referir-se-ão a 29 alunos que estiveram no processo, mesmo que com pouco tempo de permanência.

Tínhamos aproximadamente 72% de mulheres. A faixa etária mais representativa estava no intervalo entre 15 e 35 anos, com as idades máxima de 51 e mínima de 15 anos (Apêndice 2, quadro II).

Eram majoritariamente migrantes com empregos que exigem pouca ou nenhuma especialização (Apêndice 2, quadros III e IV).

Apenas três pessoas nunca haviam frequentado escola ou algum tipo de ensino mais formalizado. Os outros todos possuíam experiência escolar de quando pequenos ou depois de adultos, ou ambas as coisas. (Apêndice 2, quadro V).

Este conjunto de pessoas voltou à escola relatando que em São Paulo o domínio da leitura e da escrita é necessário para melhorar de vida e saber mais. A melhora de vida está em deixar de trabalhar como empregada doméstica até poder ajudar os filhos em suas tarefas escolares. Na verdade os relatos não são assim simplificados, há toda uma gama de motivações, às vezes difíceis de serem expressas e outras vezes não expressas em um primeiro momento. Ao longo do contato vão se explicitando para eles e para nós outros motivos mais abrangentes do que mudar de emprego. O empenho de perceber o que têm como expectativa é fundamental para podermos perceber como a escola se insere na vida desses adultos.

Enfrentam ao chegar na escola uma situação desconhecida, povoada pelas lembranças vividas na escola e pela expectativa do novo. As experiências escolares anteriores, em sua grande maioria, são desestimulantes e cheias de histórias de fracasso. São frequentes os relatos de cursos desorganizados, intermitentes, com professores "bravos e sem paciência" que recorriam a castigos físicos e humilhações. Não é pequeno o número daqueles que se consideram de "cabeça dura" e que "não dão pró estudo", a partir da incorporação do fracasso.

O pouco tempo de permanência na escola é creditado a motivos já bastante conhecidos na história de vida dos grupos de migrantes pobres: necessidade de trabalhar, distância da escola, ausência de escola no local ou ausência de professores. Aparece também com frequência a desconsideração dos pais pela educação formal das filhas.

No início do curso suas expectativas verbalizadas eram aprender ler e escrever. Nenhum, mas nenhum mesmo, explicitava poder obter outros conhecimentos ou algum tipo de ganho a partir desse domínio. Ultrapassada a primeira fase de letras começaram a se expor mais pes soalmente e a revelar curiosidade por uma enormidade de coisas.

Embora não tenha havido uma investigação detalhada, o que se pode observar é uma imersão no círculo restrito do emprego, sentindo contradições mas sem condições de analisar a realidade. De um modo geral absorvem informações dos programas de rádio (o caso geral das empregadas domésticas) e noticiários de televisão. Mesmo aqueles que se interessam por diversos assuntos e têm curiosidades encontram poucas oportunidades de acesso ao conhecimento formalizado porque têm poucas vias que possam utilizar.

Vemos que o grupo é bastante característico dos grupos de alfabetização de adultos.

Os conhecimentos sobre a escrita do grupo classe

Fundamental para trabalhar segundo nossas ideias era fazer um diagnóstico inicial de como e o que os alunos liam e escreviam ao iniciarem o curso. A classe tinha pequeno número de pessoas que não faziam nenhum uso da leitura e da escrita, os analfabetos. Consideramos como pertencentes ao grupo, além destes, aqueles que eram capazes de ler um pouco e não escreviam ou vice-versa. As atividades iniciais² programadas com esse objetivo nos permitiram qualificar a enorme heterogeneidade que o grupo apresentava. O quadro geral apresentado a seguir inclui informações do diagnóstico inicial mais informações colhidas durante os dois primeiros meses de aula. Podemos agrupá-los em três conjuntos:

1. Sem uso produtivo da leitura e escrita: ao iniciarem o curso, conheciam algumas letras e reconheciam-nas nos textos, mas sem produzir uma leitura com significado, caracterizando o uso não produtivo. Alguns escreviam seus nomes. Apresentavam resistência para escrever e ao fazê-lo procediam de dois modos:

a) usando letras sem o valor convencional, isto é, as letras não correspondem aos sons que querem representar e sem precisar o número de letras correspondentes aos pedaços sonoros. Por exemplo:

E	B	A	LA	(onça)
MELIE				(cachorro)

b) usando a hipótese silábica, empregando as letras com adequação e com número correspondente.

AO	(mato)
CVL	(cavalo)
QIA	(queria)
DRB PDO	(derrubou [o] prédio)

Estes dois modos de escrever impedem que, no dia seguinte, o autor possa recuperar o que quis escrever.

2. Níveis mais avançados de leitura e escrita, mas ainda pouco produtivas em uma ou outra: diferentemente do caso anterior, neste grupo já se notava maior desenvoltura na leitura, e escreviam desde o início. Inclui pessoas com escrita de modo silábico e silábico-alfabético e que tinham variados conhecimentos das letras.

OS MENINOS ESTÃO JOGANDO BOLA EM CASA
ERA UM DIA DE SÁBADO

OS MENINOS ESTÃO JOGANDO BOLA EM CASA
Os meninos estão jogando bola em casa

ERA UM DIA DE SÁBADO
e era um dia de sábado.

SANDRA, bonita

Sandra te bonita.

A leitura nem sempre correspondia ao estágio de escrita. Assim é que alguns escreviam e não liam, isto é, não chegavam a compor as letras da palavra para perceber o significado, ou liam soletrando, mas sem juntar as sílabas. Outros eram capazes de ler significativamente, mas não escreviam.

3. *Leitura com pouca prática e escrita deficitária do ponto de vista ortográfico e sintático:* apresentavam leitura vagarosa, muitas vezes perdendo o sentido das frases, recorriam ao silabado ou soletrado. Escreviam com problemas ortográficos, de estrutura das frases e de pontuação, produzindo textos de difícil entendimento. No exemplo abaixo, podemos observar problemas de ortografia e pontuação.

Eu vou fala um pouquinho
de Alice ela é uma pessoa
muito alegre e muito compreensiva

Eu vou falar um pouquinho da Alice. Ela é uma pessoa muito alegre e compreensiva.

Notas

1. Para maiores esclarecimentos sobre o curso, ver no apêndice 1 a estrutura do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz.

2. Para maiores detalhes sobre essas atividades, ver Apêndice 3.

As condutas de sala de aula

Com a ideia de que os alunos já têm algum conhecimento sobre o código escrito, de que o domínio desse código é uma aquisição cognitiva e de que cada um é capaz de construir seu conhecimento, a proposta é partir do que cada um sabe e oferecer oportunidade de reflexão e prática até chegar à leitura e escrita competentes.

Assim, é essencial o contato com textos dos mais diferentes tipos e o incentivo à escrita.

Isto tudo mediado pelos temas trabalhados e suportado por materiais auxiliares. O conteúdo é um item fundamental, que analisaremos adiante. Os materiais auxiliares são de grande importância, permitem trabalhar muitas noções necessárias ao completo desenvolvimento da escrita e leitura; são as palavras cruzadas, os jogos com palavras, as fotos e recortes de gravuras de jornal; os exercícios mimeografados, um grande número de possibilidades que necessita um espaço próprio para ser discutido e avaliado.

As condutas metodológicas estiveram também ligadas a uma série de habilidades e de hábitos escolares — atenção, concentração, capacidade de anotar, expressão verbal, uso de régua, recortar e colar, utilizar biblioteca, entre outras — que auxiliam o desempenho e concorrem para a aquisição da autonomia.

O processo específico de ler e escrever se desenvolve a partir de uma situação coletiva, que pode ser uma conversa, a leitura de uma manchete de jornal, uma atividade lúdica, um acontecimento, em que todos se envolvem, comentam, opinam, contribuem e pedem contribuição. Do coletivo se desencadeiam ações individuais, cada aluno no seu ritmo e no seu estágio. A cada comportamento manifesto corresponde uma proposta de trabalho; a cada interesse explicitado, uma proposta de continuidade. Podemos exemplificar, usando uma situação em que discutimos um fato bastante comentado pela imprensa: depois de esgotarmos o que sabíamos, nos propusemos a trazer recortes de jornal, com eles ampliamos as informações e opinamos, discutimos as diferentes visões; depois fomos escrever o que havia ficado para cada um, alguns escreveram um texto, outros apenas uma frase; para alguns houve reescritura, complementação do texto, outros apenas quiseram corrigir seus erros de escrita.

Os momentos coletivos criam efervescência, fazem circular informações, as pessoas podem se expor. Nos momentos individuais, cada um trabalha com o conteúdo de acordo com o que sabe, compara os dados, seleciona o que o marcou e reorganiza seu conhecimento; às vezes com ajuda do professor, às vezes orientado pela atividade proposta. Cada um incorpora em um ritmo e com mais ou menos incentivo.

Vamos ver como se desenvolveram os trabalhos com leitura e escrita, explicando como os conteúdos e o desenvolvimento da aprendizagem foram sendo incorporados.

Leitura

Há ênfase para ler tudo que possa ser lido, desde placas até livros. O material oferecido é composto de lista de palavras (referentes a um tema), manchetes de jornal, versos, provérbios, histórias, textos informativos, frases a respeito de um tema, notícias, panfletos, gibis. Esse material é retirado da literatura, dos meios escritos de comunicação, ou então usamos aquilo que nós mesmos escrevemos, o professor e os alunos, juntos ou individualmente. Por exemplo, cada um escreve um caso, real ou imaginário; depois, junto com o professor, faz uma correção da ortografia e pontuação, os textos são então datilografados para compor um Caderno de Leitura, que usamos na classe. Ou fazem um exercício de lembrar versos e quadrinhas, que imprimimos para estudar.

Há um grande incentivo para que cada um tenha sempre consigo algo para ler além do que é distribuído em aula. Esse incentivo cria um clima de interesse e atenção pelo escrito e favorece a troca de sugestões entre os alunos, porque cada um gosta ou lembra de uma coisa, mostra e empresta para os outros, animando uma construção de conteúdo dada pelo grupo e não só pelo professor.

Exemplos de atividade de leitura

Os alunos recebem um texto cujo conteúdo já conhecem. Pode ser um provérbio ou uma história criada coletivamente, escrito na lousa e posteriormente mimeografado. Como já sabem o

assunto, vão se preocupar em localizar as palavras, observar os espaços entre elas, observar como são escritas.

Outra conduta é oferecer um texto desconhecido e os alunos são incentivados a procurar o significado. Cada um trabalha nas suas possibilidades: descobrem letras, sílabas, palavras, conjuntos de palavras ou frases inteiras. Depois há uma leitura em voz alta, pelo professor ou por algum aluno que queira fazê-lo e se conversa sobre o conteúdo. Aí cada um pode voltar à leitura individual, utilizando as informações que circularam. Algumas vezes fazemos uma exploração da forma, da estrutura do texto escrito: quem é o narrador e como o percebemos; como identificar as falas dos personagens; a que ou a quem determinado pronome se refere e por que foi usado; observar marcas de plural; identificar quem realiza a ação expressa; que ações determinado sujeito realiza; como podemos perceber o tempo em que a ação se realiza; sinais que indicam ironia, suposição, dúvida; e um sem número de coisas a que se prestam os diferentes textos, para ir criando as informações necessárias sobre as particularidades da escrita.

O professor também faz leituras de textos para que se acostumem com a estrutura, são contos, notícias ou poemas.

É notável o empenho que se instala para pesquisar a representação da escrita durante o processo.

Buscam informações, confirmam suposições, rejeitam, vão crescendo tanto no aspecto da representação quanto nos conhecimentos gerais que circulam.

Escrita

Os trabalhos de escrita são incentivados para registrar ou para expressar algo.

Desde o início há uma preocupação em pôr em evidência para o aluno aquilo que ele pode fazer a partir do que já sabe. Pede-se sempre que escreva do jeito que acha que pode ser.

É a coragem de escrever que vai permitindo que cada vez mais incorporem dados. Alguém que não sabe escrever mais do que seu nome pode usar esse conhecimento, e quem não sabe mais do que algumas letras pode escrever com elas. Como há muita circulação de informação sobre letras, sílabas e palavras, em pouco tempo, mesmo quem tem pouca informação aumenta seu repertório, além do que, pudemos observar em todos os alunos, há conhecimentos acumulados que eles não utilizavam e que são trazidos à memória no decorrer do processo.

Mais importante do que escrever certo, é escrever o que sentem vontade de escrever. A correção é incorporada aos poucos, primeiro com apresentação da palavra ou frase escritas conforme as normas e o aluno lê e compara. Por exemplo, escrevem uma história e lêem para o professor, depois recebem-na de volta junto com uma reescritura do professor; quando há apenas alterações na grafia se conversa sobre esse fato, se há necessidade de alterar a estrutura (por exemplo, uma frase em que a falta de uma palavra torna-a sem sentido), a alteração é feita junto com o aluno.

O procedimento de comparar sua produção e a forma convencional é bastante usual para promover novos dados. Fica entendido com os alunos que não há erros, mas que faltam alguns conhecimentos, e vai se processando uma evolução no registro.

Essas são amostras do trabalho com leitura e escrita, mas as condutas não se restringem apenas a esse objeto. A situação de aprendizagem formalizada requer algumas habilidades próprias, pouco usuais no cotidiano.

Habilidades escolares

O conjunto de habilidades, vamos chamá-las escolares, tem papel determinante na construção da autonomia. Dizem respeito não só a coordenações motoras e instrumental escolar, mas também a posturas para o estudo.

Entra aqui a linguagem oral, como um dos modos de exercitar a expressão. A linguagem oral, que é sempre tão lembrada nas estratégias, precisa ter sua conduta revisada.

Não é só dar oportunidade para que se conte casos, mas também promover um espaço para verbalização dos conceitos e das explicações. O exercício de explicitar o que pensam, "observando" como são suas formas de operar, ajuda, a si próprios, a organizar os dados e as informações. É comum, no início dos cursos, que respondam indagações com generalidades, coisas como avaliarem uma atividade como "boa, legal", "gostei muito". E muitas vezes têm opiniões a dar, mas não as formulam com clareza. Todos esses aspectos podem ser exercitados no processo e concorrem para a formação geral.

Trabalhamos no dia a dia com o uso do espaço no caderno. Por não terem o hábito de anotar e organizar material escrito, o proveito que podem fazer de seus trabalhos nos cadernos é muito pequeno. É surpreendente como isso é apenas falta de prática.

Colocada no seu devido lugar, a coordenação motora foi fator muito pouco interferente em nossa experiência. Preocupamo-nos em trabalhar amplamente com a coordenação, não só a do lápis no papel, mas com o geral de recortar, dobrar papel, usar grampeador. Além disso, há toda uma postura para escrever: o jeito de sentar-se, a organização da mesa, o jeito de segurar o lápis. Os alunos iniciaram o processo escrevendo com letra de forma maiúscula, mais fácil de traçar e de discriminar visualmente. Aqueles que sentiram necessidade, solicitaram a passagem para a manuscrita, o que foi feito com um trabalho de demonstração do traçado das letras. Verificamos que, mais do que não ter coordenação, falta o preparo, ou seja, saber os movimentos corretos do traçado para que as letras saiam arredondadas e ligadas dentro de cada palavra, e a percepção dos detalhes no traçado, como por exemplo: que partes das letras ficam acima ou abaixo da linha, como as vogais se ligam com as consoantes B e V na manuscrita. Todos que se iniciaram na manuscrita durante o processo têm letra boa. E caligrafia bonita tem um alto valor entre eles.

O conteúdo

O que estava pré determinado é que, para chegar a ler e escrever com proficiência, precisariam dominar os fatos fundamentais da Língua escrita, utilizando diferentes tipos de texto.

Levando em conta o universo cultural do grupo, organizamos temas que permitissem discussão e ampliação para o domínio do saber sistematizado, ao mesmo tempo que auxiliavam a ordenação do processo de apropriação da escrita. A interação no grupo promove a introdução de novos temas, aprofunda uns mais que outros. Assim, o conteúdo tem um eixo, que alia a proposição do curso e o saber do aluno em vistas à autonomia e ao acesso ao saber sistematizado.

Avaliação

Criamos um mecanismo que permite a cada aluno *se* avaliar. São capazes de pegar suas produções e apontar o que melhorou e o que falta melhorar; sabem dizer o que progrediu na leitura. E conversam sobre as coisas de que tinham medo, o que souberam de novidade. Vão surgindo as condições de auto-avaliação, o que é bastante eficiente para prover *feed-back* para cada um e para o processo como um todo. O professor com os dados de observação auxilia na avaliação e fornece dados quando a auto-avaliação não corresponde às produções, como exemplo: um aluno que vê pouca melhora na leitura, mas ao entrar silabava e depois de um tempo já lê frases e tira significado, embora lentamente.

Os resultados da prática

A experiência trouxe muita contribuição. Os adultos terminaram o trabalho escrevendo seus pensamentos e lendo significativamente.

Pessoas que viam a leitura e a escrita como um instrumento passaram a usufruir dela, procurando informações e prazer. Não são leitores fluentes, mas têm a base para lê-lo. Suas escritas carecem da formalização geral: regras de ortografia, estruturação das frases (sintaxe) e concordância, mas já têm a estrutura do texto escrito.

Estabeleceram com o conhecimento uma relação de busca, iniciaram o processo de autonomia que lhes permitirá independência.

A segurança adquirida a partir da leitura e da escrita vai se ampliando para outras áreas.

Incorporaram a investigação dos porquês; buscaram informações, não só para fatos da escrita, mas para muitos assuntos.

Aqueles que seguem o curso têm, segundo a avaliação dos professores, uma boa autonomia e relação com o conhecimento, embora sejam bastante lentos para ler e escrever e precisem de tempo para sedimentar os novos conhecimentos. Isto reforça a ideia de que a reposição da escolaridade não se faz em pouco tempo. Ao exigir que o adulto se alfabetize em quatro ou seis meses ou em qualquer tempo pré-determinado, não estamos respeitando a construção do conhecimento que cada um pode realizar, porque o reprovamos e o colocamos para começar do início novamente como se não houvesse conseguido nenhuma evolução. Queremos, com isso, reforçar a ideia de continuidade da alfabetização, processo que demanda tempo para fixação e tempos diferentes para as diferentes pessoas.

Vamos fazer um apanhado geral dos resultados, tomando os grupos descritos na caracterização de conhecimentos sobre a escrita.

Aqueles que iniciaram sem uso produtivo da leitura e escrita, chegaram à escrita alfabética, a maioria produzindo textos legíveis, organizados. Nem todos chegaram ao fim se colocando dúvidas ortográficas. Terminaram lendo e sendo capazes de entender o que leram. Houve apenas um caso de pouco avanço na leitura e escrita.

Os que iniciaram já com algum domínio de leitura superaram o soletrado ou silabado, adquirindo fluência suficiente para entender o que liam. Chegaram à escrita alfabética, muitos já se preocupando com a ortografia, elaborando textos claros, bem organizados.

O último grupo progrediu rapidamente e pudemos constatar que eram casos de alfabetização deficiente, seja pelo tipo de ensino, seja pelo pouco tempo que haviam permanecido na escola. Terminaram o curso como bons leitores e com grande empenho para dominar a escrita formal, nos seus vários aspectos.

Mostramos um exemplo da produção de uma aluna que, ao iniciar o curso, escrevia apenas seu primeiro nome e não lia.

Seleção de textos produzidos pela aluna A.M.J. da alfabetização do Curso Supletivo do Colégio Santa Cruz em 1987

fevereiro — escrita livre (lista de nomes de animais)

EBALA

MELIE

onça

cachorro

abril — ditado após elaboração de texto coletivo sobre o assunto

AURIAUA

APMLICAMQTO·MMO

A polícia matou um trabalhador na zona leste.

maio — escrita livre após discussão do tema com o médico do Curso

PIRIGØZ QUEMATA

MACHAS COMVO

DUENÇA TIRETESA

(doença) perigosa que mata

(dá) manchas no corpo

doença (que dá) tristeza

junho — escrita livre, registro do evento onde todos os alunos tiveram intensa participação. Uma atividade em que foi muito solicitada do professor a resolução de dúvidas ortográficas.

8-684 REDAÇÃO: A FESTA JUNINA

A FESTA DO COLÉGIO SANTA CRUZ

GOSTEI DA — FESTA.

NÃO FOI MELHOR PORQUE EU NÃO QUERIA

setembro — escrita livre, primeira parte do livro *Minha História*

SAI DE CASA QUANDO E PEQUENA
SAI PARA VIRGA DA CARVA

SAI FALANDO QUE NUNCA MAIS VOLTAVA
ADEUS MAMÃE (E) PAPAÍ

CHEGUEI NA RODOVIÁRIA DE DESSERADA
NÃO SABIA O QUE FAZER

Saí de casa quando era pequena.
Saí para viajar para Salvador.
Saí falando que nunca mais voltava.
Adeus mamãe (e) papai.
Cheguei na rodoviária desesperada,
não sabia o que fazer.

Podemos avaliar ganhos significativos com nosso trabalho. À conceituação de Paulo Freire acrescentamos os novos conhecimentos da psicolinguística trazidos por Emília Ferreiro. A prática nos mostrou como são complementares os dois pontos de vista, e como juntam para aprimorar o trabalho de alfabetização de adultos.

Alguns pontos extraídos da reflexão sobre a prática nos parecem fundamentais, porque reafirmam nossas hipóteses iniciais e apontam caminhos para soluções de problemas há muito colocados na área da metodologia:

- 1) É possível considerar o saber intelectual dos adultos não escolarizados. Eles têm conhecimentos que a escola não pode desconsiderar. Conhecer quais são esses saberes nos permite efetivamente valorizá-los na prática pedagógica.
- 2) Os adultos não escolarizados operam cognitivamente e não são meros depósitos para informações. Assim como na formação do pensamento das crianças há etapas de desenvolvimento, para os adultos analfabetos também. E, como para elas, a progressão nas etapas depende de uma construção efetivada a partir de desafios, informações, interrelação com o meio.
- 3) Perceber a construção social do código escrito e apropriar-se dele pode ser um dos passos para perceber as relações no mundo.