

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
PROTOCOLE D'ENTENTE UQAC-UNEB
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR
Braz Conceição Melo, Rita de Cassia

**Le chemin de l'alphabétisation : regards sur les pratiques de lecture
et écriture des jeunes et adultes récemment alphabétisés**

FÉVRIER 2004



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS VII
SENHOR DO BONFIM - BA – BRASIL**



**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
CHICOUTIMI, QUEBEC, CANADÁ**

**OS (DES)CAMINHOS DO LETRAMENTO:
olhares sobre as práticas de leitura e escrita produzidas por jovens e
adultos recém-alfabetizados**

POR

RITA DE CÁSSIA BRAZ CONCEIÇÃO DE MELO

DEZEMBRO– 2003

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

**OS (DES)CAMINHOS DO LETRAMENTO:
olhares sobre as práticas de leitura e escrita produzidas por jovens e
adultos recém-alfabetizados**

Dissertação apresentada à Université du Québec à Chicoutimi – UQAC, como exigência parcial do Mestrado em Educação oferecido pela UQAC em Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil, em virtude de convênio estabelecido com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob a orientação do Prof. Dr. Daniel Francisco dos Santos.

Por
RITA DE CÁSSIA BRAZ CONCEIÇÃO DE MELO

DEZEMBRO– 2003

A Maria Alice, minha filha, parte de mim,
presente de Deus e razão de minha sã
alegria.

Em memória de Nelson, meu pai, primeiro
formador e que continua sempre presente na
minha saudade

Em memória de Pedro Godim, mestre
inesquecível, de ensinamentos para toda a
vida

A minha mãe Nice, minhas irmãs Gó, Su,
Cida, meus irmãos Néu, Zezinho e Tiago
aliados nas alegrias, tristezas e vitórias.

Aos mestres e doutores do saber Paulo
Machado e Marta Anadon, pelo partilhar do
seus conhecimentos e vivências.

Ao companheiro, amigo e amante George.

A Deus mestre absoluto de todos os mestres.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por nos conceder a graça de estarmos vivos para participar desses momentos singulares da nossa existência.

Ao querido Prof. Ph.D Paulo Batista Machado, misto de sabedoria, amabilidade e infantilidade. Um profeta do saber, possuidor de um carisma singular próprio dos profetas, mentor intelectual a quem devo respeito, admiração e carinho.

Ao Prof. PhD Daniel pela forma responsável e eficiente com que contribuiu para chegarmos até onde chegamos.

Aos colegas de turma, especialmente Gorete Braz e Simone Wanderley, companheiras diárias das reflexões e inquietações.

A Suzzana Allice, pela colaboração e disponibilidade dispensadas nesta etapa tão importante.

Aos meus familiares pela tolerância, incentivo e compreensão das ausências nos momentos mais difíceis desta jornada.

(...) Quase não tínhamos livros em casa
E a cidade não tinha livraria
Mas os livros que em nossa vida
entraram
São como radiação de um corpo negro
Apontando para a expansão do
Universo
Porque a frase, o conceito, o enredo, o
verso
(e, sem dúvida, sobretudo o verso)
É que pode lançar mundos no mundo.

CAETANO VELOSO, Livros

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTO	iv
EPÍGRAFE.....	v
LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE QUADROS	xi
RESUMO	xii
RESUME	xiv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	
ALFABETIZAR E LETRAR: AUSÊNCIAS E PROBLEMAS NA ESCOLA BRASILEIRA	5
1.1 Ausências de esclarecimentos: para que alfabetizar? Equívocos e reducionismos delineando o problema.....	6
1.1.1 Ausências como instrumentos de limitação e deformação na alfabetização dos alunos Brasileiros: o pouco formando muitos.....	8
1.2 Para além da alfabetização decodificadora: a compreensão de práticas sociais reais e críticas definindo o objeto de estudo	10
1.3 A educação de Jovens e adultos: alfabetizados ou letrados?	14
1.4 Mais ausências: a invisibilidade do EJA na alocação de recursos	18
1.4.1 Olhares que aprisionam e olhares que libertam: alguns programas oficiais e extra oficiais desenvolvidos com os jovens e adultos no Brasil	19
1.5 A pesquisa	21

CAPÍTULO II	
CONCEITOS, SIGNIFICADOS E RESSIGNIFICADOS	23
2.1 A alfabetização: algumas considerações e reflexões	24
2.1.1 Uma viagem através da história	25
2.1.2 Alfabetização como forma de inclusão social.....	28
2.1.3 A alfabetização, quais ações? Quais habilidades?	32
2.2 Letramento: contexto e conceito	36
2.2.1 Tecendo práticas na escola.....	36
2.2.2 Práticas de escrita para (re)escrever o mundo.....	40
2.2.3 Práticas de leitura para (re) ler o mundo	43
2.3. Educação de jovens e adultos: muitos débitos e ausências na educação brasileira.....	47
CAPÍTULO III	
O ESPAÇO DE INTERAÇÃO COM OS JOVENS E ADULTOS: A TRILHA TEÓRICO-METODOLÓGICA PERCORRIDA NA PESQUISA.....	54
3.1 O paradigma de pesquisa	54
3.2 O locus: Tijuaçu e seu contexto	56
3.3 Tijuaçu: os atores sociais no contexto.....	57
3.4 O Texto no Contexto: os pretextos utilizados na coleta de dados.....	58
3.4.1. O questionário	59
3.4.2 Texto informativo e poético: lendo e compreendendo.....	59
3.4.2.1 A atividade de leitura	60
3.4.2.1.1 O texto Informativo.....	61
3.4.2.1.2.O testo poético.....	61
3.4.2.3 Tabela – Mapa Geográfico – Figuras: lendo e compreendendo	62
3.4.4 A produção escrita.....	63
3.4.5 Entrevista semi-estruturada.....	65
CAPÍTULO IV	
ANÁLISE DE DADOS E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS: A ALFABETIZAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS, PARA ALÉM DOS DIZERES E FAZERES	67
4.1 Análise do Questionário: Quem São os Sujeitos da Pesquisa.....	69
4.1.1 Idade, gênero e raça.....	69

4.1.2 Estado civil e religião.....	71
4.1.3 Profissão e renda mensal.....	72
4.2 O que revelam os textos informativo e poético: os nós e os laços percebidos..	74
4.2.1 Análise da leitura e compreensão do texto informativo.....	74
4.2.2 Análise da Leitura e Compreensão do Texto Poético: “A triste partida” ..	79
4.3 Análise da leitura e compreensão de textos: tabela e mapa geográfico	83
4.3.1 Analisando a Leitura e Compreensão da Tabela: distâncias evidenciadas	83
4.3.2 Analisando a Leitura e Compreensão dos Mapas Geográficos.....	85
4.4 Análise das produções textuais	90
4.4.1 Analisando e interpretando as produções a partir de figura: esforços desprendidos no ato de escrever o seu mundo	90
4.4.2 Analisando e Interpretando as Produções Espontâneas: liberdade e criatividade nos textos.....	97
4.5 Análise da entrevista semi-estruturada.....	102
4.5.1 O Que Diz o Aluno na Entrevista Semi-Estruturada	103
4.5.1.1 Alfabetização como habilidade de ler e escrever o nome.....	104
4.5.1.2 Alfabetização como meio de inclusão social, ainda que tardia.....	105
4.5.1.3 Alfabetização como elemento de auto-estima.....	107
4.5.1.4 Alfabetização como alargamento de contatos.....	108
4.5.2 Diz o Professor na Entrevista Semi-Estruturada.....	109
4.5.2.1 Compreensão das Experiências Pessoais dos alunos no processo de alfabetização.....	109
4.5.2.2 Experiência com a educação de jovens e adultos e conceito de letramento.....	110
4.5.2.3 O Processo de Alfabetização: laços afetivos e métodos utilizados...	111
4.5.2.4 Tempo de aprendizagem dos alunos	112
4.5.2.5 Relação entre contexto de vida, situação social e processo de alfabetização.....	113
4.6.3 Síntese dos resultados alcançados na pesquisa realizada.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFLEXÕES IMEDIATAS PARA SEREM CONSIDERADAS: UM CONVITE NECESSÁRIO PARA O DEBATE A PARTIR DOS RESULTADOS ALCANÇADOS	117

BIBLIOGRAFIA.....	123
ANEXO A	
QUESTIONÁRIO.....	131
ANEXO B	
TEXTO.....	133
ANEXO C	
POEMA.....	135
ANEXO D	
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (ALUNO)	138
ANEXO E	
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (PROFESSOR).....	140

LISTA DE FIGURAS

Figura 4.1 – Percentual referente à idade

Figura 4.2 – Percentual relativo ao sexo

Figura 4.3 – Percentual em relação ao sexo

Figura 4.4 – Percentual em relação ao estado civil

Figura 4.5 – Percentual em relação à religião

Figura 4.6 – Percentual em relação à profissão

Figura 4.7 – Percentual em relação à renda mensal

Figura 4.8 – A necessidade que os homens e os animais têm de beber água

Figura 4.9 – Mapa do Brasil

Figura 4.10 – Mapa da região nordeste

Figura 4.10 – Casa/ Escola/ Cisterna.

LISTA DE QUADROS

TABELA 4.1 – Resposta dos alunos pesquisados em relação à pergunta: Qual o assunto do texto?

TABELA 4.2 – Resposta dos alunos pesquisados em relação à pergunta: O que o povo, onde você vive, diz sobre este assunto?

TABELA 4.3 – Resposta dos alunos pesquisados em relação à pergunta: O que você ouve o rádio dizer sobre o assunto?

TABELA 4.4 – Resposta dos alunos pesquisados em relação à pergunta: O que você acha sobre o assunto?

TABELA 4.5 – Respostas dos textos produzidos pelos alunos a partir da figura 4.10.

TABELA 4.6 – Análise das produções espontâneas

RESUMO

O interesse teórico que deu origem a este estudo derivou da necessidade de perceber a nível local, até que ponto a escola que alfabetiza se faz capaz de desenvolver habilidades práticas de leitura e escrita, uma vez que já a nível mundial como: Estados Unidos, Canadá, França, Bélgica e Inglaterra, começou-se a perceber que, embora tidos como alfabetizados, indivíduos jovens e adultos não conseguiam lidar satisfatoriamente com as demandas sociais de leitura e escrita do dia-a-dia.. Como parte deste projeto, aplicou-se em Tijuaçu, distrito de Senhor do Bonfim, vários instrumentos como: questionário, leitura e interpretação de texto informativo e poético, leitura e interpretação de texto esquemático e mapas geográficos, produção textual escrita, com também foram feitas entrevistas como jovens e adultos de 15 a 60 anos de idade que passaram recentemente pela escola e foram considerados por esta como alunos alfabetizados. O objetivo desta pesquisa foi identificar nos exercícios de leitura e produção social dos jovens e adultos, que tenham sido considerados alfabetizados, elementos que revelem o nível de letramento dos desafios diários no seu contexto de vida, como também analisar o nível de letramento de jovens e adultos que tenham sido considerados alfabetizados, através dos elementos lingüísticos, tomando como referência o seu contexto de vida. A definição de que se partiu é aquela proposta por Soares (2000), em que apresenta o letramento como a capacidade de utilizar a escrita e a leitura como prática social. Partiu-se, portanto, da compreensão de que a possibilidade de leitura e escritura de textos têm implicações práticas significativas, que vão além da simples decodificação e das atividades de escrita para cumprir objetivos escolares. Os jovens e adultos que passam por um curso de alfabetização, em nossa região, vão além do domínio da tecnologia da leitura e da escrita? A aprendizagem da leitura permite que os alunos considerados alfabetizados compreendam e atribuam sentido às informações que circulam no seu contexto de vida? A escrita por eles produzida revela que são capazes de atribuir sentido as práticas e aos discursos que são produzidos no grupo social ao qual eles pertencem? A partir desses questionamentos, afigurou-se como relevante, aprofundar sob esse ponto de vista no nosso quadro teórico conceitos de alfabetização, letramento, leitura e escrita, como também explicitar a educação de jovens e adultos que vem sendo oferecida pelas escolas. Para tanto, optou-se por refletir com autores que, de diversas perspectivas, tematizam o alfabetismo como práticas sociais concretas e diversificadas, bem como o ato de ler e escrever.(FREIRE, 1986, 1990, 1991;

SOARES, 2000; KLEIMAN, 1989, 1995, 2001; FRANCHI, 2001; LUFT, 2000; MOLL, 1996 E OUTROS). Finalmente, graças à análise dos dados colhidos através da realização dos instrumentos propostos, foi possível identificar as habilidades que os sujeitos possuem em relação a leitura e a escrita . Nas atividades de leitura, os sujeitos demonstraram que de fato têm dificuldades de extrair informações do texto escrito informativo e esquemático, porém quando se trata de textos relacionados à expressão da subjetividade esses sujeitos mobilizam seus conhecimentos prévios e do mundo para falar de sentimentos, experiências e opiniões. Constatamos também que o conhecimento de linguagem escrita é extremamente limitado, porém os mesmos conseguem através da produção escrita espontânea apresentarem suas vozes escritas de maneira mais efetiva, demonstrando de forma evidente a compreensão da realidade

RÉSUMÉ

Cette étude émane du besoin de connaître localement, la capacité de l'école qui alphabétise à développer des habiletés pratiques de lecture et d'écriture. Dans plusieurs pays comme les États-Unis, le Canada, la France, la Belgique et l'Angleterre, on remarque qu'il y a des individus lettrés (jeunes et adultes) qui ne répondent pas aux demandes sociales de lire et d'écrire quotidiennement et ce, de manière satisfaisante. La recherche s'est déroulée en Tijuaçu, village de la municipalité de Senhor do Bonfim où nous avons appliqué à des jeunes et des adultes, âgés de 15 à 60 ans, récemment alphabétisés, un échantillon de plusieurs outils de recherche : questionnaire; lecture et interprétation d'un texte instructif et poétique; lecture et interprétation d'un texte schématique et des cartes géographiques; ainsi que la production d'un texte écrit. L'objectif de cette recherche a été d'identifier, dans l'exercice de la lecture et de l'écriture, la capacité des jeunes et des adultes alphabétisés, à comprendre ce qu'ils lisait et ce qu'ils écrivaient ("literacy"). Entre autres, à travers les éléments linguistiques, nous voulions évaluer cette pratique sociale et son implication dans la vision du monde des jeunes et des adultes. Nous prenons le concept de "literacy" proposé par Soares (2000), selon lequel nous sommes devant "la capacité d'utiliser l'écriture et la lecture comme une pratique sociale, parce qu'il faut comprendre l'alphabétisation au-delà uniquement du simple déchiffrement et d'accomplissement des objectifs scolaires. Est-ce que les jeunes et les adultes qui ont été alphabetisés dans notre région, ont plus que le domaine de la technologie de la lecture en plus et de l'écriture? Est-ce que l'érudition de la lecture permet aux élèves, considérés lettrés, de comprendre et d'attribuer le sens de l'information qui circule dans leur contexte de vie? L'écriture qu'ils produisent révèle qu'ils sont capables d'attribuer un sens aux entraînements et aux paroles qui sont produites dans le groupe social auquel ils appartiennent. Dans le cadre conceptuel, on a approfondi les concepts d'alphabétisation (literacy), lecture, écriture et éducation des jeunes et des adultes qui sont offerts par les écoles. Pour ce faire, plusieurs auteurs qui refléchissent à cette question ont été privilégiés (FREIRE, 1986, 1990, 1991,; SOARES, 2000,; KLEIMAN, 1989, 1995, 2001; FRANCHI, 2001; LUFT, 2000,; La POULE, 1996 ET AUTRE). Enfin, avec la cueillette de données il a été possible d'identifier les capacités que les sujets possèdent envers le sens dégagé de la lecture et de l'écriture. Dans les activités de la lecture, les sujets ont démontré qu'ils

ont des difficultés à dégager des informations du texte instructif et schématique. Néanmoins, s'il s'agit de textes en rapport avec l'expression de leur subjectivité, les sujets mobilisent leur connaissance antérieure de leur monde et parlent de sensations, d'expériences et d'opinions à partir de leur contexte de vie. Nous avons aussi vérifié que même si la connaissance de la langue écrite est extrêmement limitée, une forte expression orale est présente, marquée de traces spécifiques à la réalité locale et régionale.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é ligado a uma experiência intensamente vivida e pensada. A partir da constatação das dificuldades que alunos jovens e adultos recém-alfabetizados têm em utilizar a leitura e a escrita como prática social, veio a inquietação acerca do que poderia estar promovendo ou dificultando a inclusão social e política dos mesmos na comunidade a que pertencem e no contexto geral, através dos conhecimentos adquiridos na escola que os atende. Que habilidades estavam sendo desenvolvidas na formação desses sujeitos na escola?

Foi basicamente com esse questionamento que nos propusemos a desenvolver esta pesquisa onde buscamos identificar, nos exercícios de leitura e produção social dos jovens e adultos que tenham sido considerados alfabetizados, elementos que revelassem o nível de letramento dos mesmos na escola e, portanto, extensivo ao seu contexto de vida social.

O local onde foi desenvolvido este trabalho foi no município de Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil, em uma região distrital cujas raízes são representadas por uma comunidade remanescente de quilombo. Adotamos como referencial epistemológico um olhar que privilegiasse a diferença e a complexidade no fenômeno estudado, selecionando, portanto, instrumentos de coleta de dados que pudessem nos movimentar na pesquisa, sem apriorismos e nem tampouco abordagens lineares

próprias do positivismo.

A organização do trabalho seguiu as seguintes etapas:

No primeiro capítulo, fazemos uma análise acerca dos problemas da alfabetização em um contexto geral e no nosso país, evidenciando os equívocos cometidos na compreensão do *por que* alfabetizar e *para que*, e como as ausências de comprometimento das instâncias governamentais na educação do povo brasileiro reduziram a possibilidade de serem desenvolvidas políticas educacionais que privilegiasssem o letramento – formação crítica dos jovens e adultos embasada na utilização da leitura e da escrita em práticas sociais mais amplas aos quais essas mesmas são necessárias – ao mesmo tempo em que salientamos a necessidade de uma nova perspectiva na compreensão do conceito de alfabetização já que compreendemos que o problema do nosso país não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e, sobretudo, levar os indivíduos – jovens e adultos – a fazerem uso da leitura e da escrita de maneira crítica, viva e dinâmica.

No segundo capítulo, fazemos a apresentação das palavras-chave da nossa pesquisa: letramento e educação de jovens e adultos. Salientamos de antemão que o papel da alfabetização é percebida aqui mais do que o simples domínio mecânico de técnicas para ler e escrever; é entender o que se lê e escreve, elegendo o conceito de letramento na perspectiva interacionista. Historicisamos o direito de se alfabetizar na escola, para compreendermos os caminhos percorridos pela pedagogia, seus entraves e avanços, evidenciando a evolução do processo da alfabetização; fazemos também uma discussão em torno do tema enfocando as habilidades, hábitos e atitudes essenciais para participação ativa de um cidadão na sociedade letrada. Posteriormente fazemos uma reflexão em torno da educação de jovens e adultos, voltada para analisar os débitos e ausências na sociedade brasileira no trato com a formação desse público, ao tempo em que demonstramos a possibilidade de serem criadas políticas

educacionais sérias e práticas pedagógicas comprometidas com a superação dos débitos históricos que caracterizam a atenção com a educação desses sujeitos.

No terceiro capítulo, mostramos o paradigma da pesquisa, seu viés epistemológico, os sujeitos pesquisados, o contexto da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados na coleta de dados, onde privilegiamos a presença da fala dos sujeitos, seus textos produzidos e lidos, assim como os textos produzidos pelos atores que nos permitiram entrar em contato com a subjetividade no processo por eles desenvolvidos na apreensão do real. Apresentamos cada um dos instrumentos, evidenciando as contribuições que os mesmos trouxeram para o trabalho.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados obtidos. Nesse momento fazemos simultaneamente a análise e interpretação dos dados colhidos a partir dos instrumentos eleitos, optando também por explicitar os passos da aplicação dos mesmos para que os leitores deste trabalho pudessem ter uma aproximação mais clara do meio e das trocas que foram estabelecidas no ato da coleta. Organizamos os resultados em forma de categorias que surgiram a partir da análise, salientando o nível de letramento nas respostas obtidas que muitas vezes não são aceitos e nem consideradas na compreensão de alfabetização que ilustra a concepção de vários educadores e ainda hoje circulam em projetos e programas oficiais voltados para a educação de jovens e adultos. Evidenciamos também as dificuldades, os limites e as carências na percepção e compreensão do uso da leitura e escrita que os sujeitos demonstraram ao se depararem com desafios que os convidavam a interagir e significar o material ao qual eles tiveram contato, assim como evidenciamos também as identificações e aproximações que foram reveladas a partir dos instrumentos utilizados que os permitiram interagir de maneira mais densa e significativa, mostrando-nos um maior nível de letramento nas suas compreensões.

E por fim, em *Reflexões imediatas para serem consideradas: um convite*

necessário para o debate a partir dos resultados alcançados, fazemos as considerações finais deste trabalho. Fazemos um convite para a reflexão dos resultados obtidos a partir de três abordagens, onde evidenciamos de forma mais objetiva as dificuldades e facilidades que os jovens e adultos pesquisados, recém-alfabetizados, demonstraram ao lidar com a leitura e escrita, bem como com as significações e apreensões da realidade que os possibilita, ou não, a utilizarem as mesmas como um instrumento de inclusão no meio social. Trazemos também para o debate a concepção de educação que norteia as práticas pedagógicas dos docentes que lidam com o público pesquisado, salientando a necessidade de uma prática de alfabetização que atenda a um desenvolvimento efetivo da leitura e da escrita.

Concluímos evidenciando os limites e brechas que ilustraram o desenvolvimento deste trabalho, frente à complexidade que o mesmo pressupôs e aos diversificados instrumentos utilizados na coleta. Assim, salientamos a necessidade da continuidade de estudos sobre este tema a fim de que outras contribuições possam ser produzidas e enriqueçam o campo de debates e reflexões acerca da educação dos jovens e adultos, no nosso país e na nossa região carente e necessitada de referenciais que possam ampliar o desenvolvimento de práticas significativas na educação das classes populares.

CAPÍTULO 1

ALFABETIZAR E LETRAR: AUSÊNCIAS E PROBLEMAS NA ESCOLA BRASILEIRA

Não é possível o diálogo entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.

Freire (1987)

Uma análise retrospectiva dos principais problemas que afligem a sociedade brasileira nos últimos quinze anos, nos coloca diante de dois grandes desafios, entre outros: a universalização do alfabeto e a universalização do acesso e da permanência do cidadão na escola, em vista ao ensino fundamental. Isto ocorre tanto em relação às crianças e adolescentes, como em relação aos jovens e adultos.

Tais problemas têm levado os setores voltados ao gerenciamento da educação no país à elaboração de políticas públicas, decorrentes de uma ininterrupta participação em eventos e decisões internacionais e nacionais. Assim, o Brasil também participou da célebre Conferência de Jomtien, na Tailândia (1990), e assinou a "Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem"; após sediar a Conferência

Regional Preparatória (Brasília, 1997). O Brasil também participou da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA) e subscreveu a "Declaração de Hamburgo" e a "Agenda para o futuro". Somem-se a isto, a nível nacional, iniciativas voltadas ao encaminhamento dessas questões através de medidas como a formação permanente de professores (Programa dos Parâmetros Curriculares Nacionais) e a criação de FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental).

Embora os dois problemas citados (analfabetismo e universalização do ensino fundamental) estejam relacionados, optamos por um estudo específico em torno da questão do analfabetismo, já que este problema tem colocado o Brasil como um dos países que apresenta maiores déficits com a educação de seu povo, mesmo com o aumento de oferta de vagas que ocorreu na última década.

1.1 Ausências de esclarecimentos: para que alfabetizar? Equívocos e reducionismos delineando o problema

As definições de alfabetização no passado apresentaram variações. Como Harman (1970) relata, até o início da década de 50, a maior parte dos governos considerava as habilidades de ler, escrever e realizar contas simples os constituintes da alfabetização individual. Já a UNESCO (1978) introduz um novo elemento no conceito de alfabetização: “uma pessoa está alfabetizada quando puder, com entendimento, tanto ler como escrever uma pequena declaração simples sobre sua vida diária” (apud INFANTE, 1994, p. 7)

Essa década testemunhou uma tendência crescente em se distinguir entre uma pessoa alfabetizada e uma pessoa funcionalmente alfabetizada, definida pelo

conhecimento e habilidades essenciais que a capacitam a engajar-se

conhecimento e habilidades essenciais que a capacitam a engajar-se em todas aquelas atividades nas quais a alfabetização é exigida para o funcionamento efetivo em seu grupo e em sua comunidade, e cujas conquistas tornam-lhes possível utilizar essas habilidades para seu próprio desenvolvimento e o da comunidade (HARMAN, 1970, p 227).

Na década de 70, houve vários esforços definidores mais interessantes, embora eles continuem a estarem contaminados por muitas das mesmas falhas de especificação e contexto (Graff, 1975). Cite-se, por exemplo, o Simpósio em Persépolis¹, em que seus participantes enfocaram quatro temas centrais para promoção e compreensão da alfabetização. O primeiro tema fez uma avaliação do trabalho em alfabetização de adultos, revelando equívocos nesse trabalho, uma vez que aconteceu uma concentração exclusiva no treinamento adulto, permitindo que a instrução infantil permanecesse inexplorada. O segundo tema enfatizou a "funcionalidade" da alfabetização em termos de relacionar as atividades para satisfazer as necessidades essenciais do homem. O outro tema do encontro enfatizou como condição *sine qua non* a introdução de profundas mudanças nas condições de vida do homem e nas estruturas sociais. E por último, refere-se à avaliação do papel de novas experiências alfabetizadoras em reformar o ensino e o sistema de ensino. Na verdade, o Simpósio de Persépolis pela Alfabetização nos revelou mais uma vez as variações e as generalizações que cercam a concepção do que significa ser alfabetizado.

Um fator final é a descoberta de que níveis altos ou universais de alfabetização no século XIX, ou antes dele, normalmente não estão correlacionados com alta habilidade para se compreender uma página escrita ou empregar de maneira útil e prática a alfabetização adquirida na escola (GRAFF, 1975; JOOHANSSON, 1973).

¹ Setembro, 1975, Irã

1.1.1 Ausências como instrumentos de limitação e deformação na alfabetização dos alunos Brasileiros: o pouco formando muitos

No Brasil os cursos para zerar o analfabetismo, promovidos pelo Estado, comumente estiveram, ao longo da história, relacionados à redução das taxas de analfabetismo e no preparo da mão-de-obra para o desenvolvimento do país, ou seja, à lógica do mercado e do capital. Essa lógica se alimenta da farsa neoliberal, encenada em nome da "democracia" pelos dominantes para dissimular o jogo político que realizavam com vistas a garantir a população os direitos e privilégios assegurados pela constituição, uma vez que a Constituição Brasileira de 1988 estabelece no art. 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

O processo de alfabetização, nesse contexto – e principalmente o ensino de língua portuguesa – tem sido fortemente confundido com ensino da escrita, como diz Cagliari (1993) “chegado mesmo a se preocupar mais com a aparência da escrita do que com o que ela realmente faz e representa.” (p. 96). O ato de alfabetizar passa a existir somente enquanto parte das práticas escolares, e ignoram-se sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a escrita é necessária, e nas quais serão efetivamente colocadas em uso. Giroux (1983) reflete essa questão:

A ideologia instrumental expressa-se através de uma abordagem puramente formalista da escrita, caracterizada por uma ênfase em regras, exortações sobre o que fazer quando se escreve. Ao invés de tratar a escrita como um processo que é tanto o meio como o produto da experiência de cada um no mundo, esta posição despe a escrita de suas dimensões críticas e normativas e a reduz à aprendizagem de habilidades que, ao nível mais restrito, enfatiza o domínio de regras gramaticais. Em um nível mais "sofisticado" – mas não menos positivista – a ênfase éposta no domínio formalista de estruturas sintáticas complexas, freqüentemente sem considerar o seu conteúdo. (p. 66)

É trágico que todas as atividades de alfabetização na escola girem em torno da escrita (CAGLIARI, 1993). Até a fala na prática escolástica assume as formas da escrita; a leitura é tida apenas como decodificação ou decifração da mesma. É comum também os alfabetizadores saberem muito pouco sobre a natureza da escrita e da leitura, como funciona, como deve ser usada. Com relação à escrita e à leitura o que vemos é a imposição de um modelo pronto e acabado sem possibilidades para a experimentação, tentativas e descobertas de alguém que não lê e não escreve, que se limita, como tarefa a fazer cópias de vários traçados, num verdadeiro exercício de treinamento. Freire (1991) nos leva a refletir tal atitude:

não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensão e punições; mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além de um saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria História. (p.27)

Se quisermos redimensionar o papel social da escola na perspectiva de letramento devemos ter como pressuposto que os sentidos e os usos da alfabetização são muito mais complexos do que as concepções tradicionais de leitura e escrita, tão proeminentes em todas as campanhas de alfabetização em que se apresentam insuficientes para suprir as necessidades que despontam nesse novo milênio. Um novo paradigma se faz necessário nos estudos e nas campanhas de alfabetização, ou seja, as antigas ortodoxias controladoras devem ser revisadas.

Araújo nos faz refletir:

organizar o ensino da leitura e da escrita procurando criar condições para a apropriação da linguagem escrita como um instrumento de compreensão e intervenção na realidade implica, em primeiro lugar, possibilitar vivências com a leitura e a escrita que tenham relevância e significado para a vida. (p. 94)

1.2 Para além da alfabetização decodificadora: a compreensão de práticas sociais reais e críticas definindo o objeto de estudo

No nosso estudo, o analfabetismo será abordado a partir, sobretudo, das preocupações e reflexões que têm sido feitas por um número razoável de pesquisadores, que procuram ir além da alfabetização percebida como domínio do código lingüístico, discutindo a relação do processo de alfabetizar com a produção social da leitura e da escrita, por eles designada como *alfabetismo ou letramento* (Cook-Gumperz, 1991; Infante, 1994; Kleiman, 1995; Ribeiro, 1998; Soares, 2000).

Neste sentido, vê-se que não é suficiente discutir a realidade do analfabetismo no Brasil e especialmente no nordeste, se o consideramos como a capacidade de assinar o nome e de dominar a reprodução de grafemas ou sinais básicos da linguagem escrita. Será que as pessoas consideradas como alfabetizadas são realmente "letradas?" Ou, em outros termos, será que as pessoas alfabetizadas, ou que passam por um processo de escolarização básica, vivenciam uma produção social da leitura e da escrita que lhes permita ler e entender o mundo à sua volta? Pode-se dizer que essas pessoas alfabetizadas experimentam o processo de letramento?

Esta preocupação foi levantada inicialmente pela UNESCO, nos anos 70, sob o título de "analfabetismo funcional" e discutida no seminário em Persépolis. Assim, em 1978 a UNESCO definia a pessoa analfabeta funcional como:

aquela que não pode participar de todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade, e que lhe permitem, também, continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo a serviço de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento da sua comunidade. (apud INFANTE, 1994, p. 7).

No Brasil, esta preocupação ganhou corpo nos anos 90 à medida que o

analfabetismo foi sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprendeu a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na leitura e na escrita, um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usá-las, para envolverem-se com as práticas sociais que as mesmas proporcionam: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escreverem simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio...

Neste sentido pode-se dizer que começa a ser colocado em xeque o próprio conceito de alfabetização. Não basta alfabetizar, é necessário que a pessoa alfabetizada, no seu cotidiano, aproprie-se da função social da leitura e da escrita, em vista à inclusão social. Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo nos países desenvolvidos e minimizado nos países em via de desenvolvimento. Acentua-se, ainda que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político trazem novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer.

O letramento (ou alfabetismo para alguns) é motivo de preocupação especial na América do Norte e na Inglaterra. Na língua inglesa, a palavra que nega – *iliteracy* - foi usada muito antes que o termo - literacy: desde o século XVII os dicionários de língua inglesa registram a palavra *iliteracy*, enquanto só no final de século XIX passam a registrar *literacy*. Isso quer dizer que o fenômeno que se evidenciou entre nós neste fim do século XX resultando na palavra letramento, já se evidenciara nos Estados Unidos e na Inglaterra no final do século XIX..

Na França distingue-se "analphabetisme" de "illetrisme". Enquanto o primeiro é considerado capítulo vencido da história francesa, o segundo se tem constituído em preocupação recente. Cite-se que a palavra "illetrisme" só entrou no dicionário francês nos anos 80.

Para o momento, contentamo-nos em conceituar "letramento" como sendo o domínio de habilidades que permitem à pessoa exercitar a leitura e a escrita em diversos contextos e circunstâncias. Mais adiante, ao discutirmos na fundamentação teórica deste trabalho o referido conceito, procuraremos mostrar a sua complexidade, decorrente quer de sua dupla dimensão (individual e social), quer de sua forte marca cultural. Isto explica porque Soares (2000) reserva a definição de letramento para o último capítulo de seu trabalho e abre a possibilidade de uma discussão maior, considerando a existência de "letramentos" e não de apenas um conceito definitivo de letramento.

Percebemos também que se a questão do letramento preocupa os países do primeiro mundo, ele vem preocupando muito mais os países considerados em via de desenvolvimento, a exemplo do Brasil. No Brasil, há poucas pesquisas que procuram avaliar o nível de letramento de jovens e adultos; a tendência tem sido considerar como “alfabetizado” o indivíduo que tenha pelo menos completado a 4^a série do ensino fundamental, com base no pressuposto de que são necessários no mínimo quatro anos de escolaridade para a apropriação da leitura e da escrita e de seus usos sociais. Quando se calcula o analfabetismo no Brasil com base no critério do letramento, o índice cresce assustadoramente...

Ao despertarmos para o fenômeno do letramento significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais que as mesmas possibilitam.

O momento na América Latina aponta para um grande desafio, que é o de construir alternativas próprias às necessidades de desenvolvimento de nossos países. Pensar a educação como um dos fatores do desenvolvimento é procurar superar as características impostas pelo modelo neoliberal às políticas sociais. É necessário tomar como desafio a consolidação e a criação de espaços e estruturas que permitam a construção de uma alfabetização voltada não apenas para a redução das taxas de analfabetismo e o preparo de mão-de-obra para o desenvolvimento do país, mas também, e principalmente, a formação do cidadão capaz de utilizar a leitura e a escrita como instrumento de transformação social.

Nesse processo, deve-se perguntar primeiro que realidade há de transformar, e depois o que pode fazer a educação para que essa transformação seja de melhor qualidade. Ter a consciência dessa distinção é importante para a melhoria das condições de vida em geral. Portanto, é recomendável que, para melhorar os diferentes níveis da vida humana, a alfabetização ocorra ao lado dos demais fatores sociais; por isso o alfabetismo/letramento é considerado um direito humano fundamental. O Brasil de acordo com o censo de 2000 tem cerca de 20 milhões de analfabetos, o que vale dizer que 14,7% da população acima de 15 anos não podem fazer uso da leitura e da escrita. Para Soares (1998)

O analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas... (p. 20)

De acordo com a perspectiva do letramento como prática social, a leitura e a escrita podem variar de comunidade para comunidade, e até dentro de uma mesma comunidade. Elas podem advir do local de trabalho, da igreja, do comércio, da prefeitura, da escola, do centro comunitário, da roda de amigos, etc. Sendo assim, Descardeci (1992) conceitua o indivíduo "letrado" como:

o que ao necessitar, seja capaz de fazer uso do código escrito (e de todas as habilidades que a aquisição da escrita propicia) para responder às demandas de letramento de seu meio social. Há interações sociais que demandam mais letramento do que outras, assim como há aquelas que não demandam letramento algum. (p. 23)

1.3 A educação de Jovens e adultos: alfabetizados ou letrados?

A nossa sociedade produz e socializa uma cultura. Cultura entendida como um conjunto complexo e dinâmico que abrange desde rituais mínimos de convivência até aprofundados conhecimentos científicos e teóricos. Desse conjunto fazem parte valores que aprendemos a associar às coisas e às ações, como também estão presentes idéias sobre a realidade. Aprendemos a ler a realidade em nosso cotidiano social e é essa convivência em sociedade que facilita a inserção do Jovem e adulto numa prática significativa de leitura, para que passem a utilizar o livro e assim, adquiram outras funções sociais da leitura. Não se trata de fazer, portanto, com que esses jovens e adultos leiam mais, de incentivá-los a ler. Trata-se, como afirma Kleiman (1991):

levá-los a transformar, aos poucos, uma concepção meramente utilitária do texto e da leitura numa concepção com funções sociais ampliadas a fim de possibilitar a autonomia, a aprendizagem independente e o desenvolvimento dos alunos e de sua comunidade, por meio de textos com temas suficientemente abertos para permitir a inserção e a discussão de formas de conhecimento e de ação alternativas (p.35).

A partir do momento em que se começa a estabelecer relações entre as experiências e a superar a concepção utilitária da leitura, aí se está procedendo leituras. Ler é aprender o conteúdo, apropriar-se do mesmo e transformá-lo em significados. É o meio do leitor compreender o mundo em que vive, o globo, o todo organizado e como todo, compreender-se ao lado de outros indivíduos, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações nesse mesmo mundo. Ler é um ato de

libertação. É o aprimoramento da linguagem de expressão, nos níveis individual ou coletivo. Uma sociedade que sabe se expressar sabe o que quer, sabe ser e é menos manipulável.

Como se vê, a concepção de leitura à luz do letramento pressupõe ser a construção de sentidos pelo sujeito permeada por suas práticas sociais, culturais e discursivas construindo-se como tal, deixando entrar em jogo a subjetividade, a significação e a pertinência. Soares (2000), por exemplo, diz que:

ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa... uma pessoa pode ser capaz de ler um romance , um editorial de jornal... Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum (48).

É por esse motivo que a leitura ultrapassa os limites de um texto e tem seu início antes do contato com ele. Então a leitura se dará a partir do contato do leitor com o objeto lido, e vai se desenvolvendo a partir dos desafios estabelecidos por esse objeto girando em torno das expectativas e necessidades do prazer, das descobertas e do reconhecimento de vivência do leitor.

O outro fenômeno que envolve o letramento é a escrita conceituada por Soares (2000) como:

um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado... Uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto... Assim: escrever é também um conjunto de habilidades comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum (p.48-49)

Nesses termos, pressupomos a atividade de escrita como interação, na medida em que faz emergir, por meio de ações enunciativas inseridas em um dado discurso, uma certa identidade social do sujeito (e também do outro), em reconfiguração, seja no que diz respeito à história pessoal do produtor / alfabetizando, seja quanto à sua assunção de posições no discurso (e em relação a outros discursos). De onde decorre que em função da formação social e cultural do sujeito – processo histórico, que inclui a atualização de seu lugar-sujeito (autor) – configura-se a sua identidade social, resultando, por sua vez, em um modelo de letramento.

No entanto, infere-se, de tudo que foi dito, que o nível de letramento de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas. É preciso que haja, pois, condições para o letramento como nos revela Soares (2000)

Uma primeira condição citada por Soares (2000) é que a escola oferecida à população seja verdadeira e efetiva , pois a necessidade de letramento foi percebida quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a desejar a um pouco mais do que simplesmente o domínio desses aspectos.

Uma segunda condição é que materiais de leitura. Sejam disponibilizados. O que ocorre, na verdade nos países ditos de terceiro mundo e que a alfabetização é oferecida, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever não são dadas como nos diz Soares (2000):

não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se letrado em tais condições? Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e a escrever, deveriam, em seguida, criar condições para que os

alfabetizados passassem a ficarem imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas tenham acesso à leitura e à escrita, tenham acesso aos livros, revistas e jornais, tenham acesso às livrarias e bibliotecas, vivam em tais condições sociais que a leitura e a escrita tenham uma função para elas e tornem-se uma necessidade e uma forma de lazer. (p. 58)

Tomando-se como ponto de partida a forte relação existente entre educação, conhecimento, informação e situar-se no mundo, percebe-se a gravidade do fato por termos um alto índice de exclusão social. Simplificar o processo de alfabetização, conceituando-o em limites aquém do processo de letramento significa reduzir a educação a um processo distanciado das exigências do contexto em que as pessoas estão inseridas.

Nosso problema de pesquisa se delimita neste ponto. Percebemos que há muitas pessoas alfabetizadas que se mostram incapazes de usar o código apreendido como ferramenta de compreensão do mundo em que estão situadas. Pretendemos, então, estudar a relação existente entre a alfabetização que vem sendo oferecida pelas nossas escolas e a forma como as pessoas alfabetizadas se posicionam no contexto e circunstâncias que as envolvem. Pretendemos analisar até que ponto pessoas consideradas como analfabetas, após um curso de alfabetização, são realmente "letradas", considerando a idéia de Soares (2000) de que

uma pessoa letrada é capaz de entender uma notícia veiculada no jornal ou de produzir um bilhete, ou um pequeno texto expressando não apenas a sua subjetividade, mas o conteúdo que lhe é apresentado. (p. 24)

Nosso campo de estudo se limita aos jovens e adultos recém-alfabetizados, visto que os programas de alfabetização normalmente se mostram, ao menos teoricamente, voltados a um mínimo de contextualização da sua proposta pedagógica vinculada ao conceito de letramento e por isto mesmo traz consigo material para uma

análise mais crítica acerca dos resultados dos trabalhos realizados.

Voltamo-nos, pois, aos adultos, às pessoas que estabelecem relações de expectativas e necessidades mais consistentes com o grupo social em que se situam. Pessoas que estão inseridas no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daqueles da criança e do adolescente. Pessoas que trazem consigo uma história mais longa de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Debruçamo-nos então, sobre os jovens e adultos de nossa região, uma região semi-árida, pertencente ao nordeste do Brasil, marcada pela pobreza, pela exploração, pela dominação cultural e sexual, pela falta de acesso aos serviços básicos e aos serviços sociais, resultando na incerteza de sobrevivência em muitos deles; uma região onde vive uma sociedade onde a presença da escrita é difundida com parcimônia e sem a intensidade dos grandes centros urbanos.

Este fato nos permite ter uma certa tranqüilidade epistemológica devido ao perfil dos sujeitos pesquisados, visto que os jovens e adultos transitam em espaços ou esferas do sistema social em que a escrita por vezes é rarefeita ou mesmo inexistente. A televisão chega com dificuldade em lares mais pobres, o jornal se faz presente com raridade, o acesso às informações se dá ainda de forma marcadamente oral. Esta existência de esferas onde a escrita é uma presença limitada nos permite realizar um estudo mais consistente, visto que poderemos trabalhar com diferentes contextos.

1.4 Mais ausências: a invisibilidade do EJA na alocação de recursos

A educação de jovens e adultos precisa ser assumida no âmbito de uma concepção mais ampla, que conte com os múltiplos processos de formação como também políticas públicas que garantam o direito à educação para jovens e adultos, pois embora esse direito esteja assegurado na Constituição de 1988, convivemos ainda

com a inexistência de uma legislação federal que garanta o direito dos jovens e adultos à educação. O certo é que o teor da Lei 9.424/96 que regulamentou a Emenda 14/96 deixou de fora do cálculo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) a Educação de Jovens e Adultos.

O FUNDEF se aplica somente ao ensino fundamental, mas é preciso fazer valer o princípio da equidade sob o foco de alocação de recursos, de maneira a encaminhar mais a quem mais necessita, com eficiência e transparência. O importante a se considerar é que os alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. A rigor, as unidades educacionais da EJA devem construir em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. Tais unidades educacionais da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescente de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver.

1.4.1 Olhares que aprisionam e olhares que libertam: alguns programas oficiais e extra oficiais desenvolvidos com os jovens e adultos no Brasil

A segunda metade do século XX foi especialmente fértil em matéria de programas dirigidos a educação de jovens e adultos. Campanhas de educação de adultos surgiram tanto no palco político em estreito vínculo com as idéias dominantes; como no polo oposto em que a Igreja Católica, os movimentos comunitários e de trabalhadores apostaram na educação como elemento mediador da transformação sócio-político-econômica.

Nos seguimentos oficiais foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização

(Mobral), o programa mais representativo da época do governo militar, apresentando ideologicamente uma concepção centrada na “integração social”. A escolha de um modelo único de processo de alfabetização implicou e implica a necessidade de conteúdos que padronizam a cultura e marginalizam aqueles que a ela não se adequam. O alfabetizando inserido nesta perspectiva não pode assumir o papel de sujeito do conhecimento em construção, pois o modelo do Mobral,

mantém a nossa tradição: educador de um lado, o que tudo sabe, e educando de outro, o que tudo ignora; educador que conduz o educando que é conduzido ; elite que decide , povo que deve ser conduzido . É a continuação de nossa tradição antidialógica (JANUZZI, 1979, p. 63)

Os órgãos oficiais historicamente exercem também a política da dominação nos mecanismos de avaliação dos processos da educação. Estes mecanismos funcionam num duplo sentido: não avaliar para manter o estado de coisas existentes, e avaliar, para discriminar, rejeitar, inviabilizar e não para corrigir distorções dos processos de alfabetização. Todas essas ações se inter-relacionam configurando a ação dos órgãos oficiais na mediação das relações de poder entre estado e sociedade.

As concepções, ações e metodologias dos processos de alfabetização promovidas pelos pólos opostos aos órgãos oficiais – a exemplo do trabalho de educação popular de Paulo Freire no início da década de 60; o Movimento de Educação de Base criado em 1961 durante a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; os Centros Populares de Cultura que surgiram em 1961, no Rio de Janeiro; o Movimento de Cultura Popular em Recife (PE); a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler em Natal (RN) – estruturaram a organização e a dinâmica da educação de jovens e adultos embasados na mobilização popular. Desta forma, a atuação nesses processos de alfabetização é distinta da adotada pelos poderes públicos. Via de regra, as organizações são democráticas e decentralizadoras. A

decentralização da organização e a democratização da alfabetização, do pluralismo e a autonomia das agências alternativas facilitam a pluralidade de organização que lutam contra a tendência autoritária dos meios de controle do poder, favorecendo a democratização dos serviços educacionais. Quanto à questão das avaliações promovidas por essas agências não são discriminatórias, são contínuas e se fazem no próprio processo com a participação de todos nele envolvidos e com vistas ao seu aprimoramento. As ações e metodologias promovidas por essas agências tem respeitado a cultura do povo, capacitando-o para o trabalho e para a convivência social, garantindo-lhe o conhecimento necessário ao exercício de cidadania.

É sabido que a alfabetização, por si só, não elimina a pobreza. Isso significaria incorrer mais uma vez em propostas ingênuas e na utilização de vultuosos recursos sem melhoria para a vida das pessoas. É novamente Freire (1997) que nos convida a observar os limites e as possibilidades da ação educativa perante o mundo em que nos encontramos. “se de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela”. (p.167)

O fato referido nos permitirá realizar um estudo de habilidades, esta aqui entendida como “capacidade” essencial que permitam aos sujeitos que tiveram acesso à escola a engajarem-se em atividades e práticas sociais através da utilização da leitura e da escrita.

1.5 A pesquisa

Nossos sujeitos de pesquisa serão jovens e adultos recém-alfabetizados, pertencentes a famílias de renda baixa, excluindo-se da amostra os que sejam analfabetos absolutos; importa que tenham sido considerados como alfabetizados. É nossa intenção conhecer suas habilidades de “letramento” e competências relativas a informações e discernimento em relação a pontos como ações de aprender e seguir

instruções; ensinar e instruir. Documentar; informar, opinar e convencer. A busca destas informações será feita a partir de uso de textos variados, colocando-os em contato com os nossos sujeitos de pesquisa para que possamos nos aproximar com o objeto de estudo evidenciado.

Podemos então levantar as seguintes questões norteadoras:

- os jovens e adultos que passam por um curso de alfabetização, em nossa região, vão além do domínio da tecnologia da leitura e da escrita?
- a aprendizagem da leitura permite que os alunos considerados alfabetizados compreendam e atribuam sentido às informações que circulam no seu contexto de vida?
- a escrita por eles produzida revela que são capazes de atribuir sentido às práticas e aos discursos que são produzidos no grupo social ao qual eles pertencem?

Colocamo-nos então os seguintes objetivos de pesquisa:

1. Identificar nos exercícios de leitura e produção social dos jovens e adultos, que tenham sido considerados alfabetizados, elementos que revelem o nível de letramento dos desafios diários no seu contexto de vida
2. Analisar o nível de letramento de jovens e adultos que tenham sido considerados alfabetizados, através dos elementos lingüísticos, tomando como referência o seu contexto de vida.

CAPÍTULO II

CONCEITOS, SIGNIFICADOS E RESSIGNIFICADOS

Hoje, já poderíamos estar olhando, até com uma certa nostalgie, aqueles tempos em que bastava aquela ação rudimentar sobre o alfabeto para a escola cumprir a sua função: alfabetizar. Encerrada no interior dos seus muros, a escola não tenha percebido que a entrada do século XX anunciava a aurora de um novo tempo.

Barbosa (1994)

Neste momento pretendemos discutir a *alfabetização, o letramento e a Educação de jovens e adultos*, palavras-chave da nossa pesquisa. Para isso evidenciaremos, em primeiro lugar, o papel da alfabetização percebida aqui mais do que o simples domínio mecânico de técnicas para ler e escrever. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve. Implica em uma auto-formação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto. Em segundo lugar , abordaremos o letramento e a concepção de linguagem na perspectiva interacionista, assim como o letramento envolvendo, segundo Soares (2000) “dois fenômenos bastante diferente, a leitura e a escrita , cada um deles muito complexo, pois constituído de uma multiplicidade de habilidades, comportamentos, conhecimentos”.(p. 48)

Buscaremos, portanto, relacionar o ato de leitura e escrita como prática social. E finalmente, abordaremos a educação de jovens e adultos, suas dificuldades, a

inadequação dos métodos de alfabetização da população adulta, bem como a superficialidade das práticas escolares de leitura e escrita.

2.1 A alfabetização: algumas considerações e reflexões

Mas, afinal de contas, o que é se alfabetizar? É copiar palavras? Fazer letra bonita? Saber o nome das letras? Descobrir o significado das coisas escritas? Ler o mundo? Quem é alfabetizado? Quando é que se pode dizer que uma pessoa está alfabetizada? Quando ela for capaz de decifrar algumas placas de trânsito? Copiar um bilhete? Ou simplesmente assinar o próprio nome, como se ainda usasse a impressão digital?

Tendo em vista a questão da alfabetização como um dos focos por excelência das preocupações pedagógicas, desenvolvemos algumas considerações sobre os princípios teóricos, que estão predominantemente norteando as propostas de ensino da língua escrita e leitura e que guardam estreita ligação com os princípios gerais formulados para o ensino hoje.

Procuramos, em primeiro momento, historicizar o direito de se alfabetizar na escola, para compreendermos um pouco os caminhos percorridos pela pedagogia, seus entraves e avanços, respondendo então, pela evolução do processo da alfabetização.

Posteriormente, travamos uma discussão do tema inerente a uma pessoa alfabetizada capaz de formar hábitos, atitudes e desenvolver as habilidades essenciais para participar ativamente como cidadão na sociedade letrada.

2.1.1 Uma viagem através da história

Quando se pensa em alfabetização, o que vêm imediatamente à cabeça é a sala de aula, a escola. Investigações atuais sobre a história das práticas sociais de leitura estão mostrando que muito antes da existência de escolas tais como as que conhecemos, ampliou-se muito o número de pessoas que sabiam ler sem que aparentemente tivessem sido ensinadas, ou seja, o mundo letrado nasceu, não das elites e instituições, mas do mundo iletrado e de gente comum. Pesquisadores como Barbosa (1994) verificaram que esta alfabetização, que ninguém compreendia muito nem como acontecia, tinha relação com a instrução religiosa. “O ensino inicial da leitura era associado à religião na antigas cartinhas, pois havia uma grande preocupação com a conversão religiosa das crianças, principalmente os pequenos nativo das colônias.” (p. 57)

Quando as primeiras cartilhas deixaram de ser produzidos à mão, copiados um a um, e passaram a ser reproduzidos industrialmente, em tipografias – graças à invenção de Gutenberg –, a Europa foi sacudida por um movimento conhecido como a Reforma Protestante. Este movimento se estabeleceu quando Martinho Lutero, padre alemão, se rebelou contra o Papa e estabeleceu novas bases doutrinárias que deram origem às igrejas protestantes. Nesse período histórico, o direito à livre interpretação das Escrituras era o mais importantes para os cristãos.

Mas, não são só os cristãos têm escrituras sagradas. Também os judeus e os muçulmanos as têm. O estudo da Tora pelos judeus e do carão pelos islâmicos também tem muito a nos contar sobre práticas não escolarizadas de alfabetização. E é com o estudo dessas práticas que a didática da alfabetização tem aprendido coisas importantes.

Quando a alfabetização passou a ser assunto laico escolar, a prática de colocar

os que não sabem ler diante de um texto para exploração do mesmo, desapareceu. Com o tempo, o ato de ler assumiu novas dimensões, estabelecendo novos paradigmas para a constituição do leitor atual. Foi após a Revolução Francesa que nasceu o modelo escolar de alfabetização, onde aprender a escrever tornou-se atividade anterior a ler.

No século XX, surgem três períodos, relacionados à evolução da alfabetização, um correspondente à primeira metade do século, onde a discussão centrava-se nos métodos utilizados, aparecem então os defensores dos métodos global ou analítico, o qual defendia que o melhor era oferecer ao aluno a totalidade, ou seja, palavras, frases ou pequenos textos, para que ele fizesse uma análise e chegasse às partes, que são as sílabas e letras. Ao contrário disso, o método fonético ou sintético propunha que o aluno tinha de aprender primeiro as letras ou sílabas, e o som das mesmas, para depois chegar a palavras ou frase. Este se apoia na teoria do “sincretismo infantil” visão globalizante, reforçada pela teoria gestaltista que preconiza totalidade do fenômeno psíquico e a aprendizagem se dá por insight; aquele se apoia no behaviorismo que preconiza que o reforço é uma condição associada à resposta e só estímulos significativos para o sujeito são reforçadores. Observemos o que diz Barbosa (1994)

Como reflexo dessa concepção, os problemas da alfabetização se resumiam à busca do método de ensino infalível: a fórmula mágica que, através de passos formais rígidos – como uma receita – , permitisse ao mestre transmitir aos alunos os segredos da língua escrita. (p. 64).

Neste período buscava-se o melhor método para ensinar a ler. Em consequência dos altos índices de repetência e evasão registrados, durante longos anos, nas escolas, principalmente, as públicas difundiu-se de que a ocorrência do fracasso se relacionava com o uso de métodos inadequados.

O segundo período ocorreu na década de 60, precisamente nos Estados Unidos. A discussão sobre o fracasso escolar pairava nos alunos, buscando-se neste a razão de seu próprio fracasso. E nesse tempo nascem as teorias do déficit. Suponha-se que a aprendizagem dependia de pré-requisitos do aluno (cognitivos, psicológicos, perceptivo-motores, lingüísticos).

O último período começa em meados dos anos 70, trazendo uma mudança de paradigma, entre os partidários da “revolução conceitual” proposta pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1989) em seu trabalho Psicogênese da língua escrita, de que resulta o chamado “construtivismo”, que desencadeou significativas mudanças no âmbito da alfabetização no Brasil. O modo como se pode compreender este processo de aquisição da língua escrita, não mais o isolando, mas considerando este um estágio contínuo que começa antes de vir à escola. E isso demandou uma transformação radical nas práticas de ensino da leitura e da escrita no início da escolarização, ou seja, na didática da alfabetização. Já não é mais possível fechar os olhos para as consequências provocadas pela diferença de oportunidades que marcam os sujeitos de diferentes classes sociais:

[...] as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com um novo teste de prontidão, nem com novos materiais didáticos. É preciso mudar imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: ao reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa que aprender a ler e escrever épropriar-se do código lingüístico, é tomar-se um usuário de leitura e da escrita. Constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (FERREIRO, 2001 p.70)

A busca de novos métodos e novos modelos escolares de atividades não

contribuem para que o aprendiz se aproprie do saber da leitura e escrita para resoluções de situações concretas. É necessário, pois, mudar a visão aligerada que os alfabetizadores têm da leitura e da escrita em que procura moldar o alfabetizando a um mundo de conhecimentos escolarizados e superficiais, que não lança desafios, nem estimula descobertas para uma visão construtiva do saber.

Uma vez feita esta introdução geral ao problema da alfabetização, onde ressaltamos o percurso e o enfoque de como a mesma foi desenvolvida e compreendida em diferentes épocas e contextos, passamos a discutir este fato tendo como referência o Brasil e levando-se em conta os elementos sócio-econômicos que o envolvem.

2.1.2 Alfabetização como forma de inclusão social

A problemática da alfabetização no Brasil, mais do que tema de teses acadêmicas, debates por trás dos muros das universidades e preocupações de institutos, associações e ONGS, é assunto cotidiano. As estatísticas mostram que 20 milhões de brasileiros se encontram na condição tradicionalmente reconhecida como analfabetismo absoluto, ou seja, não podem fazer uso da leitura e da escrita, como também um índice expressivo de brasileiros que se pode caracterizar como analfabetos funcionais, confrontando o baixo nível de compreensão do texto escrito com os limitados usos que fazem dessas habilidades na vida diária.

Sem deixar de lado questões importantes como a revisão de uma fundamentação teórica e a capacitação efetiva e permanente dos professores, pesquisadores e estudiosos como: Graciá (1998), Ferreiro (2001), Moll (1996), de uma maneira geral comprovam que a alfabetização é a questão fundamental a ser analisada. Sem dúvida, a leitura e a escrita são instrumentos básicos para o ingresso e a participação na sociedade letrada em que vivemos. São ferramentas para a

compreensão e a realização da comunicação do homem na sociedade contemporânea e a chave para a apropriação dos saberes já conquistados pela humanidade. Por meio da alfabetização, o homem se torna um ser global, simbólico, social, um cidadão inserido na civilização moderna, com perfeito domínio dos símbolos da comunicação humana.

Normalmente o alfabetizador desenvolve seu trabalho sem saber o que vem a ser o processo de alfabetização e considera sua tarefa cumprida quando termina o conteúdo. Geralmente, isso ocorre quando se chega ao fim da cartilha, a qual, independentemente de sua metodologia, a partir de uma linguagem irreal e de um repertório controlado representa um processo pedagógico em que ler é sinônimo de decodificar, e escrever, de copiar. Nessa perspectiva, o educando está alfabetizado quando decifra mecanicamente a correspondência entre grafemas e fonemas e executa cópias. Esse tipo de trabalho não oferece condições para que o educador possa desenvolver a tarefa principal do alfabetizador que é combater todas as formas de alienação que afetam toda sociedade. Somente uma alfabetização não alienada pode servir aos objetivos da sociedade em luta pelo desenvolvimento e pela transformação da vida do homem.

Sem dúvida a prática tradicionalista de ensino de língua está ancorada nas concepções de linguagem que têm orientado e que estão também presentes na maioria dos livros didáticos. Essa concepção vê a língua como expressão de pensamento e instrumento de comunicação. Dessa forma:

o sistema é lingüístico é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal. (NADER, 1992, p. 38)

Ancorada nas teorias lingüísticas dominantes nas duas metades do século XX

– estruturalismo e transformacionismo – essas teorias inspiraram uma prática pedagógica voltada para um ensino prescritivo e descritivo da língua que terminou por definir como objetivo o domínio da variante culta da linguagem. Para que os alunos se apropriassem dessa variante, que é um domínio importante, inclusive para o desempenho nas atividades dentro e fora da escola, eles eram submetidos a exercícios estruturais de gramática. Entendia-se que quanto mais a escola oferecesse atividades que mostrasse como a língua se estruturava, suas terminologias e classes gramaticais e sintáticas, mais o aluno teria o domínio da língua e seria um usuário competente da linguagem.

Conceber a língua como instrumento e optar pelo ensino descritivo e prescritivo significou negligenciar os falares do povo brasileiros portadores de variantes lingüísticas, estas consideradas erradas e inaceitáveis, não tinham 'espaços' na sala de aula. A idéia era defender uma aprendizagem mecânica do ler e escrever, que não se apoiasse em idéias e conhecimentos adquiridos pelo sujeito sobre a língua escrita, que não vinha acompanhada de uma real compreensão dos usos e funções da linguagem, que não estivesse sustentada em um interesse em comunicar e compreender. É seguramente inútil trabalhar objetivando somente um decodificador do código lingüístico, uma vez que treina um copista, que não conseguirá expressar-se por meio da escrita.

... uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua e que a separa do homem no seu contexto social. (TRAVAGLIA, 1995, p.22)

Hoje, é preciso repensar a alfabetização, principalmente em regiões como a nossa do semi-árido nordestino baiano. Rever metodologias e enfrentar nossa própria história, além de buscar a compreensão dos porquês e conviver com as angústias de reconhecer aquilo que ainda não sabemos. Aceitar os erros como construtivos.

Aceitar o "novo" sem preconceito e não abandonar os acertos conquistados. Ferreiro (2001) descreve:

A correção contínua e imediata gera inibição e impede a reflexão e a confrontação. Os erros também necessitam ser interpretados pelo professor, já que nem todos se parecem (não têm a mesma origem nem "dizem" o mesmo com respeito a involução). Qualquer adulto alfabetizado se engana ao ler ou ao escrever, o que indica seu grau de alfabetização é sua possibilidade de autocorreção. (p.47)

O ponto de partida para esse re-pensar, buscando com insistência o re-conhecimento de teorias que conduzam, de modo competente, a uma prática pedagógica, é a restauração do conceito de ler e escrever.

A aprendizagem da leitura e escrita é um dos elementos importantes para os indivíduos ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais.

Os trabalhos com a linguagem se constituem em um dos eixos básicos na educação básica, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações dos indivíduos, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento.

Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sócio-cultural entendem, interpretam e representam a realidade.

A história tem mostrado que as práticas que centram a forma de ensinar o domínio da língua, ou seja, alfabetizar, focando apenas na memorização das correspondências entre sons e letras, empobrecem a aprendizagem da língua, reduzindo-a a um conjunto de sons a serem representados por letras (LEMLE,

1994). Em função disso, essa visão mais tradicional da alfabetização vem sendo questionada. Isso não significa que não seja necessário aprender as letras e os sons correspondentes. Significa que isto é apenas uma parte do conteúdo da alfabetização. A alfabetização é uma aprendizagem mais ampla e complexa do que o "bê-a-bá".

E uma vez promovendo experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de trabalhos com a leitura e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado.

Principalmente nos meios urbanos, a grande parte dos sujeitos está em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de veículos etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos, para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos, antes de ingressarem na instituição educativa.

2.1.3 A alfabetização, quais ações? Quais habilidades?

A alfabetização é um processo pelo qual todos nós passamos e que ao nos tornarmos docentes não nos apercebemos ou esquecemos da importância desse aprendizado. Existem inúmeros docentes exercendo sua prática nas mais diversas regiões. Muitas vezes, estes não escolhem que disciplina ou que série desejam lecionar e/ou possuem afinidades. É em função disso que Feil (1985, p.15) comenta que:

...a maior dificuldade é encontrar o professor para a primeira série. Ninguém quer. E, na maioria das escolas, a escolha é feita por antigüidade. Geralmente, a primeira série é destinada para o professor mais novo da escola, mesmo não gostando e não tendo condições.

Conseqüentemente, o processo de alfabetização fica comprometido: o professor não tem conhecimento das etapas e das fases que envolvem a aprendizagem não tem familiarização com a clientela, sem falarmos que os livros e cartilhas adotados, nas escolas públicas, são seguidos como uma "bíblia". Esses vêm apresentados como "conhecimento de mundo" ao invés de "objetos" que levariam a tal "conhecimento".

A escola é um dos lugares que tem empregado a leitura e a escrita sem finalidade, sem fazer uma correlação com o mundo, o que acaba acarretando desinteresse do aluno. É aí que percebemos que, as falhas ocorridas no processo de alfabetização dão-se, algumas vezes, pelo discurso do educador. Apesar de profissionais habilitados na área com curso superior, dos avanços tecnológicos, ainda sofremos com práticas insatisfatórias. Todavia, mesmo tendo conhecimento das dificuldades presentes na escola pública, sobretudo no processo de alfabetização, transferimos toda e qualquer responsabilidade aos "discentes" e, com isso, vamos levando nossa prática com a "barriga", e acabamos por encontrar alunos nas classes subsequentes da primeira série, sem estarem alfabetizados.

A pessoa está alfabetizada quando, como acentua Ferreiro (1995) juntamente com outros pesquisadores, sabe conquistar seus direitos, possuindo uma capacidade crítica e interpretativa de leitura e não só assinar o nome e ler um bilhete, uma vez que decifrar não é ler como copiar não é escrever: "conhecimento do código – como memorização das letras e sílabas – por exemplo, não garante a leitura – podendo a atividade permanecer no nível da decifração". (SMOLKA, 1989, p.34)

O trabalho direto com os alunos a serem alfabetizados exige muitas vezes que o professor alfabetizador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos

provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. Pode-se se dizer que o preparo de um docente voltado para a alfabetização deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com essa parcela de estudantes. Sem perder de vista os instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com seus alunos: a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

A implementação ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente dos professores que trabalham nas instituições. Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e seus alunos. A idéia que preside a construção de um projeto educativo é a de que se trata de um processo sempre inacabado, provisório e historicamente contextualizado que demanda reflexão e debates com todas as pessoas envolvidas e interessadas.

O professor alfabetizador deve também se preocupar com um ambiente alfabetizador que não seja confundido com imagem de uma sala de aula com paredes cobertas de textos e etiquetas nomeando móveis. Aqui, ambiente alfabetizador apresenta-se como um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais os alunos têm a oportunidade de participar. Pois a alfabetização não se reproduz à transmissão de conteúdos. Da maneira como a concebemos é um processo de formação, que se realiza a partir de experiências vividas pelos sujeitos, nos diversos espaços educativos a que têm acesso (Família, Trabalho, Escola, Grupos de

convivência..), na interação com o mundo e com as pessoas que fazem parte do seu universo cultural como também, na oferta de oportunidades e participação em situações nos quais a leitura e escrita se façam necessárias.

A escola, enquanto espaço de (re) construção social, tem uma dimensão que é estruturada pela sociedade, ao mesmo tempo que é também estruturante desta mesma sociedade. Nessa relação dialética, a escola vai se construindo historicamente. O processo de ensino/aprendizagem concretiza-se nas relações entre alunos, objetos de conhecimento e professor, tendo, como elemento central a construção de significados. Os conteúdos que a escola veicula – conceitos e princípios explicativos, procedimentos, valores, normas, atitudes, são criações culturais anteriores ao processo escolar. A construção do conhecimento deve, portanto, ser assumida numa perspectiva social. O aluno é sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e os significados que constrói são o resultado de uma complexa rede de interações, intermediadas pela ação do professor.

O aluno aprende um conteúdo qualquer, quando é capaz de atribuir-lhe significado, isto é, quando consegue estabelecer relações substanciais entre o que está aprendendo e o que já conhece, de modo que o novo conhecimento seja assimilado aos seus esquemas de compreensão da realidade e passe a ser utilizado como conhecimento prévio em novas aprendizagens. A construção de significados, pelo aluno, não depende exclusivamente de seus processos cognitivos, mas também de suas motivações e expectativas – representações que tem da escola, de seus professores, e de si mesmo, ou seja, é em grande parte, o resultado das relações sociais estabelecidas entre ele e seus colegas e, principalmente, entre eles e seus professores. O professor deve agir como mediador, na relação aluno/sujeito de conhecimento, detectando o que o aluno sabe, apresentando-lhe situações-problema para que ele confronte e modifique suas hipóteses fornecendo-lhe informações que o ajudem a ampliar redes de significado, ingressar em um novo mundo, que não está

tão distante, está ao alcance de nossas mãos, um mundo em que todos sejam capazes de exercer o seu direito de ser um cidadão crítico e consciente do papel que desempenha na sociedade.

2.2 Letramento: contexto e conceito

Há diferentes conceitos de letramento, esses conceitos variam de acordo com o contexto histórico, de acordo com as condições de produção social de quem o produziu. Assim, o nosso texto será ancorado no conceito de Soares (2000) que apresenta o letramento como a capacidade de utilizar a escrita e a leitura como prática social.

No primeiro momento, serão discutidas as práticas escolares de letramento e posteriormente abordaremos uma discussão sobre a prática da escrita e da leitura.

2.2.1 Tecendo práticas na escola

As práticas de ensino da linguagem ainda estão centradas no ensino da língua enquanto conjunto de regras e há uma supervalorização do ensino da gramática. Conforme acentua Geraldi (2002):

O que se aprende, na verdade, é exemplificar descrições previamente feitas pela gramática. Mais modernamente, as descrições tradicionais foram substituídas por descrições da teoria da comunicação, e hoje o aluno sabe o que é emissor, receptor, mensagem, etc.. Na verdade, substituiu-se uma metalinguagem por outra (46).

Em nome da apropriação do código, o ensino da língua materna descuidou-se de outros objetivos importantes inerentes ao aprendizado da linguagem. A função precípua da linguagem é a comunicabilidade e esta não depende apenas que se

domine a estrutura do código uma vez que o estudo de linguagem fundamentado apenas no código, tem afastado os falantes do processo de produção de sua linguagem.

Isso nos assegura que o tempo dedicado apenas para as atividades de gramática não atende às demandas da sociedade grafocêntrica que ora vivenciamos e é responsabilidade da escola preparar os alunos para resolverem as questões que aparecem no cotidiano e exigem as habilidades de leitura e de escrita. Com a discussão em torno da leitura como prática social, os rótulos, bulas de remédio, recibos de contas de luz e água têm sido muito usados nas atividades de alfabetização, como prevê a concepção de letramento adotada por Kleiman (1992): “Pressupõe ser a construção de sentidos pelos sujeitos permeada por suas práticas sociais, culturais e discursivas, constituindo-o como tal no momento da enunciação” (p. 242).

É importante dar sentido às atividades, posto que a alfabetização começa muito antes do aluno entrar na escola, e quanto mais for exposta a situações de uso da escrita e da leitura, melhor se alfabetizará. A função da alfabetização não é apenas dar continuidade à aprendizagem da linguagem escrita, mas contribuir para que os alunos vivenciem as diferentes linguagens usadas na sociedade, aprendendo a ler estas linguagens, e usá-las para se expressar.

Ao nos referirmos às diferentes linguagens, incluímos as linguagens corporais, musicais, plásticas, televisivas, cinematográficas, fotográficas, do vídeo, da mímica, teatral, da informática. Para que os educadores possam trabalhar nessa amplitude é preciso que os serviços públicos culturais sejam garantidos aos alunos da educação de jovens e adultos. Museus, cinemas, teatros, concertos, bales, salas de vídeo, pinacotecas, bibliotecas, exposições de fotografias, centros de computação, jardins zoológicos, hortos florestais, parques e praias.

Aprender uma língua não consiste apenas em aprender as palavras, mas os significados culturais das mesmas, bem como as diversas maneiras pelas quais as pessoas entendem, interpretam e representam a realidade em seu meio sócio-cultural.

Perceber a alfabetização como prática social é conceber a língua na perspectiva interacionista, ou na linguagem como forma ou processo de interação humana, pois entendemos que é lendo escrevendo e refletindo sobre o uso que os outros (autores/escritores) e também nós fazemos da linguagem, é nessa prática ou nesse “jogo” que nos apropriamos da linguagem com competência para usufruí-la nas mais diversas situações postas pela sociedade grafocêntrica.

Na perspectiva interacionista a linguagem é entendida como atividade produtora de sentidos, logo, é uma prática social, dialógica que implica na linguagem em uso:

Dessa forma...

A produção de sentidos é tomada, portanto como um fenômeno sociolingüístico, uma vez que o uso da linguagem sustenta as práticas geradoras de sentido e busca entender tanto as práticas discursivas que atrasam o cotidiano (narrativas, argumentações e conversas, exemplo,) como os repertórios utilizados nessas produções discursivas. (SPINK, 2000:42)

Entendemos que a concepção interacionista da linguagem, por contemplar a linguagem em uso, ou seja, as situações reais de enunciação, é uma ancoragem teórica importante para se discutir o processo de alfabetização como prática de leitura e escrita. Assim, as atividades de alfabetização, alicerçadas em frases muitas vezes artificiais da língua, cedem lugar para as atividades reflexivas de leitura e escrita, mediado pelo professor com pesquisas, consultas às gramáticas, aos jornais, livros e etc.

Sendo o professor o mediador no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a análise lingüística possibilita o conhecimento sobre a estrutura da língua a partir dos repertórios do aprendiz. Isto é, não se nega a variante lingüística usada pelo aluno, mas a partir do uso que ele faz da linguagem, a escola oportuniza o contato com outras variantes presentes nas diversas tipologias textuais que circulam na sociedade possibilitando, assim, a apropriação de novas variantes e de novos repertórios tanto lingüísticos como textuais. É o que afirma Travaglia (2001): “Para desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua era preciso abrir a escola à pluralidade dos discursos. Uma dimensão dessa pluralidade diz respeito às variedades lingüísticas” (p. 41). A partir do momento em que a escola tem esta compreensão com o aluno, o respeito às variedades lingüísticas, ela mesma estará abrindo espaço para o diálogo da compreensão de mundo que a norteia com a compreensão de mundo dos alunos. Ou seja, aceitando o outro, com as suas peculiaridades.

Discutir a linguagem como prática social, na perspectiva interacionista que traz no seu bojo a linguagem em uso, é fazer opção pelo ensino produtivo cujo objetivo principal é possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa, condição essencial de participação das pessoas dentro e fora da escola.

O ensino produtivo objetiva ensinar novas habilidades lingüísticas. Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; (...) aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas. (HAILIDAY, MDNTOSH e STREVENS, 1974, p.276).

Conhecer uma escala possível de potencialidades da língua significa abrir espaços para atividades nas quais as diversas linguagens, bem como tipologias textuais se façam presentes. As instituições, universidades, associações discutem

justamente a “dificuldade” que a escola tem não só de alfabetizar, mas de garantir o uso eficaz da linguagem, ou seja, o letramento, nas diversas situações cotidianas.

2.2.2 Práticas de escrita para (re)escrever o mundo

A aprendizagem da linguagem escrita é um dos elementos importantes para os alunos ampliarem suas possibilidades de participação social; é um dos eixos básicos na alfabetização, e deve ser trabalhada de forma integral, estimuladora e respeitosa. O aluno deve aprender na escola que a escrita pode conservar o que a memória pode esquecer.

No entanto, as escolas não têm cumprido esse papel. Em relação ao aprendizado da linguagem escrita, na escola, se inicia por meio de um trabalho baseado na cópia de vogais e consoantes, ensinadas uma de cada vez com o objetivo único de memorização. Assim, a escola desenvolveu uma robotização dos indivíduos que dela se servem, obrigando-os, desde o início, a “resolver tarefas que os separam ainda mais do real significado da linguagem” (FERREIRO, 1989)

No decorrer dos séculos a escola (como instituição) operou a transmutação da escrita. De objeto social transformou-se em objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares, precisamente aquelas que deram historicamente origem à criação das representações escritas da linguagem. É imperioso (mas nada fácil de conseguir) estabelecer ao nível das práticas escolares uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola e não o contrário. (p.4)

Desta forma, quando chamados a escreverem fora da escola, naturalmente, refazem textos escolares, deixando de mostrar autenticidade e criatividade. Esses textos tornam-se artificiais e muitas vezes só serão entendidos quando seguidos de ilustração.

Para aprender a escrever o indivíduo precisa construir um conhecimento ou natureza conceitual: precisa compreender o que a escrita representa e como é representada. Vejamos o fragmento abaixo:

Ensinar e aprender a produzir textos não se reduz a uma questão de técnica e, dessa forma , compreender por que e para que escrever significa compreender a função da escrita no conjunto das demais ações sociais ... Por isso se diz que o aluno deve ser sujeito do seu dizer, deve aprender a jogar o jogo das representações (SUASSUNA, 1997, p. 27)

Nesse sentido, cabe ao professor e todas as instituições voltadas para o trabalho de ensino da escrita repensar o agir pedagógico que muitas vezes se apresenta alienante ou espontaneista, transformando-o naquele que atenda às necessidades reais das pessoas. Vejamos o que diz Kleiman (1999):

A este educador, também lhe cabe familiarizar-se com os usos e concepções sobre a escrita dessas comunidades, para que possa , de uma vez por todas, participar produtivamente do processo, em vez de continuar eternamente reproduzindo métodos ineficientes e práticas uniformizadoras e alienantes, seguindo à risca o livro didático ou o último modismo que se infiltra na escola. (p.70)

Este agir pedagógico deve ser criativo, flexível, atendendo à individualidade e o coletivo; repensar um agir pedagógico que construa cada aluno enquanto sujeito único, e possibilite a recriação do velho e oportunize a liberdade desse aluno de expressar seus sentimentos através de inúmeras linguagens; desenvolver atividades que a partir de leituras de mundo, coloquem os alunos em contato com a escrita, tendo uma rotina de cunho teórico, prático e enfim, criando espaços de interações, organizando o ambiente escolar afim de torná-lo competente..

Impõe-se assim, tomar como objeto do processo de alfabetização, a própria

língua. Para tanto, há que se assumir, como elemento norteador não a letra, a sílaba ou a palavra descontextualizada, mas o texto, enquanto unidade de sentido da língua. Faz-se necessário que o texto trabalhado com o aluno tenha sentido para ele, que configure uma realidade.

Acreditamos que os caminhos que se abrem, com a colocação de textos autênticos em sala de aula são mais ricos e mais fecundos do que o que se vê normalmente nas escolas. O texto do mundo, da vida social, é muitas vezes, mais interessante, mais instigante, desafiador, mais informativo, mais vivo, mais real. Para trabalhá-los, o professor deve estar mais consciente das implicações sociais que está trazendo para a sala de aula; quanto ao aluno, este, desenvolverá uma criticidade mais ampla sobre o mundo em que está inserido.

Quando não há uma diversidade de textos a serem trabalhados, o aluno terá seu conhecimento restrito e em consequência separará o aprendido na escola com sua vida social. Assim a aprendizagem se tornará sem prazer, já que o interesse é apenas aprender a escrever.

Hoje, há uma grande necessidade de se trabalhar textos autênticos, deixando para trás os antigos textos escolares. Dentro da sala de aula deve ser trabalhado a escrita da realidade onde o principal material deve ser o mundo social. Desta forma haverá uma estimulação para que se desenvolva uma escrita que venha atender as necessidades sociais. Sobre como trabalhar textos reais na escola, Ferreiro (1989) afirma:

Tem-se múltiplas consequências , algumas das quais são as seguintes: usa-se a língua escrita em contextos funcionais , ajudando a criança a descobrir que é necessário ler para inteirar-se de algo ou para aprender algo novo: que faz falta escrever para estar seguro de lembrar algo no dia seguinte ou para comunicar-se com alguém ausente , etc. : o lugar de trabalho tem caráter de “ambiente

alfabetizador”, com toda classe de materiais escritos e, além disso, uma área ou canto de leitura,: não só se deixar entrar as escritas que estão nas casas das crianças ou na comunidade, mas se sair à busca delas , percorrendo as imediações para descobrir onde há algo escrito, perguntar porque foi escrito , antecipar o que poderá significar e, por último , lê-lo (p.44-45).

2.2.3 Práticas de leitura para (re) ler o mundo

Terceiro milênio!!! Internet, computadores de última geração, robots que substituem a mão-de-obra humana, satélites que fiscalizam todo o espaço terrestre, mudanças instantâneas de valores e comportamentos, uma velocidade "espacionávica" nas comunicações e, ainda assim há um (dês) gosto enorme pelo ato de ler." Os meus alunos não gostam de ler". Essa é sem dúvida, a queixa mais comumente ouvida entre professores. Ou, porque meu aluno não lê? Para formar leitores é preciso ter paixão pela leitura:

ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior deportar-se para abrir o parêntese do imaginário. É também sair transformado de uma experiência de vida. (Bellenger, 1978, p. 25).

A atividade árida e desmotivadora de decifração de palavras que é chamada de leitura em sala de aula, não é leitura. Como afirma Smith (1991), “A leitura não é uma questão de identificar letras, a fim de reconhecer as palavras para que se obtenha o significado das sentenças. A identificação do significado não requer a identificação de palavras individuais (...)” (p.201).

Esta compreensão simplista não tem nada haver com a atividade prazerosa descrita por Bellenger (1978). E, de fato, não é leitura, por mais que esteja legitimada pela tradição escolar. Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. Essa é uma boa

caracterização da tarefa de ler em sala de aula; para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque não faz sentido. Lajolo (1982) afirma que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, e reconhecer nele um tipo de leitura. (p.59)

Devemos lembrar que, para a maioria, a leitura não é aquela atividade prazerosa, no canto preferido, que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, passear por outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas estórias que a nossa mãe nos lia antes de dormir. Pelo contrário, para a maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são como práticas que inibem e ridicularizam o aluno, principalmente quando a leitura é tida como avaliação.

Após esse primeiro e desapontador contato com a palavra escrita, a desilusão continua, e o fracasso se instala como uma constante na relação com o livro. Muitas dessas práticas do professor nesse período após a alfabetização sedimentam as imagens negativas sobre o livro e a leitura desse aluno, que logo passa a ser um mau-leitor em formação.

As práticas desmotivadoras, perversas até pelas consequências nefastas que trazem, provem, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. “Não podemos aceitar que nos dias de hoje, a escola continue desconhecendo que o que fazemos como leitores fora da escola é o que menos fazemos dentro da escola”. (KLEIMAN, 1992, p.89)

É dessa legitimidade que se deriva um dos aspectos mais nefastos das práticas limitadoras. Elas são perpetuadas não só dentro da escola, o que seria de se esperar, mas também funcionam como o mecanismo mais poderoso para a exclusão fora da escola. É justamente essa resistência a que é usada pelo burocrata (que pode ser o direito da escola), para efetivamente impedir uma prática alternativa. E encontramos, na maioria dos casos e muito rapidamente o professor novo (recém-chegado ou recém-formado e com uma proposta renovadora e inovadora) que desiste, em parte pelo fato de ele se encontrar dentro da estrutura de poder no, degrau mais baixo, e também, pelo fato de sua proposta estar baseada apenas numa convicção de necessidade de mudança, mas sem a formação necessária para essa mudança. Por isso, acreditamos que uma formação teórica do professor na área de leitura, unida a uma prática discursiva em sala de aula possam alterar as práticas de leitura. Como afirma Teodoro (1995)... "se os professores assumirem , como sujeitos , o desafio da prática, do cotidiano das salas de aula, dos livros , das situações de leitura. Mas especificamente, quando encararem o desafio de ensinar a ler e a gostar de ler." (p. 34)

Ler e escrever são atividades que se complementam. Os bons leitores têm grandes chances de escrever bem, já que a leitura fornece a matéria-prima para a escrita. Quanto mais variados, interessantes e divertidos forem os textos que você apresentar aos alunos, maior será a chance deles se tornarem leitores hábeis.

Desta forma, a leitura não é uma atividade na qual o leitor é um 'receptor' de uma idéia pronta, um sentido posto, mas constitui-se como agente que busca sentido, pois este não está no material que o sujeito tem a sua frente. Logo, o texto se apresenta como um conjunto de pistas; o trabalho do leitor é a partir do conhecimento que tem e das inferências apontadas pelo texto, construir o sentido; assim, ler é saber que o sentido pode ser outro.

Fazemos este recorte para se confirmar que, na maioria das atividades realizadas pelas professoras sobre leitura, elas caminhavam na direção de um único sentido, uma resposta já previamente definida. Muitos professores admitem, ainda hoje, apenas a resposta que o gabarito do livro didático apresenta. Isso é lamentável, pois desconsidera toda a reflexão construída pelo aluno com muito esforço, pois cada sujeito tem suas histórias de leitura, assim como cada leitura tem a sua história e por isso que Geraldi (1999, p.91) afirma que "se pode falar em leituras possíveis e é por isso também que se pode falar em leitor maduro".

Quando enfatizamos o esforço para construir o sentido do texto, é porque sabemos as dificuldades que tanto os alunos como os professores enfrentam para interpretar um texto, pois ao fazê-lo, eles precisam de maturidade (não é ser maior de idade) e experiência construída pelo contato com outros textos. Isto quer dizer que quanto mais se lê – numa diversidade tanto de conteúdos como de tipologias – menos conflituoso é o processo de construção do sentido, pois...

O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. E mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual e o de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto. (KLEIMAN, 1992, p.13)

Não se formam bons leitores se eles não têm um contato íntimo com o texto. Há inúmeras maneiras de fazer isso: os alunos podem ler em silêncio, ou em voz alta em grupo ou individualmente, ou o professor lê o texto para a turma, leitura compartilhada, recontar a história, modernização de clássicos literários, confecção de cartazes e painéis, ginástica historiada, leitura e pintura, dramatizações, músicas, corais, etc. Tais possibilidades devem ser desenvolvidas de acordo com os objetivos propostos.

Cada vez mais o aluno terá de compreender textos diferenciados e criativos.

Eles estão por toda parte: jornais, folhetos, de propaganda, revistas embalagens de produtos alimentícios, poesias, etc. O importante é que o material escrito apresentado aos alunos seja interessante e desperte o prazer e a curiosidade deles, que assegurem a inserção no mundo social.

A participação ativa dos alunos nesses eventos de letramento configura um ambiente alfabetizador, bem como a experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição desse ambiente.

Uma vez discutidos apresentados e aprofundados os conceitos de alfabetização e letramento, passamos ao terceiro conceito-chave de nosso quadro conceitual: educação de jovens e adultos.

2.3. Educação de jovens e adultos: muitos débitos e ausências na educação brasileira

Face uma série de mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, bem como a conscientização da importância da erradicação do analfabetismo considerado “mal nacional” e “chaga social”, a expansão da educação de jovens e adultos no Brasil tem sido bastante acelerada. Como resultado de movimentos da sociedade civil e mesmo de órgãos governamentais, a educação de jovens e adultos passou a ser um dever do Estado, segundo a Constituição Federal de 1988.

Não é necessário ser um especialista no assunto para perceber que a realidade brasileira está bem distante do texto legal, uma vez que nem todos os jovens e adultos têm a oportunidade de ingressar em uma instituição que lhes assegurem a formação básica comum nessa faixa etária.

No processo de alfabetização, principalmente de jovens e adultos, é grande o

número de fracassos. O volume de recursos investidos no MOBRAL e outros programas voltados para a EJA (educação de jovens e adultos) não lograram os resultados esperados, sendo considerados como desperdícios de verbas e ineficientes por planejadores, coordenadores, educadores e intelectuais. Essas mesmas pessoas tinham esses programas como uma forma de cooptação alijeadora.

Antônia Picanço explica que o treinamento que os alfabetizadores recebiam no Mobral era “absolutamente improdutivo”, durava no máximo duas semanas e dirigia-se a mais de 200 pessoas ao mesmo tempo . “Nunca se levava em conta o que o aluno trazia , o que ele já conhecia. O analfabeto sempre foi tido como um pária da nação... (Jornal do Brasil , Rio de Janeiro , 11/03/90)

Visto que a alfabetização é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral do aluno. No entanto, observando o cotidiano das salas de EJA (Educação de Jovens e adultos), constatamos que a prática pedagógica utilizada não se adequa às orientações didáticas constantes na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, apesar da escolaridade se referir as mesmas etapas (Ensino básico, fundamental e médio) os jovens e adultos não alfabetizados apresentam uma realidade diferenciada do mundo infantil e adolescente, pois estão em outro estágio de vida com experiências e expectativas próprias para essa fase, uma vez que, tanto escolas como professores não foram devidamente preparados para atender algumas demandas diferenciadas e bem caracterizada. Esse despreparo decorre de alguns fatores, entre os quais podemos citar:

- Falta material nas escolas - Com a instituição do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) as prefeituras alegam dificuldades com verbas para o ensino de jovens e adultos, visto que o Fundef não prevê verbas.

- Pouca visão dos gestores da educação nos municípios com a educação infantil, base para diminuir o desencanto com a escola nas séries seguintes e manter os alunos na escola – Em geral, os professores mais qualificados são direcionados a outras séries, enquanto que à educação infantil são destinados os menos preparados. Muitos secretários de educação ignoram que a criança que receber uma boa formação na educação infantil dificilmente fracassará na educação fundamental.
- Desmotivação por parte dos docentes – Muitos professores e coordenadores sentem-se desvalorizados e desmotivados, alegando os baixos salários recebidos.
- Falta de afinidade de alguns professores – Muitos educadores são selecionados para lecionar nas salas de EJA, sem que seja considerada a habilidade dos mesmos para o desempenho de tal tarefa.
- Falta de preparação dos envolvidos no processo educativo - Muitos professores e coordenadores não foram formados para trabalhar dentro das novas diretrizes.

Apesar das dificuldades acima relacionadas, verificamos alguns avanços em algumas instituições públicas que trabalham com o ensino de jovens e adultos. Estas têm buscado utilizar os recursos disponíveis de forma criativa, respeitando a maneira de cada um aprender, e construindo os projetos de ensino a partir do conhecimento de mundo dessas pessoas.

A escola é uma instituição de caráter social, cuja função é atender as expectativas dos educandos e prepará-los para a vida, oferecer-lhes condições adequadas de aprendizado e um ensino de qualidade, e torná-los capazes de lidar e dar forma ao conhecimento adquirido, estimulando-os a pensar para que desenvolvam a capacidade de utilizar a leitura e a escrita como instrumento de transformação

social, como afirma Soares (1998):

(...) ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Freire concebe o papel do letramento como sendo o de libertação do homem ou de sua “domesticção”, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e alerta para sua natureza inherentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social. (p.77)

A educação tem que ser um todo; não há dúvida que existem bons profissionais, que apreciam os sabores da educação, mas as instituições de ensino são precárias e não têm projetos próprios. Muito se fala, mas pouco se faz. Os projetos políticos pedagógicos dormem nas gavetas das secretarias e dos docentes, e a escola continua na marginalidade, com práticas que reproduzem o velho modelo do receituário, perdendo a grande oportunidade de iniciar sua emancipação pedagógica.

Os modernos recursos tecnológicos indispensáveis à sociedade de informação a nível nacional, não chegam às escolas, tampouco os programas de educação continuada abrangem as necessidades da capacitação e aperfeiçoamento profissional, uma vez que como afirma Kleiman: “Quanto ao professor envolvido na alfabetização, uma imagem que freqüentemente é retomada é de que ele deve ser um “voluntário”, ou até mesmo “benfeitor”, com domínio (não se sabe qual) sobre a leitura e escrita.” (2001, p. 250)

Também encontramos as bibliotecas precárias, os prédios com um cenário desolador. Ocorre que essa "instituição carente" é chamada a dar conta de suas responsabilidades; oferecer uma educação com as competências propostas e esperadas pela legislação, pelos programas de ensino e pela clientela.

Apesar disto tudo, acreditamos que o cenário da educação de adulto pode

melhorar significativamente, a partir do momento em que professores, instituições e comunidade se unam em prol de uma educação de adultos de melhor qualidade.

Essa educação de qualidade, de certa forma, deve buscar a superação dos antagonismos que corremos o risco de cristalizar se continuarmos repetirmos o que geralmente tem sido feito: ensinar passivamente e mecanicamente os jovens e adultos a ler, ou ensinar a ler e não estimular a escrita, ou ainda ensinar a escrever (desenhar as letras) sem que os alunos tenham a oportunidade de dialogar com o mundo, com o texto e com o espaço escolar pois como diz Freire (1987)

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (p. 79)

Assim, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita se configuram em alguns aspectos: é preciso que eles estejam vinculados a um contexto, que sejam uma estratégia usada dentre as demais, evitando-se que esses alunos apenas repitam exercícios indefinidamente sem compreender para onde estão indo, qual é o significado do que fazem, o que é ler e escrever, qual é a função da escrita e da leitura.

E essa compreensão do significado não só pode, como também deve ser trabalhada na produção e na utilização direta de materiais e textos escritos (espontâneos, esquemáticos, poéticos,jornais, livros, cartas, bilhetes, álbuns, cartazes). No seu trabalho diário o/a professor/a deverá conseguir, simultaneamente, que cada pessoa compreenda o "segredo" da escrita e que tenha a mais absoluta confiança em si mesma e na sua possibilidade de ler e escrever, já que os sujeitos com grau mais baixo de alfabetismo – a maioria de origem rural – sempre evocam a escola

como única referência de práticas letradas, normalmente associadas a exercícios penosos de memorização de letras e sílabas e de situações humilhantes de exposição pública das incapacidades. Interação entre os alunos e espírito de cooperação são pontos fundamentais de práticas de alfabetização facilitando o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A aprendizagem da leitura/escrita envolve uma dimensão simbólica, expressiva e cultural, ser alfabetizador consiste em favorecer esse processo, propiciando, inicialmente que os alunos realizem atividades sistemáticas, organizadas de tal forma que as diferentes formas de representação e expressão desses jovens e adultos sejam ampliadas gradativamente, até que eles compreendam o que é a leitura e a escrita, e façam uso desse objeto cultural para o seu desenvolvimento cultural e profissional , bem como a ampliação das habilidades de alfabetismo. Como sugere Ricco (1979)

Além de professores especializados, a instrução de adultos necessita de ambientes adequados. Mobiliário inadequado ao desenvolvimento físico do adulto constitui uma situação pouco favorável à aprendizagem. Nas classes noturnas, a boa iluminação, mais do que qualquer outro elemento, é indispensável para o bom andamento dos trabalhos. A adequação do ambiente completa-se na forma de apresentação do material didático de uso comum: lousas e outros materiais precisam estar em condições satisfatórias de utilização, além de adequados à clientela, quanto às dimensões. (p. 22)

Sobretudo, é fundamental garantir a convivência sistemática e contínua dos alunos com textos, livros, bilhetes, listas, receitas, convites, cartas..., todos e quaisquer materiais escritos que lhes possam favorecer o entendimento de para que serve saber ler e escrever.

É comum perguntarem se há métodos que melhor garantem essa compreensão

inicial, se o caminho mais adequado é o da lingüística, ou o do desenvolvimento das estruturas mentais. A decisão sobre métodos e técnicas a serem utilizados precisa levar em conta até que ponto eles favorecem essa compreensão, por parte dos jovens e adultos, de que a palavra escrita significa algo, texto escrito não é um conhecimento livresco, abstrato, mas, ao contrário, uma forma concreta de expressão e entendimento de objetos, sentimentos e pensamentos reais.

A escolha de como se ensina deve estar, então, relacionada à compreensão de como o aluno aprende e também ao entendimento de que na prática da alfabetização há pessoas (professores e alunos, adultos e crianças) que são criadores de cultura e que são criados na cultura. A própria escolha de métodos e técnicas adotados no seu desenvolvimento deve considerar essa função social imediata. Os jovens e adultos, assim, não aprendem a ler só para no futuro, usarem esse conhecimento. O sucesso na aquisição da leitura e da escrita não é apenas uma estratégia que visa permitir aos alunos das classes populares continuarem na escola. É a concretização da função social e cultural da alfabetização no dia-a-dia da vida dos jovens e adultos o que garante a sua efetividade.

Esperamos que as abordagens aqui realizadas conduzam os envolvidos no processo educacional a uma reflexão sobre as práticas pedagógicas no ensino de leitura e escrita na educação de jovens e adultos, e a importância desta na formação de cidadãos capazes de realizar uma leitura crítica da realidade, e de formular soluções para os problemas detectados.

CAPÍTULO III

O ESPAÇO DE INTERAÇÃO COM OS JOVENS E ADULTOS: A TRILHA TEÓRICO-METODOLÓGICA PERCORRIDAS NA PESQUISA

Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a “razão” da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagassem.

Freire (1987)

3.1 O paradigma de pesquisa

A opção metodológica que deu suporte a nossa pesquisa, tanto pela natureza do problema, como pelos objetivos propostos, foi o paradigma qualitativo. Conforme acentua Weber (1979) é um paradigma que “(...) o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações” (p. 23). Na nossa pesquisa, esse paradigma se justifica porque privilegiou na abordagem dos sujeitos pesquisados a fala, seus textos produzidos e lidos, como também nos permitiu recolher nos textos produzidos pelos atores dessa pesquisa a subjetividade no processo por ele desenvolvido de apreensão do real.

Nossa preocupação foi lidar com os sentidos que os sujeitos pesquisados

constróem da realidade e perceber o mundo desses sujeitos, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos aos textos que circulam e são construídos socialmente por eles. Neste sentido, acreditamos que as linhas duras propostas pelo cartesianismo/positivismo não podem ser os referenciais para pesquisas que têm como objeto de estudo a vertente da complexidade.

Com base nessas considerações, Dilthey (1979) sugere que se utilize como abordagem metodológica “a interpretação dos significados contidos num texto (entendido num sentido muito amplo), levando em conta cada mensagem desse texto e suas inter-relações” (p.27); logo, a preferência pelo paradigma metodológico em questão, possibilitou perceber nos textos (oral, escrito e esquemático) produzidos pelos sujeitos de investigação, aquilo que eles experimentam, o modo social em que vivem e como eles interpretam as suas experiências, com o olhar de busca subsidiado a partir dos princípios da teoria crítica e do marxismo.

Nesse sentido, dentre as possibilidades de abordagens qualitativas, optamos pela etnopesquisa pelo fato de privilegiar um grupo social específico, com uma cultura determinada, com uma história social construída em comum.

A abordagem etnográfica na perspectiva de André (1991), implica em um contato direto do pesquisador com a situação e os sujeitos pesquisados, como também a utilização da observação contribui para o pesquisador ir acumulando descrições de pessoa, ações, interações, formas de linguagem em função das quais ele faz suas análises e interpretações.

Acreditamos, portanto, que essa abordagem metodológica possibilitou a percepção do fenômeno pesquisado na sua complexidade e dinamismo, pois o trabalho de investigação científica aqui apresentado, foi desenvolvido por meio do contato com os atores que atuam direta ou indiretamente na comunidade de Tijuaçu,

através da realização de questionário, leitura e compreensão de texto (informativo e poético), leitura e compreensão de textos esquemáticos e mapas geográficos, produção textual e entrevistas (semi-estruturadas). Com esses instrumentos buscamos identificar e analisar o nível de letramento dos alunos recém-alfabetizados da educação de jovens e adultos da Escola de 1º Grau de Tijuaçu e da Escola do Alto Bonito.

3.2 O locus: Tijuaçu e seu contexto

A pesquisa foi realizada no distrito de Tijuaçu ,município de Senhor de Bonfim, nas Escolas 1º grau de Tijuaçu e Alto Bonito, pertencente a rede municipal de ensino.

O critério para escolha destas escolas se deu pelo fato de serem pertencentes a uma comunidade negra, sendo esta na sua maioria iletrada, além da convivência que a mesma ainda enfrenta com uma certa discriminação racial. Este fato foi compreendido por nós como uma rica possibilidade de análise que se abriu no que diz respeito ao acesso à cultura letrada que a comunidade vem tendo, assim como a qualidade dos trabalhos que são desenvolvidos e os permitem – ou não – utilizar os conhecimentos adquiridos na escola, a partir da leitura e da escrita, nas suas práticas sociais como possibilidade de resgate à cidadania.

A região de Tijuaçu está situada a 18 km da sede do município de Senhor do Bonfim-BA, em pleno coração do Sertão, na rodovia Senhor do Bonfim -Salvador. É uma zona de agricultura tradicionalmente de subsistência (milho, melancia , feijão de corda) e em alguns casos há uma cultura de renda (acarajé). É uma imagem viva da grande diversidade de situações ambientais observadas no Trópico Semi-Árido brasileiro.

A característica mais destacável da região de Tijuaçu, como em todo o Nordeste do Estado da Bahia, é a existência de comunidades rurais, baseadas sobre relações familiares antigas e tendo um patrimônio comum: a dança, conhecida como samba de lata. Esse samba teve início há 90 (noventa anos) atrás, quando mulheres desse povoado se dirigiam a única fonte de água potável para pegar água para suprir as necessidades do lar. Como a distância era grande, a líder do local tirava alguns versos de sua autoria que era acompanhada por todas através de batuques nas latas, sapateados e piruetas que distraía as andarilhas e enganava o tempo.

O samba de lata é uma dança na qual encontramos como nas demais danças do povo negro, um desabafo quanto às dificuldades sociais enfrentadas no dia a dia. É por isso que esta comunidade tem uma dinâmica bastante diferente do que se encontra em outras partes do Nordeste: a solidariedade orgânica, o consenso predomina sobre a solidariedade mecânica, o contrato.

Os negros desta região iniciaram um processo de organização formal a partir de 1994. Apenas em 1998 foi fundada oficialmente a primeira associação comunitária (quilombola), com o apoio de Ivomar Gitanio Silva, estudante da UNEB – Campus VII, e o INTERBA (Instituto de Terras da Bahia), hoje CDA (Coordenação de Desenvolvimento Agrário), congregando um total de 85 sócios, sendo 85% representando pelo sexo feminino. Apesar de ter uma população relativamente jovem (60% menores de 25 anos), a maioria cursou apenas o 1º grau, muitas vezes incompleto.

3.3 Tijuaçu: os atores sociais no contexto

Os sujeitos desta pesquisa foram jovens e adultos que recentemente passaram pelo processo de alfabetização. Inicialmente para a aplicação do questionário, trabalhamos com 40 (quarenta) alunos da classe de alfabetização noturna das

referidas escolas municipais, Alto Bonito e 1º Grau de Tijuaçu, em que todos participaram da atividade proposta. Esses 40 (quarenta) sujeitos da amostra responderam a um questionário por meio do qual prestaram informações sobre seu perfil tais como: idade, gênero, cor, estado civil, religião, profissão e renda mensal. Essas informações tomadas do conjunto da amostra foram essenciais para analisar quais dos alunos das referidas escolas, já demonstraram apreensão das habilidades básicas da leitura e escrita.

Em seguida, a partir desses alunos que demonstravam habilidades, selecionamos 10 (dez) alunos de cada escola, formando um total de 20 alunos, escolhidos aleatoriamente. Os instrumentos aplicados para coleta de dados nos nossos sujeitos de pesquisa foram os seguintes: questionário; contato com textos informativo e textos poético para avaliação da leitura e compreensão; contato com tabelas, mapas geográficos e figuras com o mesmo propósito; produção de texto escrito; entrevista semi-estruturada.

Os 20 (vinte) atores que foram submetidos às atividades de leitura e compreensão de textos, produção escrita e entrevista semi-estruturada são jovens e adultos, trabalhadores rurais, na sua maioria casados, negros afetados pela exploração indiscriminada dos sistemas bio-culturais onde os mesmos habitam, católicos com renda salarial baixa. Nesta amostra procuramos abranger uma variedade de casos no que se refere a idade, sexo, profissão, estado civil, cor e religião.

3.4 O Texto no Contexto: os pretextos utilizados na coleta de dados

Nas atividades para coleta de dados desta pesquisa, considerando os objetivos definidores deste trabalho, como também as inquietações que nos levaram a este estudo, utilizamos os seguintes instrumentos: questionário; texto informativo e texto

poético para leitura e compreensão do texto em prosa e verso; tabelas, mapas geográficos e figuras também para leitura e compreensão de textos; produção de texto escrito e entrevista semi-estruturada. Abordaremos abaixo a intenção de cada escolha bem como o direcionamento pretendido.

3.4.1. O questionário

Segundo Lakatos e Marconi (2002), o questionário é uma observação direta extensiva; um instrumento de coleta de dados que apresenta uma série de vantagens como: precisão, segurança, economia e abrangência. O questionário por conter perguntas rigidamente padronizadas obtém respostas mais rápidas e precisas. É um instrumento seguro pelo fato da imparcialidade das respostas. A economia faz parte do questionário, uma vez que é menos dispendioso tanto em relação ao tempo quanto em relação ao pessoal e é também abrangente, pois atinge maior número de pessoas simultaneamente, assim como abrange uma área geográfica mais ampla.

O referido instrumento nos apareceu como um recurso de pesquisa por excelência que nos ofereceu condições significativas para traçar o perfil dos jovens e adultos recém-alfabetizados das escolas Alto Bonito e 1º grau de Tijuaçu .

O questionário (ANEXO 1) fechado que utilizamos visa resgatar as seguintes variáveis: idade; gênero; cor; estado civil; religião; profissão; renda mensal. Esse questionário nos possibilitou conhecer o perfil dos atores que participaram desta pesquisa.

3.4.2 Texto informativo e poético: lendo e compreendendo

Para analisar o nível de leitura e compreensão de textos por parte dos alunos alfabetizados nos servimos neste momento de duas atividades: a leitura de um texto

escrito em prosa e de um texto escrito em verso, que passamos a conceituar.

3.4.2.1 A atividade de leitura

Segundo Marcuschi (1986) a leitura e a escrita são práticas sociais indispensáveis às sociedades letradas. Porém o ato de ler e escrever são tratados como a mera aquisição técnica com ênfase no componente grafo-fônico da língua, como um fim em si mesmas, circunscritas as quatro paredes da sala de aula. O texto, muitas vezes em situações escolares, costuma ser concebido como uma série de estímulos para um processo de associação aleatória ou pretexto, intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo. É nesse sentido que a leitura no contexto escolar é artificial em que o ato de ler não acontece de fato.

A leitura para que aconteça é necessário concebê-la como um ato de construção de sentido. E a necessidade de identificar as habilidades de leitura, tanto de um texto em prosa como de um texto em verso dos sujeitos da pesquisa, nos exige o recurso de propor tarefas de leitura para serem resolvidas em situação de interação. Kleiman (1989) caracteriza bem esse processo de interação:

A interação não é aquela que se dá entre o leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor através do texto. Essa não se refere especificamente ao interrelacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento de mundo) utilizado pelo leitor na leitura.(p. 31).

Essa interação referida viabilizou a coleta de dados sobre as habilidades que os jovens e adultos recém-alfabetizados possuem dos textos escritos. Essa tarefa se justifica porque além da decodificação do léxico da sintaxe do texto, a leitura proficiente, como afirma Ribeiro (1999) “pressupõe a participação numa comunidade de leitores em torno de gêneros textuais, para os quais se estabelecem

cânones de interpretação com base em marcas textuais e contextuais que é preciso saber reconhecer” (p. 182).

Entender a leitura apenas como decodificação de signos é reduzir a complexidade e riqueza desse ato. As atividades de leitura pautadas em prática social devem atender habilidades tais como: capacidade de extrair informação a respeito do tema em pauta, capacidade de realizar inferências entre o já conhecido e a informação textual ultrapassando assim os muros do texto. Foi com este olhar que a utilização deste instrumento de coleta de dados nos trouxe informações imprescindíveis para a nossa pesquisa.

3.4.2.1.1 O Texto Informativo

“O texto informativo advém da intenção do enunciador de informar, de procurar alterar o nível de conhecimento do receptor” (PRESTES, 2001 p.125). Para operacionalizar o uso desse instrumento inicialmente entregamos uma cópia de um texto (ANEXO 2), utilizado correntemente na comunidade onde residem, um texto em que a Associação Quilombola convoca os moradores para uma reunião sobre a água. Assim, avaliamos a interação dos sujeitos da pesquisa com este tipo de produção escrita.

3.4.2.1.2 O Texto Poético

Pode-se através da poesia conhecer a realidade, uma vez que encontramos nela formas concretas de configuração do real. Desvendar as imagens de um poema significa recriar o próprio jogo armado pelo poeta. A percepção, pelo jovem e adulto, de que existem muitas formas de dizer, de que o poeta pode aproximar realidades aparentemente distintas (pelas imagens, metáforas e outros processos) recupera para

o jovem e adulto um processo primitivo de combinação do real.

O texto poético nos possibilitou perceber as ações dos sujeitos sobre os processos emocionais (inconscientes), desencadeando assim a liberdade de expressão, a liberdade do eu, a descoberta de outros espaços até então ocultos para o próprio aluno, que se descobre e se dá no espaço da liberdade, da troca, da espontaneidade, enfim, da socialização oferecida como realidade.

A poesia na escola só pode ter um sentido, como afirma Cahors (1968), “com a condição de que um “mestre” assuma certos riscos (...) para e na emergência errática de uma palavra verdadeira”(p.17). Então não se pode esperar da poesia praticada no espaço escolar que se ensine nem as boas maneira, nem o bom senso, nem a linguagem padrão, uma vez que a arte na poesia fala do interdito, do oculto. E é por esse meio que a poesia se fundamenta como prática privilegiada da liberdade, espaço individual e forma de aprofundamento das relações sociais. O instrumento aqui utilizado foi a poesia “Triste Partida” de Patativa do Assaré (ANEXO 3) cantada por Luis Gonzaga, intérprete conhecido nacionalmente por cantar músicas que retratam a vida do sertanejo e a labuta do seu povo, falecido na década passada.

3.4.3 Tabela – Mapa Geográfico – Figuras: lendo e compreendendo

Esta diversidade textual que utilizamos como instrumento, justifica-se tendo em vista que materiais e formatos diferentes estão relacionados a diferentes estratégias de leitura, como também diferentes contexto de uso e diferentes propósitos.

Ribeiro (1999) argumenta que:

os testes de leitura tradicionalmente privilegiam a leitura de textos em prosa, propondo tarefas tipicamente escolares, ao passo que é

mais comum que as atividades dos jovens e adultos nos contextos domésticos e de trabalho exijam a leitura de materiais tais como tabela(p. 61)

Nessa perspectiva, a capacidade de extrair informações de textos diversos sem ou com elementos numéricos faz parte do alfabetismo uma vez que nos cursos de educação de jovens e adultos há uma lacuna em relação as operações numéricas em que Ribeiro (1999) afirma que: “Tradicionalmente, as operações numéricas foram tratadas como um campo de competência separado das habilidades relacionadas ao alfabetismo” (p. 61).

Estes instrumentos têm como finalidade ver até que ponto o aluno é capaz de se situar do ponto de vista geofísico através de mapas, como também figuras e tabelas. As imagens físicas são formas de atualização da “linguagem não-verbal” (NOVA, 1999).

Convidamos os entrevistados a revelar o seu nível de leitura e compreensão do mapa do Brasil, do mapa do nordeste, bem como um quadro onde esquematicamente se faz a comparação entre algumas espécies animal e a sua capacidade de consumo de água.

3.4.4 A produção escrita

A alfabetização é um processo que inclui várias habilidades, entre elas a escrita. A escrita aqui entendida como instrumento capaz de atender as necessidades do indivíduo, de desenvolver e ampliar o seus modos de expressão e interação, ou ainda, como a possibilidade efetiva do seu dizer. No momento em que a escola desconsidera essa abordagem roubá do aluno a razão do aprender e do dizer.

Tradicionalmente, a escolarização para o ensino da escrita cristalizou-se como

uma linguagem estranha aos alunos em que muitas vezes se escreve sem motivo. Antes de ensinar a escrever na escola é importante discutir com os alunos quais as funções, natureza e uso da escrita. O fato da escola não desenvolver essa compreensão nos alunos, chegando a se preocupar mais com a aparência da escrita do que com o que ela realmente faz e representa, é apontado por Cagliare (1993) como uma das causas do fracasso escolar, durante o processo de alfabetização em relação a escrita.

Essa compreensão faz com que o aluno, em processo de alfabetização, perceba que a aquisição da escrita ultrapassa a dimensão técnica do aprender as letras, as sílabas e as palavras. A escrita compreendida nesse universo é a permissão para que o sujeito fale livremente acerca dos seus pensamentos e esse tipo de relação com a produção textual é precisamente promover atividades de escrita que encoraje, transforme e transfigure o sujeito. Nesse sentido, é possível afirmar que o aluno recém-alfabetizado aprendeu verdadeiramente o que é escrita e o que ela representa.

Neste instrumento optamos por trabalhar com produção textual do aluno sendo que os mesmos produziram dois textos escritos: um tendo como proposta a análise de figuras, em que mostramos uma figura contendo uma casa, uma escola e uma cisterna, ambiente próprio da zona rural. Depois de um bate-papo a respeito da figura em questão solicitamos dos alunos que escrevessem sobre o quadro dizendo o que lhes chamava a atenção e por que? O outro texto foi uma produção espontânea, já que não participamos dando instruções para a sua produção, em que inicialmente distribuímos papel em branco para cada um dos alunos e pedimos que eles pensassem sobre a vida em Tijuaçu para que pudessem escrever com suas palavras um pequeno texto sobre o que é viver em Tijuaçu: alegrias, dificuldades , esperanças.

Neste estudo optfamos por trabalhar com produção textual, pois a produção dos alunos nos ajudou a perceber a aquisição do sistema da escrita e a efetiva

possibilidade de uso no contexto social. O ensino da língua escrita requer a assimilação das práticas sociais de uso, mais do que conhecer as letras, as regras ortográficas, sintáticas ou gramaticais (SOARES,1998). Essas produções não são apenas respostas aos instrumentos propostos, elas refletem o modo de ser do sujeito, suas realidades, fantasias, sonhos...

Com este instrumento, buscamos através dos documentos de caráter pessoal e pedagógico (produção textual dos alunos) analisar as habilidades que os alunos em questão tiveram utilizando a escrita para dizer o que se têm a dizer, com também as estratégias que os mesmos utilizaram.

3.4.5 Entrevista semi-estruturada

Por sua natureza, a entrevista é um dos principais meios para realizar a coleta de dados da pesquisa social (Triviños , 1990). A entrevista semi-estruturada, entre os outros tipos de enfoque qualitativo, foi privilegiada no nosso trabalho porque além de oferecer perspectivas para que o investigador enriqueça a investigação, valoriza a liberdade e honestidade de expressão dos sujeitos pesquisados como também os sentimentos subjacentes a determinada opinião apresentada.

Acreditamos que este instrumento nos ajuda em muito na aquisição de dados dos sujeitos acerca do fenômeno pesquisado no âmbito de oposições, aspirações e sentimentos, sem deixar de estar atento ao contexto. Nesse instrumento, entrevistamos os alunos das escolas Alto Bonito e 1º Grau de Tijuaçu, com também os professores das referidas turmas. As informações foram obtidas através de um roteiro de questões abertas (ANEXO 4), que nos possibilitou um espaço de interação com o aluno e os professores desses alunos. A entrevista semi-estruturada, por excelência, é um instrumento de investigação social em que o entrevistador se utiliza

de uma certa liberdade para buscar uma aproximação, o máximo possível, da situação sobre a qual se pretende investigar.

Optou-se por usar o gravador para captar com fidelidade palavras, expressões e o sentido da fala dos entrevistados. O tratamento dos dados da entrevista foi feito com base na análise do conteúdo do discurso.

Após a conclusão da aplicação dos instrumentos de pesquisa fizemos a análise seguindo duas etapas: análise de conteúdo dos discursos produzidos; triangulação dos cinco instrumentos utilizados de forma complementar (cruzamento).

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DE DADOS E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS: A ALFABETIZAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS, PARA ALÉM DOS DIZERES E FAZERES

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo.

Freire (1987)

Como vimos no capítulo referente à metodologia, o nosso paradigma de pesquisa é de natureza qualitativa e etnográfica e tem como elemento central de análise e interpretação dos dados a análise do conteúdo dos discursos produzidos pelos entrevistados. Apoiando-nos em Piret, Nizet e Bourgeois (1996), concebemos o discurso como um conjunto complexo a ser analisado, superando-se a idéia de peças esparsas ou isoladas. Comprometemo-nos, pois, a um trabalho paciente de comparação, confrontação das diversas peças, como se estivéssemos a reconstituir um quebra-cabeça até definirmos a imagem que o comporta.

No desenrolar do desenvolvimento de nossa análise, procuramos identificar os elementos ou categorias centrais e as relações existentes entre eles no discurso

analisado, tendo em vista o resgate das idéias, das percepções e mesmo das concepções dos atores entrevistados. Nesse sentido, o material a ser analisado, aparentemente bruto e caótico, possui um sentido a ser perseguido e resgatado. A nossa análise de conteúdo nos autoriza a dizer que privilegiamos os campos semânticos mais do que os campos formais.

Vale ressaltar que tomamos como um dos objetivos de análise identificar formas individuais e sociais de pensamento dos locutores, em busca da sua compreensão de mundo e daquilo que lhe foi solicitado sem desprezar características psico-afetivas, sócio-afetivas ou sócio-lingüística dos sujeitos.

Enfim, privilegiando o viés semântico procuramos desenvolver uma análise de conteúdo em que o elemento central, a partir das unidades de sentido do discurso, ultrapassem o conteúdo apenas explícito e conduza ao sentido implícito, não imediatamente dado na leitura (MUCCHIELL, 1988, In: Piret, Nizet , Bourgeois, 1996, p. 8).

Então, a partir do que foi dito, passamos a analisar os dados que foram recolhidos na nossa pesquisa. O faremos tomando cada instrumento aplicado aos alunos recém alfabetizados de forma seqüencial, fechando-se o estudo com análise de conteúdo do discurso dos professores entrevistados.

Na verdade cabe relembrar que os professores alfabetizadores foram ouvidos em uma perspectiva de complementariedade, permitindo-se a comparação ou o confronto entre dois discursos: o discurso do aluno, em primeiro lugar e o ponto de vista do professor.

4.1 Análise do Questionário: Quem São os Sujeitos da Pesquisa

4.1.1 Idade, gênero e raça

Os jovens e adultos entrevistados são trabalhadores rurais de 15 a mais de 50 anos, evidenciando-se um equilíbrio destes na faixa etária. Observamos que 50% dos alunos pesquisados são menos de 30 anos e 50% maiores de trinta anos (Figura 4.1).

Há um equilíbrio quanto a faixa etária dos pesquisados, em que constatamos que esses sujeitos se ausentaram da escola no processo de educação regular para assumirem desde muito cedo a sua sobrevivência e dos seus dependentes. Um fato que merece ser evidenciado é que as alunas do sexo feminino representam o grupo de idade mais avançada, pelo fato de se envolverem, desde muito cedo, nos encargos atribuídos ao papel de mãe.

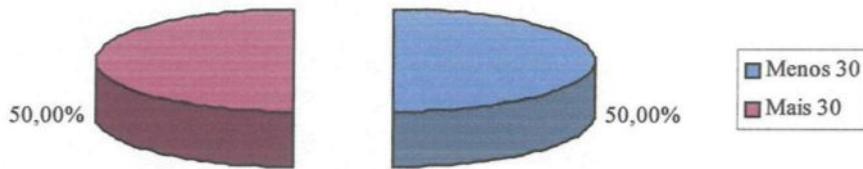


Figura 4.1 – Percentual referente à idade

Quanto a variável gênero, destes jovens e adultos recém-alfabetizados, constatou-se que 55% são do sexo masculino e 45% do sexo feminino (Figura 4.2). Notamos que a população que freqüenta o turno noturno, na sua maioria, são homens que por estarem em uma região seca do semi-árido, necessitam trabalhar para ajudar

no sustento da família tornando-se difícil associar trabalho com freqüência à escola. Porém, os dados nos mostraram que os homens buscam a escola para a aprendizagem da leitura e da escrita bem antes que as mulheres por não terem as atribuições que competem às mães.

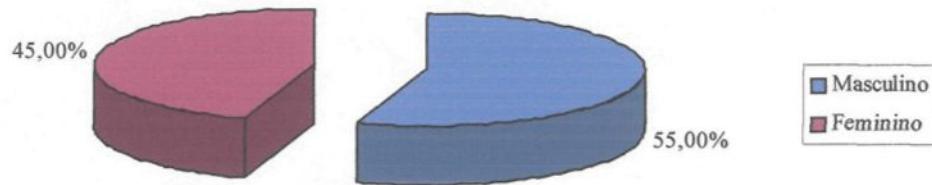


Figura 4.2 – Percentual relativo ao sexo

Desta população evidenciou-se um elevado percentual de alunos negros, uma média de 90% , enquanto somente 10% são brancos (Figura 4.3). Esses dados confirmam a existência de uma comunidade remanescentes de quilombo. Uma comunidade que foi fundada por negros fugitivos em época de escravidão que ali foram se agrupando.

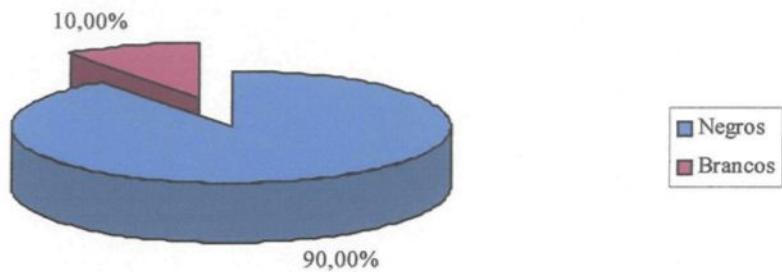


Figura 4.3 – Percentual em relação ao sexo

4.1.2 Estado civil e religião

Quanto ao estado civil dos alunos pesquisados, observamos uma percentagem maior entre os solteiros, sendo 65% solteiros, 30% casados e 5% separados (Figura 4.4). Observamos um número elevado na população solteira, uma vez que esses jovens e adultos por não terem condições de estudar no período regular, se encontravam trabalhando para ajudar no sustento da família.

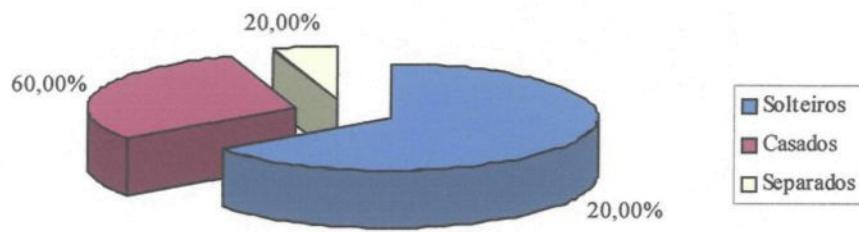


Figura 4.4 – Percentual em relação ao estado civil

Em relação à religião, constatou-se um elevado número de católicos, 90% dos sujeitos pesquisados; 5% são evangélicos e 5% apontam pertencerem a outras religiões (Figura 4.5). A religiosidade está presente na cultura das comunidades mais simples, em que a pobreza, a miséria, e o descaso dos políticos não oferecem alternativas de superação. Lembremos aqui os movimentos mesiânicos na 1^a república (1889-1930) como a Revolta de Canudos, ocorrida no Sertão da Bahia e liderada pelo Beato Antônio Conselheiro em que atraiu um número considerável de pobres, de discriminados e excluídos do sertão pela religiosidade, ou seja, a religião aparece como válvula de escape.

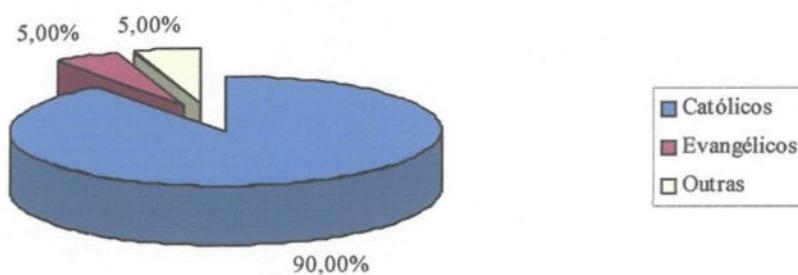


Figura 4.5 – Percentual em relação à religião

4.1.3 Profissão e renda mensal

Desta população, 95% são trabalhadores rurais (lavradores) e 5% do lar (Figura 4.6). percebemos que para os alunos entrevistados trabalhar no campo é a única alternativa encontrada por eles para não morrer de fome, portanto é melhor trabalhar no campo para plantar e colher, quando chove, alimento para a família do que não ter nenhum alimento.

Pelo que vimos na nossa pesquisa, a maneira como a sociedade se organiza não tem permitido ao trabalhador oferecer à sua família um bom nível de bem-estar, e

nem mesmo garante a simples sobrevivência como sentimos nos seus relatos, em que afirmam que lhes faltam até alimentos.

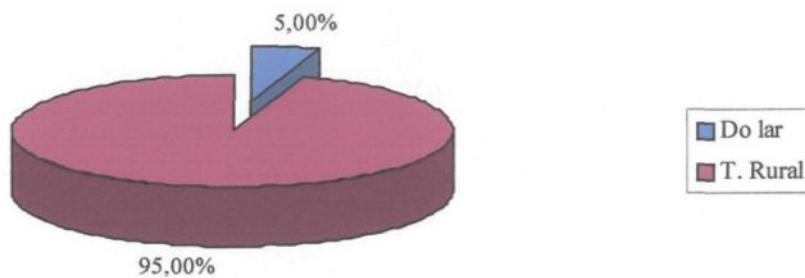


Figura 4.6 – Percentual em relação à profissão

Em relação à renda mensal a maioria, ou seja, 95% dos sujeitos, recebem menos de um salário mínimo e apenas 5% (Figura 4.7) dos alunos entrevistados recebem um salário mínimo. Esse contexto social e econômico reflete a falta de condições dessa população e as dificuldades dos mesmos em relação a própria subsistência. Na compreensão destes trabalhadores, eles acham o estudo importante e necessário para ascender socialmente, porém o mais importante no contexto sócio-cultural em que vivem é trabalhar para ajudar no sustento da família.

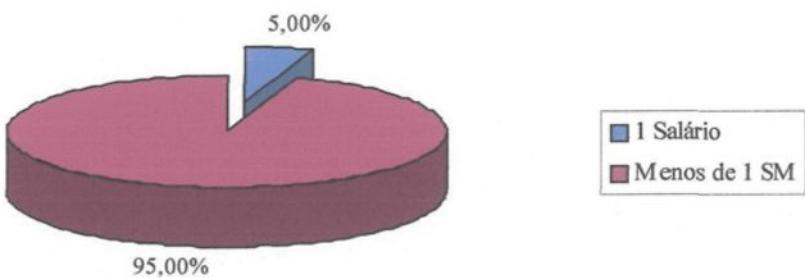


Figura 4.7 Percentual em relação à renda mensal

4.2 O que revelam os textos informativo e poético: os nós e os laços percebidos

4.2.1 Análise da leitura e compreensão do texto informativo

Como vimos, esse instrumento foi aplicado com 20 alunos, sendo 10 de cada escola, escolhidos aleatoriamente. A finalidade desse instrumento de pesquisa em vista ao objetivo maior de identificar o nível de letramento dos alfabetizados, consistia, pois, em avaliar até que ponto os jovens e adultos recém-alfabetizados eram capazes de entender o conteúdo, a mensagem que lhes foi dirigida.

Para proceder a análise destes dados, partimos do pressuposto de que no texto socializado se poderiam distinguir duas realidades:

1. O conjunto de realidades teoricamente possíveis de serem identificados na leitura do pequeno texto;
2. O número de realidades percebidas pelos alunos alfabetizados em seu raciocínio após ler o texto;

De acordo com o primeiro item que acabamos de apontar, ou seja, as realidades possíveis de serem identificadas no texto, seria de se esperar de um leitor de fato letrado, no sentido formal da palavra, que ele seja capaz de identificar no texto os seguintes elementos e a relação lógica estabelecida entre eles pelo dirigente da associação quilombola. Falta d'água → Formas de captação de água → Reunião para discutir o problema

Para operacionalizar a atividade com o texto informativo (ANEXO 2) propomos para os alunos que lessem silenciosamente, porém, depois de algum tempo, verificamos que 65% dos alunos – mesmo com a entrevistadora dizendo que eles

podiam ler silenciosamente – o fizeram em voz alta. Esse fato evidencia que a concepção de leitura desses 13 sujeitos, ainda está associado a oralização dos escritos. Vejamos o que diz Kleiman (1989):

O leitor adulto proficiente lê sem movimentos labiais perceptíveis, isto é, sem subvocalização. Não há evidências incontestáveis de que não haja algum tipo de vocalização interna, ainda que imperceptível quando lemos; provavelmente o input visual não é traduzido numa imagem acústica, quando o material é muito fácil [...] (p. 14).

Podemos observar as dificuldades que esses sujeitos encontraram no processo de decifração: fazem uma leitura lenta, entrecortada, omitem pequenos trechos e trocam palavras. No momento em que iniciamos os questionamentos percebemos que os alunos estavam inibidos e envergonhados, principalmente por perceberem a presença de pessoa “desconhecida”. Aos poucos, fomos nos aproximando mais deles, conquistando a confiança e deixando-os mais à vontade. Recorremos à professora a fim de que ela estimulasse o alunado a falar sobre a leitura que fizeram. Ela assim o fez e a partir do auxílio desta, eles começaram a falar alguma coisa, ainda que muito estimulados para isto. Em seguida gravamos, aluno por aluno os depoimentos e interpretações, pautadas nas seguintes questões: Qual o assunto do texto? O que o povo, onde você vive, diz sobre este assunto? O que você ouve a rádio dizer sobre o assunto? O que você acha do assunto? O que o texto está dizendo sobre o assunto?

Percebemos que ao tentar falar sobre o assunto, e as questões propostas, os alunos tentaram responder aos questionamentos feitos por nós de forma muito vaga, ou ainda a fixação de uma informação, que os alunos pontuavam como eixo principal, estava levando os mesmos a interpretações equivocadas.

TABELA 4.1
RESPOSTA DOS ALUNOS PESQUISADOS EM RELAÇÃO À PERGUNTA:
QUAL O ASSUNTO DO TEXTO?

CATEGORIAS	FALAS	PORCENTAGEM
1. A Reunião	A6 ² : ‘ a ronião ³ ; A2: “é a ‘ronião’ de Sábado”	25%
2. Não sabe	A10: “eu, eu num sei direito não”; A 15: “num ‘intendi’ bem não”	20%
3. Água, chuva, tanque e cisterna	A7: “a água, a cisterna, o tanque...”; A19: “é da água, dos tanque”	55%
TOTAL		100%

Observamos na tabela 4.1 que apenas 25% dos alunos a partir do texto informativo extraiu a realidade possível de ser identificada no texto e que 55% dos entrevistados se fixavam em elementos presentes no texto como: chuva, tanque, água e cisterna, porém esses elementos apareceram para os leitores aqui focalizados apenas como palavras fora do contexto e 20 % apresentam um nível baixo de alfabetismo, que mesmo no processo de interação com a professora e a entrevistadora não foi possível, a essa parcela de entrevistados, identificar o eixo da informação. Esse tipo de leitura é consequência do conceito de leitura como decifração como afirma (SIGNORINI e DIAS, 2001):

² utilizaremos a letra A seguida de numeração a fim de identificar os sujeitos da pesquisa, mantendo seu anonimato, bem como para melhor analisar as suas falas.

³ manteremos a grafia da linguagem oral dos sujeitos pesquisados, a fim de preservar a diversidade lingüística dos mesmos, como também enriquecermos nossa análise

Uma consequência importante da construção escolar do conceito de leitura como decifração/oralização de fragmentos de escrita é justamente essa não-atenção, geralmente demonstrada pelos alfabetizandos, para com níveis de coerência que ultrapassem “unidades muito curtas” (p. 79)

TABELA 4.2
RESPOSTA DOS ALUNOS PESQUISADOS EM RELAÇÃO À PERGUNTA:
O QUE O POVO, ONDE VOCÊ VIVE, DIZ SOBRE ESTE ASSUNTO?

CATEGORIAS	FALAS	PORCENTAGEM
1. Não sabe o que fazer	A8: “‘nois’ fica sem sabe o que fazê, a chuva num vem, os político num ajuda”	5%
2. Acha que a ajuda vem de Deus	A10: “‘crama’ a Deus quando num tem água”	5%
3. Imigrante	A4: “já fui se ‘imbora’ ‘mode’ a falta d’água”; A11: “‘nois’ vai ‘imbora’ quando tá seco e ‘vorta’ quando chove”	15%
4. Reclama	A2: “‘recrama’ muito, nois fica sem água, né? É ‘horriive’”	20%
5. Não sabe	A17: “num sei, sei lá”;	20%
6. Se acostumou	A15: “‘nois’ já se acostumemo aqui, desde ‘muitos ano’”	35%

Na tabela 4.2, observamos que os entrevistados demonstraram interesse maior em participar, fato este que pode ser observado na diversidade das respostas dos alunos. Apesar do texto fazer referência a um elemento significativo para os alunos, que é a falta de água do povoado, observamos que os mesmos ficaram mais a vontade quando se desprenderam do texto e começaram a ler a realidade. Aparecendo assim

no raciocínio dos leitores em foco realidades tais como imigração, religiosidade, resistência e comodismo como podemos observar na tabela 4.2. Isso nos parece interessante sublinhar, uma vez que a educação escolástica se preocupa mais com a leitura da palavra, fazendo com que além dos alunos em questão demonstrarem claramente essas dificuldades, desenvolvem a partir dos insucessos nas práticas de leitura na escola uma camuflagem para evitar a testagem de suas habilidades. Quando esse sujeito sente-se livre para ler e ler a sua realidade a leitura acontece na sua maioria. Referimo-nos a leitura definida por Freire (1981):

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela... De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.(p. 20)

TABELA 4.3
RESPOSTA DOS ALUNOS PESQUISADOS EM RELAÇÃO À PERGUNTA:
O QUE VOCÊ OUVE O RÁDIO DIZER SOBRE O ASSUNTO?

CATEGORIAS	FALA	PORCENTAGEM
1.Só ouve música no rádio	A17: “só ‘oiço’ ‘as musca”	20%
2.Não ouve rádio	A8: “num tenho tempo pra ouvi rádio”; A14: eu nem ‘oço’ rádio”	30%
3. Opiniões diversas	A20: “‘os home’ vai diz que ‘nois’ num tem água e é uma ‘brigaiada’ danada” A13: “fala que vem ‘os carro’ pipa, a Caraíba ⁴ fala e recram, mas..”	45%

⁴ Caraíba é o nome da rádio local

Na Tabela 4.4 observamos a mesma espontaneidade quando perguntados sobre o que acham, em que 75% dos alunos se posicionaram e responderam as interlocuções superando o receio e enfrentando “o direito de dizer a sua palavra” (FREIRE, 1991, p.26)

TABELA 4.4
RESPOSTA DOS ALUNOS PESQUISADOS EM RELAÇÃO À PERGUNTA:
O QUE VOCÊ ACHA SOBRE O ASSUNTO?

CATEGORIAS	FALAS	PORCENTAGEM
1. Não tem opinião	A1: “sei lá”; A17: “sei não”	25%
3. Opiniões diversas	A3: “ ‘nois’ deve tê cuidado ‘cum’ a água e num bebê água poluída”; A13: “ ‘nois’ deve ‘cobra’ ‘dos pulítico’”	75%

Segundo a tabela 4.3, 45% dos entrevistados que escutam rádio revelam uma capacidade discursiva de outra natureza e conseguem, por exemplo, comentar as informações veiculadas pela rádio como A13 e A20 da tabela 3, o que os entrevistados (55%) não conseguiram na sua maioria a partir do texto “Companheiro e Companheira” (ANEXO 2).

4.2.2 Análise da Leitura e Compreensão do Texto Poético: “A triste partida”

Meu Deus! Meu Deus!⁵
I
Setembro passou/outubro e novembro
Já tamo em dezembro/ Meu Deus que é de nós?
Meu Deus! Meu Deus!

⁵ Achamos pertinente trazermos imediatamente fragmentos do texto poético trabalhado para que o leitor possa ter uma aproximação mais densa com os resultados obtidos. O texto integral encontra-se no anexo 3.

Assim fala o pobre do seco nordeste
 Com medo da peste e da fome feroz (...)
 (Fragmento de A triste partida)

Pedimos aos alunos que prestassem bastante atenção na música cantada por Luís Gonzaga, falamos também que o poema era de autoria de Patativa do Assaré. Em seguida, distribuímos cópia do poema para cada aluno e depois de algum tempo, necessário para que eles se acostumassem com o texto, começamos a perguntá-los o que dizia a música. O que ela recordava a eles. O que tem a ver com a vida do povo de Tijuaçu. Se eles concordam com o que diz a música.

Depois desse momento inicial, chamamos os alunos, um de cada vez, para gravarmos uma fita com as interpretações do poema, feita por eles.

Apenas 10% disse que a música falava “Meu Deus! Meu Deus!”, ou seja, esses 2 alunos a partir de um único signo buscaram representar a religiosidade latente, sempre presente em suas falas. Já 90% desses alunos conseguiram extrair as informações veiculadas no texto como também perceber a relação existente entre o poema e a vida do povo da região. Retratando em suas falas o que vêem e vivenciam. Por exemplo, A8 no seu relato registrou que pela falta d’água, da luta pela sobrevivência, da seca e da fome não pode freqüentar uma escola em tempos anteriores. Foi interessante perceber que muitos deles achavam que Patativa do Assaré fez o poema e era personagem dele, pois os mesmos disseram que só poderia falar do sofrimento deles quem já tivesse passado também pelo mesmo sofrimento.

IV

(...) Sem chuva na terra, descamba janeiro
 depois fevereiro, e o mesmo verão
Meu Deus! Meu Deus!
 Entonse o nortista, pensando consigo,
 Diz que é castigo! Não chove mais não.

Outro ponto que nos chamou a atenção, foi que com o estímulo musical, esses alunos apresentam um desenvolvimento lingüístico, uma liberdade de expressão e interpretação que não observamos em outras atividades. No momento em que terminamos a entrevista, os alunos nos solicitaram as cópias do poema, para lerem em casa.

Esse instrumento nos possibilitou perceber claramente a capacidade dos alunos entrevistados de articular Texto → Arte → Vida, temática presente no texto analisado “Triste Partida”, no qual, de forma bastante apropriada e comovente, Patativa do Assaré, retrata a vida do nordestino lavrador e pobre, na sua trajetória sofrida, no aguardo da chuva para molhar a terra.

No texto, o lavrador observa com tristeza que todos os meses vão passando e os indicadores naturais de estiagem, vão se tornando realidade. Ele faz apelos a São José, aguarda a “barra do Natá”, contudo a esperança foge. O sofrido homem do campo toma a decisão de reunir a família e anuncia a “partida” para as “Terras do Sul” e juntos cogitam a venda dos animais de estimação. É aí que surge o “feliz fazendeiro”, que se aproveitando da situação, paga uma quantia irrisória e fica com os “bens”. O caminhão é contratado e a família, já acostumada com a sua “terrinha”, parte para aventurar a sorte na grande cidade. O percurso ocorre sob tristeza, choro, saudade do burro, “dos brinquedos”, do “pé de fulô”. Finalmente, chegam a São Paulo e o “pobre acanhado” procura um patrão, no meio de estranha gente e das diferenças sócio-culturais encontradas ali. Então começa a trabalhar por anos a fio, mas por conta das dívidas, vai sentindo que o sonho de voltar, torna-se cada dia mais difícil. As lágrimas chegam aos seus olhos, principalmente ao saber de notícias do Nordeste e da sua gente. O homem sente-se exposto, rejeitado, humilhado, “preso”, deslocado do seu torrão, sem expectativas. O ator conclui penalizado, constatando que o “nortista tão forte e tão bravo”, vive refém da sorte, quer esteja na sua terra aguardando a chuva, que esteja no Sul, fora do seu habitat.

O encontro dos sujeitos da pesquisa com a realidade deles mesmos retratados no texto trabalhado nos demonstraram o quanto o trabalho da escola pautado por recursos significativos para os alunos abre espaço para o letramento, para a reflexão do contexto e, portanto, para o uso da leitura e escrita como instrumento de libertação e formação de consciência crítica. As descobertas que os alunos manifestaram revelaram para nós a condição de leitor ativo. E assim essa condição é, portanto como aborda Leite (1993) “liberar em nós mesmos a capacidade de atribuir sentido aos textos, como aos gestos e à vida.” (p.38).

Apesar desses sujeitos apresentarem dificuldades no ato de ler, a sensibilidade desses jovens e adultos pesquisados, que têm histórias e vivências marcantes, é um poderoso aliado para o desenvolvimento de trabalhos de leitura e escrita com este público, o que na verdade a escola não tem levado em consideração, pois

Em matéria de aulas de linguagem, infelizmente, a escola continua rotineira e bitolada: acúmulo de definições, regras e exceções, classificação de palavras, listagem de anomalias e irregularidades, conjugações inusitadas, análises, muita análise sintática. (LUFT, 2000 p.31)

Não falamos aqui em formar leitores e escritores em potencial, falamos de todo cidadão recém-alfabetizado, que deveria ser capaz de utilizar a leitura para as práticas da vida cotidiana. Percebemos que o pressuposto de boas atividades de leitura são propostas significativas o que nos pode revelar esse instrumento de pesquisa em que os alunos demonstraram interesse e identificação com o texto e com a leitura, retratados a partir do desejo manifestado por eles mesmos em continuarem esta atividade em suas casas, nos pedindo para ficarem com as cópias da “triste partida”.

4.3 Análise da leitura e compreensão de textos: tabela e mapa geográfico

4.3.1 Analisando a Leitura e Compreensão da Tabela: distâncias evidenciadas

Esse instrumento visou observar as habilidades dos sujeitos pesquisados em relação à leitura e compreensão de textos esquemáticos, ou seja, textos em que há informações verbais (palavras, números) inseridas em tabela.

Este instrumento foi operacionalizado da seguinte maneira: cada um dos alunos recebeu uma cópia do quadro abaixo, que fala da necessidade que o homem e os animais têm de beber água. Em seguida, solicitamos que os alunos explicassem o quadro, o que é que ele estava dizendo?

		Litros por dia	Litros por mês	Litros por 8 meses
	GADO	53	1.590	12.720
	CAVALO	41	1.230	9.480
	JUMENTO			
	CABRA OVELHA PORCO	6	180	1.440
	GALINHA	0,2	6	48
	HOMEM	14	420	3.360
	CRIANÇA	5	150	1.200

Figura 4.8. A necessidade que os homens e os animais têm de beber água
 Fonte: Coleção Convivendo com o semi-árido, 2003

De posse do quadro, observamos que os alunos apenas oralizavam as palavras existentes na tabela, porém nenhum deles, da turma da Escola Alto Bonito, conseguiu

explicar o que estavam vendo. Necessitamos que a professora fosse induzindo os alunos a uma interpretação do que estavam vendo. A partir desse momento, os alunos foram lendo alguns nomes de animais e um ou outro numeral de maneira isolada. Percebemos que os alunos não conseguiram extrair a informação do texto que lhes foi apresentado, uma vez que a compreensão de um texto não se dá pela decodificação dos signos de maneira isolada e individual mas como confirma Fulgêncio (1996)

É necessário que o leitor estabeleça ligações entre os elementos explicitamente presentes no texto e entre estes e outros elementos não lingüísticos (como o conhecimento armazenado em sua memória, ou características da situação em que o texto é produzido/interpretado). O leitor deve integrar as informações, buscando um sentido global para o texto. (p. 36)

Constatamos que por a referida turma fazer parte de uma comunidade isolada, onde não circula jornal e revista, como também outras diversidades de textos como a televisão em que na maioria desses lares, está ausente; este fator certamente influenciou na dificuldade que os mesmos manifestaram no contato com o texto. A outra turma da Escola de 1º grau de Tijuaçu, por estarem inseridos em uma comunidade maior, dois desses alunos conseguiram ler e fazer a relação: animal e quantidade de água.

Esta atividade nos ajudou a observar que nas classes de alfabetização de jovens e adultos, as práticas de leitura com textos que envolvem informações numéricas não há grande e efetivo domínio destas habilidades entre os alunos. Para apenas 10% dos mesmos esta atividade foi significativa como podemos observar na fala do A8: “E ‘nóis’ num tem água ‘as veiz’ nem pra ‘nóis’, que dirá ‘pus’ bicho”, em que o aluno não só fez a leitura como também conseguiu fez inferências sobre o seu contexto de vida.

Constata-se, portanto, que o nível de habilidade desses sujeitos, em relação aos usos de leitura envolvendo tabelas não aparecem entre os grupos pesquisados, ficando

assim, a perspectiva do letramento cada vez mais distanciada do que na realidade tem sido feito.

4.3.2 Analisando a Leitura e Compreensão dos Mapas Geográficos

Este instrumento consta de 2 itens. No primeiro item, a princípio, tomamos uma cópia do desenho do mapa do Brasil, conforme a figura que segue.

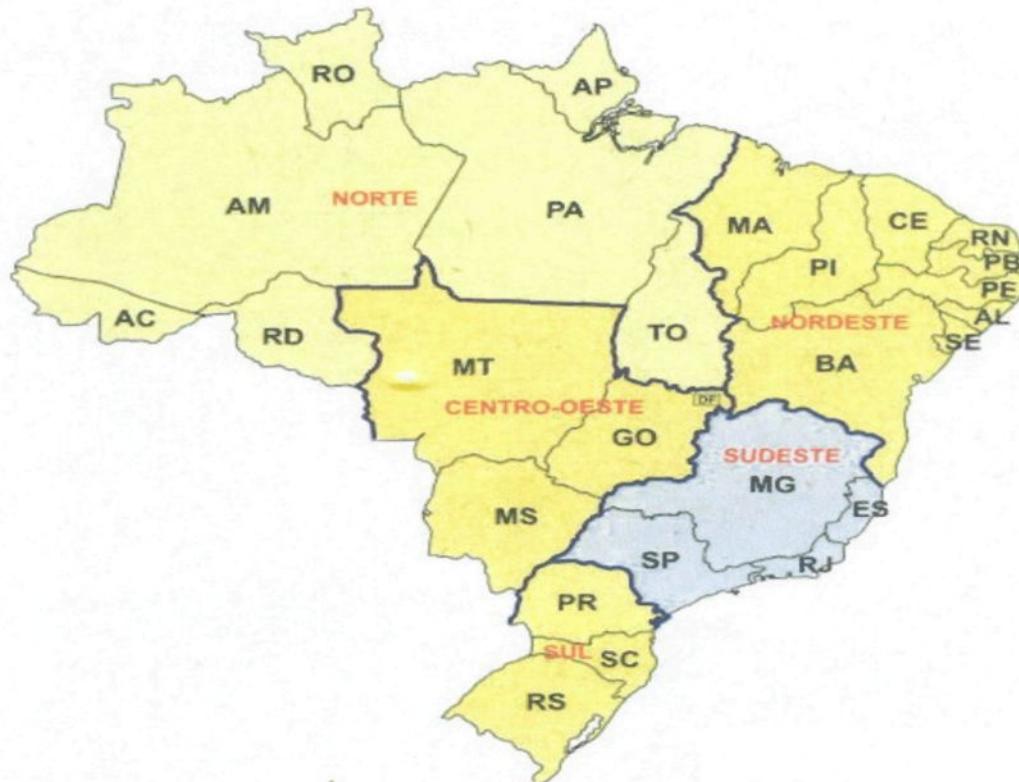


Figura 4.9. Mapa do Brasil

Fonte: Coleção Convivendo com o semi-árido, 2003

Mostramos para toda sala, dizendo que eles deveriam indicar na figura, a parte do Brasil em que eles moravam. Ficaram curiosos! Em seguida entregamos a cada um deles, um papel com a gravura do mapa e dentro de pouco tempo, a maioria dos alunos havia feito a identificação da região nordeste. Após este primeiro momento, pedimos que o aluno dissesse em que parte do Brasil ele morava e o que é que ele

achava do Brasil, o que é ser brasileiro.

As atividades com este mapa do Brasil em pedimos que o aluno dissesse em que parte do Brasil ele morava, o que é que ele achava do Brasil e o que seria ser brasileiro suscitam de nós a análise das questões levantadas em relação a dois aspectos:

1. O conjunto de realidades teoricamente possíveis de serem identificadas na leitura da figura;
2. Número de realidades triadas ou produzidas pelo imaginário, pelas idéias, crenças ou valores construídas socialmente pelos alunos.

Nesse momento, iremos analisar as três questões em relação ao primeiro aspecto acima mencionado. A primeira questão desse bloco em que solicitava dos alunos a identificação da região do Brasil na qual eles moravam foi facilmente localizada e dentro de pouco tempo, a maioria dos alunos, ou seja, 95% havia feito a identificação da Região Nordeste como podemos notar nos discursos. Exemplos: A2: “é aqui, nordeste”; A6: “já sei, “tá” aqui na figura. É nordeste”; A8: “é nessa aqui “óia”: nordeste”; A17: “eu já vi ! nor-des-te”.

A segunda questão em que solicitava que o aluno dissesse o que ele achava do Brasil, percebemos que os alunos demonstraram grande alegria e amor em relação ao Brasil e todos, ou seja, 100% fizeram questão de enfocar a ausência de guerras, de violência e a inexistência de tremores de terra, conforme acentuaram os alunos: A14: “Ah! É bom ‘dimais’ porque ‘nóis’ num vê guerra e a terra ‘tremê’”; A7 : “acho bom ‘né’. O Brasil é paz ‘num’ tem guerra”; A20: “é incelente , num tem guerra”; A 6 : “é o “milhó” “lugá” do mundo”.

Em relação à questão o que é ser brasileiro, detectamos que as respostas estavam voltadas para um único aspecto, ser brasileiro é ter nascido no Brasil, conforme salientaram os alunos seguintes: A2: “é ‘morá’ no Brasil, é ‘gostá’ do Brasil”; A12: “é ‘sê’ do Brasil”; A16: “é ‘nasçê’ no Brasil”; A18: “é o ‘amô’ no coração”; A20: “é do Brasil, é ‘nóis’”.

Apesar dos alunos nessa atividade identificarem as informações que foram solicitadas, construindo relações locais a partir de pistas globais, ou seja, identificaram a região onde vivem, a região nordeste, a partir do mapa do Brasil, percebemos com esta atividade uma posição única, de amor incondicional, onde os alunos desconsideram as questões sociais, econômicas e políticas, que são importantes para a formação do cidadão brasileiro, como também os sérios problemas que o país enfrenta de forte segregação e desigualdade social aos quais eles mesmos são membros efetivos da exclusão existente no cenário nacional.

No que se refere ao segundo item, encontramos nos discursos dos sujeitos alegria, em que ficaram exultantes ao perceberem que estavam localizando a região nordeste no mapa do Brasil. Esta alegria está presente na espontaneidade da fala dos alunos: A1: “óia ‘rapaiz’, eu vi logo, o nordeste, o nordeste!”; A8: “é nessa aqui ‘óia’: nordeste”; A10: “‘óia’ aqui, meu Deus! Nordeste”; A16: “‘óia’ menina, é nordeste!”. Na fala do A16 a espontaneidade foi tão forte que o mesmo se referiu à professora como “menina”.

Outro elemento que encontramos no discurso dos alunos foi a necessidade de identificar não apenas a informação solicitada, mas também a região sudeste. Quando questionados em que parte do Brasil eles moravam apareceu nas suas falas a região nordeste, associada a região sudeste. O A4 evidencia esta constatação: “eu vi logo aqui, nordeste. Eu vi também sudeste”. A presença do sudeste no discurso do aluno dá-se pelo fato da população desta região, pelas dificuldades encontradas para

sobreviver geralmente deixam o nordeste e rumam para o sudeste, precisamente São Paulo, em busca de melhores dias; por isto mesmo esta região foi facilmente identificada no mapa, ou lhes chamou a atenção.

No segundo momento da utilização deste instrumento, mostramos aos alunos a figura do mapa da região nordeste.

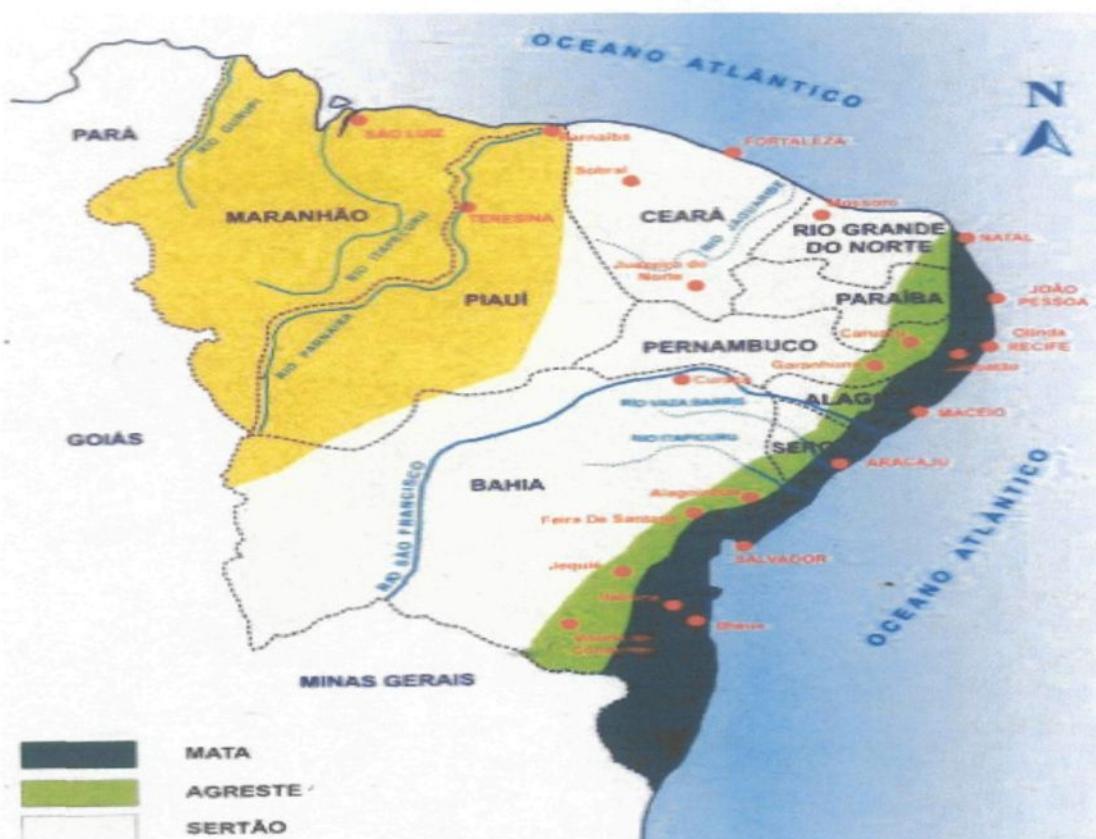


Figura 4.10. Mapa da região nordeste
Fonte: Coleção Convivendo com o semi-árido, 2003

Uma das turmas (1° grau de Tijuaçu) ficou muito atenta. A outra turma (Alto Bonito), durante a execução desta atividade foi necessário o auxílio da professora, que além de distribuir as cópias com as figuras, deu explicações a respeito da localização da Bahia. Logo após, pedimos para o aluno dizer em que região do nordeste ele morava e como é o clima, a sobrevivência, a vida de quem mora na parte

do nordeste que ele mora. Eles iam respondendo individualmente enquanto gravávamos os depoimentos e interpretações para depois transcrevermos para análise. A atividade que tinha como objetivo mostrar o mapa do nordeste e pedir para que o aluno dissesse em que região do nordeste ele morava, como é o clima, a sobrevivência, e a vida de quem mora na parte do nordeste a qual ele mora, aconteceu inicialmente de maneira lenta, os alunos não conseguiram ler o texto imediatamente, como demonstram as falas dos alunos: A2: “‘óia’ eu ‘num’ sabia , mais ‘tô’ ‘oiando’ aqui, a Bahia”; A4: “‘nóis’ mora é... aqui nesse ‘lugá’ aqui ... Oh! É Bahia”; A18 “‘oia’ é aqui... Bahia! ‘óia’ como é? A leitura desta figura foi se processando aos poucos, alguns alunos identificando a sua região geográfica, só depois de muito tempo é que todos perceberam.

Quando perguntados a respeito do clima, sobrevivência e da própria vida de quem mora na parte do nordeste onde eles moram, a maioria respondeu que o clima é quente como podemos constatar a partir dos discursos: A1: “‘munto’ quente, só Deus” ; A6: “é o jeito ‘nóis’ ‘gostá’, nossos pai já viveu assim. A chuva é ‘difici’”; A15: “quente, mais ‘nóis’ ‘qui’ labuta na roça já sabe né?”

Percebemos que os alunos do Alto Bonito já se “acostumaram” a esta modalidade de vida, a precariedade de recursos, as questões sociais, o próprio preconceito demonstrado até de forma sublimar por parte deles mesmos; isto faz com que eles se contentem com as “fatalidades” de suas vidas. Enquanto que os alunos da Escola de 1º grau se mostraram insatisfeitos com a forma de vida, a falta da chuva e houve até quem dissesse que já partiu de Tijuaçu por causa da seca, como ressaltaram algumas falas: A4: “eu ‘num’ gosto, meus ‘minino’ ‘recrama’, eu já fui até ‘imbora’ e voltei”; A5: “‘né’ bom não, a gente sofre, ‘nóis’ ‘trabaia’ na roça e ‘num’ ‘guenta’ o ‘calô’.”

Observamos em relação à sobrevivência, depoimentos a respeito do

sofrimento decorrente das carências materiais do povo, da necessidade do pão e do trabalho: A2 : “ ‘pranta’ roça e reza pra chuva ‘chegá’, tem gente ‘qui’ vai ‘imbora’; A4: “ ‘nóis’ ‘veve’ é da roça, a ‘num’ ‘sê’ que os marido arranje ‘argum’ ‘imprego’ fora”; A10: “ ‘veve’ da roça e quando dá o ‘prantio’ é bom, mais quando perde... ”; A17: “ ‘trabaia’ na roça. Quando ‘num’ chove ‘nóis’ num tem”. Percebemos neste instrumento, um estímulo muito forte na oralidade por parte dos alunos , como também uma contextualização entre o texto e a realidade social dos mesmos.

Neste sentido, evidenciamos as diferentes formas de interação manifestadas pelos sujeitos em seus contatos com os mapas geográficos. A maior rapidez na localização da região nordeste quando apresentado dentro do mapa do Brasil – conforme acentuamos na primeira atividade – faz sentido. A familiaridade com a imagem da representação do nosso país amplamente divulgada no meio social a partir de campanhas publicitárias, e outras situações de exploração dessa tipologia textual, os faz ter uma leitura prévia da mesma, porque já estão presentes nas suas razões imagéticas; enquanto que o mapa do nordeste apresentado separadamente se mostrou como uma ilustração mais estranha, porque é distante dos seus contatos visuais já que nas suas práticas sociais este elemento tipológico não é explorado e nem tampouco presente nos seus contextos e vivências.

4.4 Análise das produções textuais

4.4.1 Analisando e interpretando as produções a partir de figura: esforços desprendidos no ato de escrever o seu mundo

Nosso objetivo ao utilizar esse instrumento não foi observar as práticas de escrita voltadas para analisar as habilidades em relação ao formato da letra, utilização da ortografia ou domínio da língua padrão, mas as habilidades práticas voltadas para

a reflexão, descoberta e uso social das mesmas. Quando esses princípios não são contemplados, corre-se o risco de reduzir o ensino ao exercício ineficiente, artificial, mecânico, descontextualizado, sem significado, tarefairo e também repetitivo, fazendo do ensino da escrita um sistema de regras e normas a serem apenas exercitadas. Isso não quer dizer que a escola deve negligenciar as práticas voltadas para o domínio da língua padrão, mas deve compreender que o domínio da variante padrão é apenas um fim, não começo e meio para o trabalho com a escrita.

Na tentativa de descortinar os textos de alunos que recentemente se relacionaram com a escrita procuramos trabalhar com duas propostas de produção textual: a primeira envolvendo uma figura contendo uma escola, uma cisterna e uma casa elementos significativos para os sujeitos pesquisados e a outra envolvendo uma situação real desses sujeitos.

Na aprendizagem da escrita é importante que o aluno sinta-se estimulado a produzir textos e utilizá-lo como um veículo para sua expressão criadora, mesmo que ainda não domine o código convencional, pois é na atividade efetiva da escrita que o aluno vai construindo conhecimento sobre a mesma. Para isso, utilizamos uma gravura contendo elementos (escola, cisterna e casa) que representam para essa comunidade algo vivenciado e que merece, no julgamento do produtor, ser contado a outrem.

No nosso caso, que objetivamos lidar analiticamente com os textos produzidos pelos alunos em debate, passamos a considerar, duas questões fundamentais para elaboração de nossa análise:

a) o que os textos dos alunos recém alfabetizados dizem;

b) como o dizem.

Assim sendo, iniciamos nossa análise pelos textos produzidos pelos alunos a partir da figura que segue, baseando-se na questão: o que dizem os textos?



Figura 4.10. Casa/ Escola/ Cisterna.
Fonte: Coleção convivendo com o semi-árido, 2003

A nossa itinerância pelos textos dos alunos recém-alfabetizados, buscando entender o que eles dizem, nos levaram a ver que essas produções sociais, acabam por refletir questões que povoam a mente e a realidade dos sujeitos pesquisados em uma sociedade marcada pela exclusão em relação ao sistema social, político e econômico vigente. A impossibilidade de acesso à água, a pobreza, a falta de recursos para enfrentar os problemas da natureza estiveram presentes nos textos. Por essa razão, ao descortinarmos os textos, percebemos que os alunos ao produzirem manifestaram na produção: realidade, fantasia, cansaço... como podemos observar na tabela 4.5 em que pontuaremos as categorias, as falas e a porcentagem de alunos, que utilizaram as referidas categorias em suas falas.

TABELA 4.5
RESPOSTAS DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS A PARTIR DA
FIGURA 4.10.

CATEGORIA	PRODUÇÕES	PORCENTAGEM
1. Criticidade	Texto ⁶ 2: “Este lugar não tem água incanada por falta de interesse dos político”	10%
2. Conhecimento de mudança	Texto 6: “maio chuva groca”; Texto 11 : “tovuada janeiro”	15%
3. Cansaço físico	Texto 9: “a jetepega água muito loje”	15%
4. Falta de condições básicas	Texto 8: “E um lugar que não tem a água incanada...”	15%
5. Dificuldades naturais	Texto 9: “Chove muito poco na nossa rejão”	20%

Vale ressaltar que os outros 25% dos alunos aqui focalizados não expressaram sentimentos e realidades, apenas fazendo da produção textual cópia das palavras que estavam representadas na figura 4.10.

Pretendemos mostrar também que, como ao escrever, os alunos revelam um trabalho de reflexão como afirma Cagliare (1993), uma vez que a educação escolástica, durante um longo período ignorou o fato de que os “erros” cometidos pelos aprendizes da língua escrita eram, na verdade, preciosos índices de um processo da aquisição da linguagem escrita, ou seja, ao cometer esses possíveis “erros”, o aprendiz está buscando se apegar a regras ortográficas ou realidades fonéticas

⁶ Utilizaremos o signo texto, seguido de número, a fim de resguardar a identidade dos produtores.

próprias do sistema da escrita que não é uniforme, mas também não é aleatório. Na aprendizagem da escrita o fato do aluno escrever “poco” (“pouco”), que é um modo de escrever diferente da ortografia oficial, mas não tão diferente que algum leitor não possa perceber o que foi dito.

Atento para a necessidade de o docente compreender a escrita do aluno e perceber o esforço reflexivo do mesmo ao produzir um texto Cagliari (1993, p. 138) agrupou os possíveis “erros” em categorias como: transcrição fonética; uso indevido de letras; hiper correção; modificação de estrutura segmental das palavras; juntura e segmentação; forma morfológica diferente; forma estranha de traçar as letras; uso indevido de letras maiúsculas ou minúsculas; acento gráfico; sinais de pontuação; problemas sintáticos. E é a partir desse encaminhamento que iremos refletir o segundo aspecto que levaremos em consideração para analisar como os alunos falaram em suas produções a respeito da figura 4.10.

O objetivo de analisar os textos dos alunos pesquisados, levando em consideração o aspecto que para muitos docentes consideram erros mas para alguns estudiosos como Cagliari (1993) são reflexões no processo da escrita, foi para que os mesmos nos ajudassem a refletir sobre as descobertas que esses alunos pesquisados desenvolveram nesse período de aquisição da escrita e se essas descobertas desenvolveram habilidades que contribuíram para que os mesmos utilizassem a escrita como prática social.

Nessa perspectiva, encontramos nos textos analisados, um grande número de transcrição fonética da própria fala. Nestas amostras os adultos já têm uma compreensão da correspondência entre som e letra. Nestes casos não há mais a ocorrência da hipótese silábica que já foi superada e a chave do código escrito já foi encontrada. Fazendo a análise das produções apresentadas, que podemos classificar nessa categoria, verificamos os seguintes casos:

- a) Por falar /i/, o aluno escreve i e não e. Exemplo: Texto 8: incanada (encanada)
- b) Por falar /j/, o aluno escreve j e não g. Exemplo: Texto9: loje (longe); rejião (região); jetepega (gente pega)
- c) Por falar /u/ e não o, o aluno escreve u em vez de o. Exemplo: Texto14 : nu (no); Texto 8: purico (por isso); Texto11: torvuada (trovoada)
- d) Por falar /z/ , o aluno escreve z e não s. Exemplo: Texto12 e 13: caza (casa)
- e) Escreve /i/ e não e, como também por falar apenas uma vogal, o aluno escreve uma vogal em vez de duas, acontecendo a monotongação. Exemplo: Texto5 e 15: tanqí; Texto 9, 10 e 20: poca (pouca)
- f) Não escreve r por não haver som correspondente. Exemplo: Texto3 e 14: bebe (beber); Texto 4: estuda (estudar); Texto14: gasta (gastar)
- g) Não escreve /l/ por falta de um som correspondente. Exemplo: Texto10: dífici
- h) Marcas da variação dialetal, pois quando o aluno fala faz a troca do /s/ por o /r/ . Exemplo: Texto12: ercola (escola) ;

Outro elemento presente nos textos dos alunos pesquisados é o uso indevido de letras, isso acontece pelo fato do aluno conhecer as possíveis representações de um som, enquanto a ortografia padrão utiliza outro. Por exemplo, o som /s/ pode ser representado pela letra c (cinto); z (cruz); ss (passo) etc. Quando o aluno escreve groça e não grossa texto 6; escreve nosa e não nossa texto 9 utilizou uma letra

indevida de acordo com a ortografia oficial mas uma letra possível na reflexão som / letra.

Mais um elemento foi encontrado nos textos produzidos, a hiper correção que acontece freqüentemente quando o aluno comprehende as formas ortográficas de determinadas palavras passa a generalizar certos usos como foi o caso das ocorrências nos textos analisados como: Texto 19: çoloça (coloca); çarro (carro). çhuva (chuva)

Finalmente, nessa trajetória identificamos também a modificação da estrutura segmental das palavras que aparecem nos textos produzidos pelos alunos do distrito de Tijuaçu. Esse aspecto não se refere a transcrição dos sons da fala , na verdade se relacionam a troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Exemplo: Texto 16: nobembro (novembro) – troca de letra; Texto 1: scisterna (cisterna); Texto 12: siterna (cisterna) – supressão de letra; Texto 20: aguia (água); Texto 4: nois (nós)– acréscimo de letra .

E por último, quando o jovem e adulto recém-alfabetizado começa a produzir texto juntando as palavras está acontecendo uma reflexão por parte desse produtor dos critérios que ele usa para analisar a fala, pois na fala não existe separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante como afirma Cagliari (1993), classificando esse aspecto em juntura intervocáutular e segmentação. Exemplo: Texto 9: jetepega (gente pega) e chovemuito (chove muito). A segmentação por sua vez é a separação de uma palavra aproveitando o som final da primeira palavra , como aconteceu no texto 7: carrega gua (carrega água) o produtor utilizou um único som /a/ para final de carrega e para inicial de água.

4.4.2 Analisando e Interpretando as Produções Espontâneas: liberdade e criatividade nos textos

Este instrumento foi aplicado entre os 20 (vinte) alunos das escolas referendadas anteriormente. Inicialmente distribuímos papel em branco para cada um dos alunos e pedimos que pensassem sobre a vida em Tijuaçu para que pudessem escrever com suas palavras um pequeno texto sobre o que é viver em Tijuaçu: alegrias, dificuldades, esperanças.

Dando continuidade a nossa trajetória de análise, iniciaremos agora a análise da produção escrita espontânea. Nessa análise observaremos se o aluno utilizou a escrita não apenas para cumprir uma atividade escolar, mas transformou essa atividade escolar de escrita em atividade prática real e eficiente. Para fazer essa observação obedeceremos as seguintes condições:

- a) O que dizem os textos;
- b) As estratégias utilizadas .

Observando as produções entendemos que a proposta possibilitou aos alunos ter o que dizer embora constatamos, de imediato, dificuldades dos autores na estratégia para dizer o que tem a dizer. Assim, para analisarmos os textos transcritos, obedeceremos aos aspectos que mencionamos acima como condição efetiva de produção textual: o que eles tinham a dizer .

Os dizeres dos alunos refletiram situações reais de esperança, alegria, realizações, como também de sofrimento, acomodação e realidades duras mas que fazem parte da vida dos produtores como podemos perceber na tabela 4.6. Nessa

tabela registraremos as categorias, as falas, bem como a porcentagem das temáticas que foram registrados em cada produção.

TABELA 4.6
ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESPONTÂNEAS

CATEGORIAS	FALAS	PORCENTAGEM
1. Esperança	A7: “espero te um tralho te uma vida melho...”; Texto4 : “muita esperanca de a rumia um trabalhos...”	65%
2. Alegria	Texto4: “minha vida é muito algrio é muito Boa”; Texto19: “mia vida e uma felicidde”	60%
3. Possibilidade de realização	Texto 6: “fazer uma casa...”	40%
4. Acomodação	Texto3: “to acustumado”	45%
5. Realidade	Texto16: “alimentu que asveiz falta”; Texto4: “falta de aguia falta de trabalhos”	100%
6. Imigração	Texto2: eu já sai da que paira salvador por causa da seca”	30%
7. Desejos	Texto1 “quero ter um emprego para te uma vida mehor”	60%

Outro aspecto que analisamos nas produções dos alunos pesquisados é a estratégia que os mesmos utilizaram para dizer o que *eles tinham a dizer* uma vez que, constatamos as dificuldades que os sujeitos tiveram para realizar essas produções

Nesse processo de produção, percebemos que apesar dos produtores não dominarem a língua padrão, as formas escritas aparecem associadas e

contextualizadas a uma significação. A significação entendida aqui no sentido estrito, ou seja, quando o aluno no processo de alfabetização escreve (alimentu) alimento é claro que já se deu um processo significativo: o aluno identificou a relação som/letra, apesar de que no momento inicial da alfabetização, os principiantes acham que a relação som/letra é fiel e acabam escrevendo alimentu para alimento, taqi para tanque. Certamente também a utilizar o signo alimentu e tanqi os jovens e adultos recém-alfabetizados inseriram essas palavras em uma situação comunicativa, de modo que a expressão gráfica interpretada se correlacione a aspectos da vida desses jovens e às suas atividades cotidianas .

As ocorrências para o estabelecimento das relações entre a escrita e a fala não faltam. Ao contrário estão presentes em todas as produções nas quais apontaremos algumas ocorrências como:

a) transcrição fonética presente em todos os textos. Exemplos: Texto 1: “para te uma vida mehor” - “te” e “mehor” correspondente a forma verbal ter e o adjetivo melhor. A omissão da letra r se deu por não existir na fala este som e o mesmo aconteceu com o a letra I. Texto 8: “a jete pega AGUA nu caro pipa”- o que ocorreu foi a concretização de que letras simbolizam sons e com essa lógica o aluno escreveu “jete” para gente e “nu” para no. Texto 11: “..trabalo para ter uma vida melo mina vida é...” – trabalo/melo/mina (trabalho/melhor/minha) a supressão da letra h se deu pelo fato de na fala não existir um som correspondente. Texto 16: “... difici aguia e trabalo so ‘isperu’ ‘en’ DEUS para te ‘alimentu’ que ‘asveziz’...”; ‘difici’ para difícil; aguia para água; trabalo para trabalho; isperu para espero; en para em; alimentu para alimento; asveziz para as vezes. As transcrições presentes nesse texto seja: falta da letra I, acréscimo da vogal i, omissão da letra h, utilização do i, n, u em vez do e, m e o, respectivamente, são hipóteses de representação da escrita adequados as convenções que presidem ao nosso sistema gráfico , sobretudo entre a realização de uma palavra em sua modalidade oral e a correspondente forma escrita.

Percebemos que os próprios produtores promovem o máximo possível de normalização quando buscam utilizar elementos da ortografia padrão como por exemplo : a cedilha e a letra maiúscula. O produtor ao escrever ‘difiçuldades’, ‘seça’, ‘çhuva’ compreendeu que a cedilha é utilizada na letra c, o que faz esse aluno a colocar cedilha na letra ç em todas as ocorrências, demonstrando que de certa forma apreendeu normas da língua culta. Outro elemento presente é a utilização da letra maiúscula nos sinalizando que aprenderam as atividades do início da alfabetização como diz como diz Franchi (2002):

No início da alfabetização, as primeiras formas escritas que possuem uma certa estabilidade, tomadas pelas crianças como um modelo de escrita dotada de significação, são os nomes próprios [...]. [...] A primeira letra de cada nome, perceptivamente proeminente pelo uso da maiúscula e pela posição inicial, se tomava como índice distintivo... (p. 146/147)

Nas produções 8 e 17 há uma utilização da letra maiúscula no signo ‘AGUA’ e ‘DEUS’ demonstrando que esses sujeitos “incorporaram” as regras da instituição escolar, uma vez que esses dois elementos “água e Deus” são significativos quer quanto alimento necessário a sobrevivência , quer como inspiração e esperança para conseguir enfrentar as dificuldades da vida cotidiana. Texto 17: “ ‘te’ ‘fem’ DEUS para a vida ‘melora’” .

Não estamos aqui defendendo a inexistência de normas e padrões, estamos salientando a imagem do ensino de língua que concretamente vai-se constituindo para os sujeitos recém-alfabetizados. Notamos que nos textos analisados aparecem inúmeras formas verbais com dificuldades próprias e que não podem ser avaliadas negativamente pela virtude de arriscar-se a escrevê-las. É fundamental distinguir os elementos inteiramente arbitrários da escrita e os aspectos diferenciais que podem ser tratados sistematicamente, seja com base nas marcas de variação dialetal como no texto 16 B: ‘isperu’/espero; texto 2 A: ‘entereco’/interesse; texto 12 A:

‘ercola’/escola, seja com base em juntura intervocabular e segmentação como em: texto 15 B: ‘jetegosta’/gente gosta; 16 B: ‘asveiz’/ as vezes; 8 B: ‘veizno’/ vezes no, seja em regularidades baseadas na sintaxe da língua exemplo: texto 10 B: ‘te um tabalo para te umas vida melho’/ter um trabalho para ter uma vida melhor; texto 11 B: ‘umas de ficudade’/umas dificuldades; texto 2 A: ‘dos politico’/ dos políticos; texto 3 A: “todo os dia”/ todos os dias; texto 7 A: ‘dos tanque’/ dos tanques, devemos tratar não como “erro” de grafia ou de concordância mas como manutenção da hipótese de uma correlação estreita entre a fala e a escrita , base transitória do processo de alfabetização.

Notamos também ao analisar as produções dos alunos recém-alfabetizados que as produções em que utilizamos uma figura como ponto de partida para a produção textual, apesar de conter elementos que são significativos para o grupo, observamos que por o aluno “lê” as figuras, elas se tornam como uma espécie de guia, que limitam suas opções e reduzem a expressividade do autor. Isso se dê pelo fato como diz Geraldi (1991, p. 138) do convívio do alfabetizando com cartilhas que ao mostrar gravuras ,sob elas, designações: desenho de um bolo, embaixo escrito BOLO, desenho de um balão embaixo escrito BALÃO limitam a espontaneidade e as razões para se dizer o que se tem a dizer na produção textual, aparecendo dessa forma apenas uma temática em cada texto como podemos observar na tabela 5.0. Porém nas produções espontâneas, observamos que a espontaneidade, a liberdade de dizer o que se tem a dizer deve-se pela proposta livre em que os alunos falaram de suas alegrias, dificuldades e esperanças, apesar de que do ponto de vista estrutural do texto as produções apresentam seqüências tipo alegrias, dificuldades e esperanças, do ponto de vista formal e ortográfico aconteceu uma liberdade maior.

4.5 Análise da entrevista semi-estruturada

“Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens , mas direito de todo os homens. Precisamente por isto , ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho , ou dizê-la para os outros , num ato de prescrição , com o qual rouba a palavra aos demais.”

Paulo Freire

O diálogo que tivemos com os alunos considerados recém-alfabetizados, sujeitos dessa pesquisa, nos ajudou a identificar nos seus discursos elementos que revelam o nível de letramento desses sujeitos em relação aos desafios diários no contexto de vida desses atores. Nos ajudou também analisar, através dos elementos lingüísticos, o nível de letramento , ou seja , até que ponto esses jovens e adultos recém-alfabetizados utilizam a leitura e a escrita como prática social, tomando como referência seus contextos de vida. A efetivação desse instrumento foi composta de dois momentos: Um em que se ocupou da coleta de dados pessoais dos alunos, por meio de entrevistas, visando a obter informações concernentes aos objetivos de cada aluno frente ao processo de alfabetização e ao posicionamento dos mesmos quanto à prática, ao prazer ou a falta de prazer na leitura e na escrita. Essas entrevistas, nos permitiram ainda alcançar informações de conteúdo histórico da vida escolar do aluno, possibilitando inferências quanto ao nível de letramento. O segundo momento se ocupou da coleta de dados dos professores que atuam nessas turmas em que procuramos ouvir dos mesmos suas experiências pessoais, suas práticas pedagógica no processo de alfabetização, como também o resultado de suas práticas. Como falamos anteriormente, os professores alfabetizadores foram ouvidos em uma perspectiva de complementariedade.

Optou-se por usar o gravador para captar com fidelidade palavras, expressões e o sentido da fala dos entrevistados. O tratamento dos dados da entrevista foi feito com base na análise do conteúdo do discurso.

Para operacionalizar este instrumento, aplicamos as entrevistas aos 20 (vinte) alunos e aos professores das turmas que participaram da amostra. Em relação aos alunos, tivemos uma preocupação inicial que foi conversar com os mesmos, tranquilizando-os e procurando conquistar a confiança e a simpatia dos mesmos. Só depois de trabalharmos estes elementos com eles é que dissemos que iriam ser entrevistados. Percebemos a timidez deles e pedimos às professoras que nos auxiliasse no sentido de indicar qual aluno deveria ser entrevistado em primeiro lugar, qual o segundo e assim sucessivamente porque aos poucos fomos conseguindo colher as percepções dos alunos recém-alfabetizados em relação a leitura, escrita e o processo de alfabetização. Em relação às professores, a entrevista foi elaborada abrangendo 3 (três) aspectos: experiência pessoal do professor alfabetizador; o processo de alfabetização e os resultados (ANEXO 5), ela foi operacionalizada inicialmente através de uma conversa informal com as supra citadas professoras para no segundo momento acontecer a entrevista de fato.

As informações obtidas com as entrevistas permitiram-nos uma aproximação mais intensa com várias habilidades demonstradas pelos sujeitos que nos propomos analisar no nosso objetivo de pesquisa. Apresentaremos a seguir elementos que nos permitiram nos aproximarmos do nosso objetivo de pesquisa onde nos propusemos identificar as habilidades que os alunos recém-alfabetizados tem com a leitura e a escrita para que possamos definir o nível de letramento dos mesmos. Apresentaremos a seguir os elementos que enriqueceram as nossas buscas.

4.5.1 O Que Diz o Aluno na Entrevista Semi-Estruturada

Nesse momento, para proceder a análise da entrevista e compreendermos melhor as falas dos entrevistados - 20 alunos do curso de alfabetização de adultos das escolas Alto Bonito e 1º Grau de Tijuaçu – formando categorias de acordo as informações coletadas a partir da aplicação do referido instrumento.

4.5.1.1 Alfabetização como habilidade de ler e escrever o nome

As informações obtidas com as entrevistas permitiram-nos perceber que a maioria dos alunos entrevistados tem como conceito de alfabetização a habilidade de ler e escrever o nome, como podemos observar nos discursos dos alunos pesquisados quando perguntados o que mudou depois do processo de alfabetização: A4: “Eu tou pedindo pra professora que eu escreva ‘os nome’, mas tenho dificuldade pra dizer ‘as letra’ , mas espero que acerte ‘as palavra’ que eu escrevo como a pró ensina” ; A 6 : “O nome eu leio e assino e faço ‘as palavra’ assim como tem que fazê”; A 15: “Eu só queria saber era isto mesmo, que era ler o nome”. Para esses alunos, o aprendizado inicial da leitura e escrita no contexto escolar está associado exclusivamente à memorização e à cópia.

Como nos referimos no quadro teórico as definições de alfabetização individual, até o início da década de 50, eram considerados pelo sistema somente as habilidades de ler, escrever e realizar contas simples como os constituintes da alfabetização com já acentuou Harman (1970). Graff (1975) no Simpósio em Persépolis enfatiza a “funcionalidade” da alfabetização relacionando as atividades para satisfazer as necessidades essenciais do homem. Dentro dessa perspectiva, a alfabetização se preocupou apenas em desenvolver a aquisição da língua padrão dominante, sem se preocupar com a natureza da leitura e escrita, como funciona e como deve ser usada (Cagliari, 1993); essa prática está presente nos discursos em que os alunos claramente evidenciam não saberem a função da escrita e da leitura . A 10: “Eu escrevo ‘quarque’ coisa. Gosto de ‘escrevê’. Escrevo nome que não sei ‘lê’, não sei que nome é.”; A 11: “Em casa vejo ‘os livro’ da ‘iscola’. Estudo ‘muitos livro’. Nessas falas fica evidente o caráter descontextualizado e mecânico que se imprime ao ensino da leitura e escrita em que o único material de leitura mencionado é o livro didático e as práticas de escrita são as práticas escolares.

4.5.1.2 Alfabetização como meio de inclusão social, ainda que tardia

Outro elemento presente nos discursos dos entrevistados é a presença da história individual que fornece pistas para compreender suas atitudes relacionadas ao alfabetismo. Por essa razão, as histórias de como os sujeitos tiveram o primeiro contato com a leitura e escrita, constituíram outro importante foco da entrevista. Os sujeitos foram questionados sobre suas lembranças anterior a escola de sua própria aprendizagem da leitura e escrita . Seus depoimentos revelam diversos aspectos comuns que marcam as histórias de alfabetismo dos sujeitos, e que contribuiram para a compreensão do nível de letramento desses sujeitos pesquisados.

Todos os sujeitos, ou seja, 100% da amostra que demonstrou ter nível baixo de letramento são filhos de pais sem escolaridade e suas lembranças de eventos de leitura e escrita são escassas e sempre associadas à escola. O A 4, por exemplo, lembra-se que não escrevia ou lia nada antes do curso atual, a não ser quando freqüentava a escola até o 2º ano (2ª série –Ensino fundamental I) há 8 anos atrás em que a mesma teve que sair porque casou, teve filhos e foi necessário trabalhar para ajudar no sustento da família. A 12 traz a seguinte pista: “Eu antes estudava, aí deixei de estudar e perdi o treino de fazer o meu nome”. O acesso a escola em um momento anterior não constituiu uma garantia para práticas de leitura e escrita, como também não foi condição para a manutenção de habilidades alfabetizadas, pois como afirma Haddad (2002)

em grupos pobres, excluídos de condições sociais básicas, com frustadas experiências escolares anteriores, não basta oferecer escola; é necessário criar as condições de freqüência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob o risco de mais uma vez culpar os próprios alunos pelos seus fracassos. (p.122)

Outro elemento presente nas lembranças dos sujeitos está relacionado ao

ingresso dos mesmos sujeitos à escola, em que todos, com exceção do A4 que anteriormente já havia freqüentado, ingressaram na escola com algum atraso e suas lembranças em relação a esse fato são negativas, associadas à vergonha e a discriminação. Alguns dos entrevistados, ou seja, 20% mencionou a vergonha inicial do ingresso à escola conforme afirma A 6: “Só vim com vergonha eu olhava ‘pum’ lado , olhava ‘pro oto’ ‘cobrino’ letra⁷ ... uma pessoa de idade... ‘cobrino’ letra, 30 % dos entrevistados registraram a discriminação que passa o sujeito que não sabe ler nem escrever em uma sociedade predominantemente grafocêntrica. O A 10: “É que a pessoa que ‘num’ sabe ‘lê’ nem ‘iscrevê’ ‘num’ é nada , ‘num’ arranja ‘imprego’ só ‘trabaia’ na roça.

Esses sentimentos manifestados pelos alunos demonstram que eles transferem para si mesmos a culpa e o débito social que o modelo de sociedade excludente produziu e legitimou a partir da ausência de atenção com a garantia da oferta da educação para todos, no tempo certo, e não somente voltada para garantir a mão de obra que o modelo econômico necessita. A condição primeira seria a de permitir o alargamento de práticas sociais conscientes e libertadoras em que deveriam estar pautados os trabalhos da escola que atende as classes populares. Assim, percebemos o distanciamento bastante acentuado da compreensão crítica da própria situação de vida deles mesmos quando esses sujeitos assumem uma dívida que não é deles, nos revelando, assim, brechas e ausência de letramento na formação dos mesmos. Soares (2002) nos traz uma importante reflexão que esclarece esse equívoco acerca dos preconceitos e inversões salientadas:

a ausência da escolarização não pode e não deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou ‘vacionado’ apenas para tarefas e funções ‘desqualificadas’ nos seguimentos de mercado (p.32)

⁷ Utilizamos as reticências para marcar a pausa demorada do falante afim de preservarmos o sentimento do mesmo

4.5.1.3 Alfabetização como elemento de auto-estima

Da mesma forma como os conflitos de objetivos e de prioridade costumam ter um efeito cumulativo negativo sobre as habilidades de leitura e escrita contribuindo para as freqüentes interrupções do curso, os estímulos de todo tipo que atingem mais diretamente a auto-estima dos recém-alfabetizados aparecem no processo. No caso de A7, é impressionante verificar, por exemplo, que a aquisição da leitura e da escrita, parece ter impulsionado esses sujeitos para uma idéia positiva do possível ou viável. É o que pode ser observado no seu relato de um episódio que, segundo o aluno, contribuiu para essa auto-estima.

(...) ‘tou’ sentindo muito feliz, oh! Depois que eu cheguei aqui ‘tou’ sabendo meu nome e ‘tou’ feliz, até ‘meus fio’ ‘tá’ alegre. Devagazinho eu pego na caneta e já ‘tou’ ‘escrevendo’, antes era com o dedo. Semana passada cheguei no CIRETRAN⁸ assinar, assinei e meu ‘filo’ ficou assim ‘oiando’ pra mim satisfeito(...).
(A7)

Apesar de 65% dos alunos aqui focalizados conceberem o processo de alfabetização como leitura e escritura do nome, percebemos nos discursos de 35% dos pesquisados a capacidade desses sujeitos em desenvolverem habilidades de leitura e escrita, que nem sempre são aceitas pela escola, embora validas para responderem as suas demandas sociais de comunicação como: ler um cartão de vacina do filho, ler e escrever uma carta, ler o letreiro de um ônibus. Observamos que a prática de leitura e escrita no contexto de vida desses sujeitos nos revelou uma disposição para desenvolver tais habilidades pois assim os mesmos se sentem agentes construtores da comunidade onde vivem. Giroux (1990) abordando Freire nos mostra esse processo como

⁸ Conselho intermunicipal de trânsito

uma relação dialética dos seres humanos com o mundo, por um lado, e com a linguagem e com a ação transformadora, por outro. A alfabetização não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida , mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído (...) é, inherentemente , um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler , compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla. (p.7)

4.5.1.4 Alfabetização como alargamento de contatos

Observamos também nesse estudo que poucos alunos, 25% destes, mantinham maiores contatos com as atividades de leitura e escrita fora da escola, como a leitura de um jornal e leitura de outros livros, que não didáticos fornecidos pela escola. Esses alunos demonstram entendimento da necessidade da leitura e escrita e interpreta as coisas ao redor, já lê e busca algo novo para lê. O contato desses alunos, tanto os 75% dos que não mantêm contatos com as atividades de leitura e escrita como os 25% que mantêm, com o mundo letrado é muito escasso, uma vez que esses sujeitos passam a maior parte do tempo em atividades do campo. Porém todos desejam tornar-se leitores e desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita até então inexistentes pois faltavam-lhes a prática, condições e vontade política como na fala de A4

(...) Sempre tinha muita vontade de estudar ‘nas escola’ de noite, aprender a ler, a escrever. Teve um tempo aí que teve ‘as escola’ aqui e eu não pude estudar, que eu tinha ‘cinco menino’, ‘o lugá’ não tinha energia, aí eu tinha medo de deixar eles com o ‘candiero’. Eu tinha medo de deixar ‘eles sozinho’ Como chegou energia em ‘mia’ casa, eu falei que eu estudava de noite, como chegou este ano, ajudado pelo Carlinhos⁹ que entrou, eu consegui ‘estudá’ de noite e este ano ‘tou’ ‘estudano’, e para o ano eu vou ‘estudá’ de novo pra ‘aprendê’ mais, com fé em Deus! (...)

⁹ O nome do prefeito atual da região foi citado demonstrando interesse por parte do poder público em relação a educação de jovens e adultos.

4.5.1 Diz o Professor na Entrevista Semi-Estruturada

Essas informações têm como objetivo conhecer os fatores que estão presentes na sala de alfabetização sob a ótica do professor. Entendemos que esses fatores revelam o que podem estar facilitando ou dificultando a construção de um contexto propício para a aprendizagem prática e efetiva da leitura e da escrita. Nesse momento, para proceder a análise da entrevista e compreendermos melhor a fala dos entrevistados, dois professores do curso de alfabetização de adultos, um de cada das escola - Alto Bonito e 1º Grau de Tijuaçu – dividiremos a nossa análise em cinco categorias que surgiram a partir das informações coletadas na entrevista realizada.

4.5.2.1 Compreensão das Experiências Pessoais dos alunos no processo de alfabetização

Observamos que os dois professores entrevistados diferem em relação a suas opiniões pessoais em relação ao processo de alfabetização. Enquanto P¹⁰1 desvaloriza o saber do aluno, buscando infundir nesse sujeito a idéia de que ele não sabe o que mais precisa aprender, por exemplo, a leitura e a escritura escolar; P2 valoriza este saber, levantando a auto-estima desse aluno para que ele possa compreender o processo que envolve leitura e a escrita. Observemos seus discursos:

[...] Você pega uma turma que não sabe nada [...] Chama a atenção, conversa e faz com que eles entendam que a leitura e a escrita são importantes na vida deles. Prender os alunos em sala de aula, através da motivação e do entendimento da importância da alfabetização. (P1)

[...] Ter paciência , acima de tudo, porque é uma turma que trabalha o dia inteiro, e à noite eles estão cansados. Muitos deles já vêm sem motivação. Você tem que levantar a auto-estima a fim de que eles se mantenham interessados e não desistam (P2)

¹⁰ para resguardar a identidade dos professores utilizamos a letra P seguida de numeral.

Observamos, na fala de P1, a concepção “ingênua” da educação quanto desconsidera o saber anterior do aluno, como também trata o adulto do processo de alfabetização como “objeto”. Observemos o que diz PINTO (2000)

A criança e o adulto vêm à escola preparados (inclusive para desejar vir à escola) por uma outra escola geral, que é a sociedade, o meio onde vivem. O educando como puro “objeto” da educação. É a atitude ingênua mais freqüente: supor que cabe ao educador formar, plasmar o aluno (como se costuma dizer), concebendo-o como massa amorfa à qual compete dar a forma viva, o saber. (p.61)

Por outro lado, P2 apresenta na entrevista consciência crítica, uma vez que comprehende as causas da falta de motivação do jovem e adulto que vai a escola no período noturno e busca interagir com esses alunos com temas que sejam significativos para os mesmos, não apenas impondo um saber que a escola entende como verdadeiro e importante, mas discutido e respeitando seus saberes. Esse é o ponto fundamental, como aborda FRENCHI (2001)

O professor, quando orienta, coordena e mesmo decide, não o faz sem considerar o ponto de vista das crianças, dos adultos (grifo nosso) e suas questões reais. Ele não pode estabelecer por conta própria todas as regras do jogo: é preciso partilhar as intenções. (p. 42)

4.5.2.2 Experiência com a educação de jovens e adultos e conceito de letramento

Assim como encontramos pontos divergentes nos discursos dos professores focalizados nessa pesquisa, encontramos também dois pontos em comum nas experiências pessoais dos mesmos. O primeiro é a falta de experiências em relação ao trabalho com alfabetização de adultos. Esse fator não difere do que foi expressado no nosso quadro teórico por FEIL (1985) em que ele sugere que as séries iniciais geralmente são ministradas por professores sem experiência e que são escolhidos na maioria das vezes por antigüidade, em que o professor destinado para as classes de

alfabetização é o mais novo da escola. O segundo ponto é o conceito de letramento que nos pareceu descontextualizado, reduzido e fundamentalmente determinado pela escola como comenta (COOK-GUMPERZ, 1986, p.14 citado por SOARES, 2000) “A instituição escola redefiniu o letramento, tornando-o o que agora se pode chamar de letramento escolar, ou seja, um sistema de conhecimento descontextualizado, validado através do desempenho em testes” (p.85)

4.5.2.3 O Processo de Alfabetização: laços afetivos e métodos utilizados

Um elemento importante que encontramos nesses sujeitos pesquisados é que não encontramos nessas turmas evasão. Sabemos que a evasão e a repetência são teorias tidas como “normal” para o ensino de jovens e adultos no turno noturno como afirma FUCK (1994). Não aconteceu de alunos evadirem nessas turmas, como relata os professores, pelo fato da existência de um vínculo/laço entre professor x aluno. Esse laço não só se estabelecia nos momentos de afetividade como também nos momentos de interação, principalmente na turma de P2, quando nesses momentos incentivava os alunos a falarem de si, do que sabem pois além valorizar o sujeito o encoraja a revelar aquilo que não sabe.

Em relação aos métodos quando questionados se utilizavam alguns os professores disseram:

[...] Sim. Vários métodos, métodos diversificados. Eu trabalho com alfabeto móvel, com frases para eles contarem e montarem, isto chama a atenção. Gosto de cartazes, leio com eles e para ele. Trabalho com textos e mostro o significado da leitura. Costumo fazer reflexões com eles e peço que eles exponham. (P1)

P2 Não digo que há um método específico, porque a gente precisa estar mesclando, um pouquinho de uma coisa, um pouquinho da outra; para ver se a gente chega a um denominador comum.[...] é difícil você não trabalhar com sílabas com estes alunos. Tem que usar a silabação. Isto também é um método.

Acentuamos que alfabetizar não é construir um arsenal de material didático como alfabeto móvel e cartazes, nem tampouco mesclar atividades sem definir anteriormente qual o aluno que se quer formar e quais habilidades se querem desenvolver. Teoricamente, para Franco (1997), uma das qualidades para um bom alfabetizador é planejar e direcionar atividades que envolvam o aprendiz como agente ativo do processo ensino-aprendizagem. Nos discursos acima de P1 e P2 há uma certa confusão em relação ao conceito que os professores têm de método, confundindo método com técnica; percebemos que há uma preocupação por parte dos professores mais com o aspecto técnico do que com os métodos, apesar da P2 se aproximar um pouco de características que ilustram o método indutivo através da silabação e evidenciar ressalvas na sua prática reconhecidamente adotada.

É importante que o alfabetizador conheça os métodos de alfabetização, identificando suas formas de atuação, para compreender as concepções que permeiam suas práticas. Como observamos no quadro teórico, há muitas divergências quanto ao uso de determinados métodos, portanto, é papel do alfabetizador conhecer as vantagens e desvantagens dos métodos que utilizará na sua prática, levando em conta o conhecimento e a cultura dos sujeitos em foco.

4.5.2.4 Tempo de aprendizagem dos alunos

Em relação à aprendizagem dos alunos dos cursos de alfabetização de jovens e adultos os professores declararam que a aprendizagem é lenta e difícil por dois motivos: a idade avançada e o cansaço. Em relação à idade diferente do que foi descrito pelos professores Palacios (1995) comenta que, apesar de tradicionalmente a idade adulta ser encarada como um período de estabilidade e ausência de mudanças, é importante considerar essa fase como uma etapa substantiva de mudança.

Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica per se, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam.(312).

4.5.2.5 Relação entre contexto de vida, situação social e processo de alfabetização

O relato dos professores no item sobre a relação feita entre contexto de vida, situação social e processo de alfabetização, nos declara o seguinte:

É também difícil. Eles trabalham o dia todo. Queixam-se de cansaço. Aí a gente faz atividades mais “lights”. A gente conversa e convence. E mesmo com o cansaço, porque trabalhar na lavoura não é fácil, eles estão acompanhando e se alfabetizando no decorrer do processo.(P1)

É um processo complicado. Eles não têm noção de direitos e deveres; e como são remanescentes de quilombo, eles próprios têm tendências a preconceitos. O que tem a pele um pouco mais clara, já não quer se aproximar muito daquele de pele mais escura. Falta também o entendimento de cidadania. É preciso que a gente esteja dizendo, alertando, a respeito daquilo que eles têm de fazer e seus direitos (P2).

Nesses depoimentos observamos elementos que nos mostram uma prática alfabetizadora que desconsidera o saber do aluno. A fala da P2 afirma que os alunos “não têm noção de direitos e deveres”. Nos perguntamos qual a concepção de direitos e deveres que têm estes professores que os permitem avaliar a concepção do aluno? Quando P1 afirma “conversa e convence” e P2 acentua “É preciso que a gente esteja dizendo, alertando[...]”, não estariam esses docentes julgando-se superiores, donos de verdades absolutas, nas quais os alunos deveriam seguir como regras?

Evidenciamos a redução de saber, como também a atitude paternalista como os sujeitos/alunos caracterizada pela ausência da escuta. É neste momento em que costuma acontecer a centralização das responsabilidades dos possíveis fracassos sobre os discentes e a supervalorização dos saberes dos professores que atuam na alfabetização de jovens e adultos. Esta situação é constatada a partir do momento em que os professores consideram as suas práticas e compreensões de mundo como as que são adequadas, já que em nenhum momento das suas falas – nesta categoria tão complexa e significativa – foram salientadas a presença da dialogicidade e valorização das experiências de vida dos atores sociais que convivem cotidianamente com a adversidade e dificuldades; vivências perpassadas por labutas onde é produzida a sabedoria popular tão necessária de ser conhecida, explorada e aprendida por todos nós educadores que julgamos saber tanto e o suficiente diante de quem tem muito a nos ensinar.

4.5.3 Síntese dos resultados alcançados na pesquisa realizada

A título de conclusão e triangulação dos dados que vêm sendo analisados e interpretados amiúde, podemos estabelecer as seguintes observações ora recorrentes, ora presentes de forma singular na abordagem dos instrumentos de análise.

Os sujeitos presentes neste estudo possuem um saber lingüístico, entendido aqui como sistema de regras necessárias para o ato de fala, revelados em todos os instrumentos que propusemos. Eles revelaram habilidades na prática da gramática da fala já abordada por Luft (2000), “a gramática natural da língua, um sistema de regras para a comunicação oral” (p.39). Quer seja na atividade de leitura e interpretação dos textos informativo, poético, esquemático e nos mapas geográficos, quer seja nas produções escritas, os atores desta pesquisa demonstraram a capacidade de utilização da linguagem oral de maneira vital, efetiva e afetiva, em que a informatividade, a poesia e as outras tipologias textuais que focalizamos aqui, foram refletidas e ditas

de maneira bastante significativa como podemos observar a partir da análise feita de cada instrumento. Afinal, se o aluno demonstra habilidades orais, o que lhe falta? Esta pesquisa nos revelou que a preocupação com o ensino de língua, e principalmente, com o ensino de gramática que concebe a linguagem enquanto expressão de pensamento e instrumento de comunicação, discutido no nosso quadro teórico, é a maior preocupação dos professores aqui pesquisados. Esses professores não levam em conta o dado que todo falante nativo “sabe” a sua língua e falta-lhe apenas desenvolver e praticar essa língua que ele já “domina” em várias situações de uso. Faz-se necessário que a escola considere o ponto de partida em que o aluno se encontra no momento de seu ingresso nesta.

Segundo Moll (1996) “O homem produz a linguagem oral, não por mero exercício especulativo, mas por exigência concreta de sua experiência de sobrevivência” (p. 62). A atividade oral liga o homem ao mundo do trabalho, ao mundo das atividades cotidianas, demandadas pelas ações de plantar, colher, estudar, lutar, conquistar. À medida que o sujeito fala o que pensa do mundo, fazendo e refazendo saberes, discutindo, agindo e reagindo no mundo e na comunidade onde vive o conhecimento vai se processando e a linguagem se realiza e se desenvolve. Refletimos então, que esses elementos fazem parte da alfabetização, das práticas de leitura e produção, enfim do letramento, uma vez que esses sujeitos nos revelaram, a partir dos instrumentos que utilizamos para esta pesquisa, a capacidade de selecionar e externar elementos de cultura pertencentes à sociedade em que estão inseridos como: preconceitos, clima, a água ou a falta dela, a alegria que são elementos concernentes ao contexto de vida, nos revelando assim que são capazes de resgatar os seus contextos de forma diversificada e enriquecedora.

Restariam saber até que ponto os alfabetizadores foram capazes de a partir dessa leitura prévia do mundo estabeleceram um diálogo ou uma ponte com a leitura da palavra e a escrita. Podemos concluir então, que embora fossem dadas as

condições segundo Paulo Freire (1985), para um processo de alfabetização libertadora e reconstrutiva, tal processo não se deu de fato.

Também é importante que se investiguem até que ponto a escola que alfabetiza em Tijuaçu, uma comunidade de negros, refugiados em época de escravidão negra, e que tem uma tradição singular, se faz capaz de, a partir do lastro cultural e do contexto ricamente manifestados pelos alfabetizandos, um caminhar, um processo de alfabetização que vá além da passagem de códigos e formas lingüísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFLEXÕES IMEDIATAS PARA SEREM CONSIDERADAS: UM CONVITE NECESSÁRIO PARA O DEBATE A PARTIR DOS RESULTADOS ALCANÇADOS

Quando, porém, por um motivo qualquer, os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem.

Paulo Freire (1987)

Nesta última década do século há na sociedade brasileira uma consciência crescente da importância da universalização da escola e da universalização principalmente do alfabeto.

De posse desse entendimento o processo de alfabetização vem se solidificando com uma nova visão sobre o seu conceito. A alfabetização não mais entendida como a capacidade de ler, escrever e contar enquanto parte das práticas escolares, mas como a capacidade de ler, escrever e contar enquanto práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e a escrita são necessárias, e nas quais serão efetivamente colocadas em uso, conforme já nos evidenciou Giroux (1983). A partir desses novos paradigmas criou-se uma nova consciência, principalmente pelo fato de um número grande de pessoas que freqüentam a escola não serem capazes de realizar tarefas de

leitura e escrita aparentemente simples, envolvendo a localização de informações num texto curto ou envolvendo a escritura de textos capazes de expressar idéias significativas do seu contexto. Esse novo fenômeno resultou na palavra Letramento que foi referendado por Mary Kato (1986, In: SOARES, 2000, p. ???) e pressupõe a capacidade de não apenas ler e escrever, mas cultivar e exercitar as práticas sociais que usam essas habilidades.

Nosso problema de pesquisa se deu a partir da consciência de que níveis altos de alfabetização nos últimos tempos, não está relacionado com altas habilidades de práticas de leitura e de escrita. A necessidade de compreender esse fato, sem incorrer em entendimentos alarmistas sobre a alfabetização que vem sendo oferecidas nas escolas e a maneira que as pessoas recém-alfabetizadas se posicionam no seus contexto de vida, confirmou a pertinência de incluir na metodologia da pesquisa a proposição de tarefas de leitura e escrita para serem resolvidas em situação de interação, de modo a viabilizar a coleta de dados sobre as habilidades que os jovens e adultos recém-alfabetizados têm de leitura e escrita.

Dessa pesquisa participaram jovens e adultos recém-alfabetizados, que buscaram a escola tardiamente para se alfabetizar, pertencentes a famílias de renda baixa, da zona rural, considerados alfabetizados pela escola.

Para compreender o problema que delineamos, buscamos compreender a alfabetização como um espaço de potencialização do sujeito, em que o acesso à leitura e à escrita seja a valorização de sua cultura de origem e não a imposição de uma cultura que desqualifica a sua, seja o reconhecimento da variedade lingüística usada pelos alunos excluídos que foram condenados à pobreza e ao silêncio, sujeitos esses que estão nas estatísticas, e parte deles em nossa pesquisa.

A partir dos dados levantados nas atividades de leitura, produção escrita e das

entrevistas semi-estruturadas podemos então oferecer como principais conclusões desse estudo que:

a) As habilidades de leitura em relação a textos informativos e esquemáticos se revelaram para nós de forma diversificada do texto poético: enquanto que neste os alunos apresentaram capacidade de apreensão do tema e do contexto, inferindo intenções e realizando atividades de apropriação da voz e da vivência do autor, recriando, recontando, resumindo e respondendo perguntas sobre o texto, naqueles, os jovens e adultos recém-alfabetizados, não conseguiram ler com compreensão adequada as informações, ainda que estes tratassem de assuntos da vivência e do contexto de vida dos mesmos. Perguntamos o motivo, uma vez que o texto poético típico, com suas complexidades próprias não ofereceu dificuldade para a compreensão, na verdade houve um interesse imediato por parte desses alunos. Por outro lado, sabemos que o material escrito, que geralmente tem circulado nas atividades de leitura, são textos didáticos/ informativos que objetivam apenas decodificação se apresentando assim por parte dos alunos como difícil e desinteressante.

b) As propostas de produção escrita espontâneas se apresentaram no nosso estudo de maneira mais efetiva, ocorrendo uma presença forte da compreensão da realidade dos sujeitos, fazendo com que se colocassem muito mais em sua construção, aparecendo vários elementos como: esperança, alegria, possibilidade de realizações, acomodação, realidade, imigração e desejos, em que vale ressaltar que a realidade apareceu em 100% das produções. Podendo, os jovens e adultos recém-alfabetizados manifestar-se a seu modo, sem quaisquer balizas prévias. Porém, julgo importante ressaltar que a proposta que teve como ponto de partida uma gravura limitou as vozes dos sujeitos aqui pesquisados, reduzindo assim a expressividade desses sujeitos como podemos observar na tabela 04, em que o aluno utilizou um único elemento para expressar o que lia na figura 4.10. Sendo que apenas 10% dos

alunos expressaram criticidade.

c) A escrita funciona como um sistema de representação da linguagem oral desses jovens e adultos e os alfabetizadores aqui focalizados, desconhecem as grandes diferenças entre essas duas modalidades de expressão e interação, como também não valorizam o domínio da leitura, apresentada aqui pelos sujeitos da pesquisa como leitura de mundo, e o domínio da escrita. Não se trata do alfabetizador ensinar as diferenças das modalidades acima citadas, mas aumentar a capacidade comunicativa desses alunos, valorizando primeiro as diversidades lingüísticas, muito fortes nesses sujeitos, levando-os a terem confiança nos seus falares enquanto falantes nativos de uma língua, depois, paralelamente, desenvolver a capacidade de escritura que os mesmos já possuem, como demonstraram nas suas produções orais e escritas presentes no capítulo 4.

Para Lüft (2000) para trilhar este caminho, não se pode anular o sujeito. Ao contrário, é “abrindo o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra”, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, ou seja, não é pela desvalorização da linguagem do sujeito, que a escola vai conseguir impor a sua, mas é pelo respeito a essa linguagem que a escola construirá sujeitos capazes de dizer a palavra.

Portanto, muitos caminhos ainda podem ser percorridos e as atividades de leitura e escrita não devem se restringir à simples decodificação do signo, nem a formas desenhadas de se traçar as letras. Ao contrário, atividades de leitura e escrita que se querem eficazes devem levar o aluno a construir seu conhecimento de leitura e escrita a partir das experiências que vivenciam em seu cotidiano.

Gostaríamos ainda de salientar um outro aspecto constatado através desta pesquisa, foi a visão tecnicista e fragmentada da ação alfabetizadora dos docentes das

turmas pesquisadas. Ambas mostraram ser pessoas bem intencionadas e preocupadas em acertar. Apesar disso ficou evidente que elas não conseguiram escapar dos discursos tão disseminados no sistema educacional: o da competência docente e o das limitações dos discentes. Ratto (1995) aborda esta situação em que evidencia que no discurso pedagógico cabe ao professor reproduzir para o aluno o saber institucionalizado, ou seja, o aluno deve ouvir o professor e reconhecer neste o que deve ser valorizado.

Segundo esses professores, houve alfabetização porque os alunos “chegaram sem saber nada e hoje já traçam nomes e escrevem no quadro”. A principal dificuldade encontrada dá-se pelo motivo dos alunos não terem tido contato anteriormente com a leitura e a escrita. Mesmo assim, os professores aqui focalizados consideraram produtivos os resultados das turmas uma vez que os objetivos foram alcançados, embora não demonstrassem anteriormente a definição desses objetivos. Além do que já evidenciamos, aparecem também na entrevista das professoras, afirmações de que os alunos atingiram o nível de letramento, contradizendo o que foi relatado inicialmente quando as mesmas declararam que os alunos “não conheciam nada” ao chegar na escola. Ora, o letramento é construído a partir dos saberes anteriores dos sujeitos produzidos socialmente. Então, nos perguntamos se esses docentes sabem o que é letramento.

Partimos, pois, do pressuposto de que não será qualquer prática de alfabetização que atenderá a um desenvolvimento real e efetivo da leitura e escrita, uma vez que entendemos que desconsiderar o saber do aluno inviabiliza qualquer prática efetiva de alfabetização. Entendemos também, que uma prática de fato poderá e deverá acontecer a partir do momento em que professores apresentem não apenas boa vontade, mas competência para perceber os saberes dos sujeitos e inseri-los na relação pedagógica escolar.

Concluímos nosso estudo demonstrando que ficou evidente a necessidade de centrar a atenção em futuras pesquisas nas competências e habilidades dos alfabetizadores e da própria escola para, a partir da rica leitura do mundo efetivada pelos alfabetizados, conduzir um processo que resulte em uma alfabetização com qualidade social, enfim que conduza ao letramento.

Temos também a obrigação de anunciar os nossos limites, uma vez que não conseguimos realizar a triangulação planejada dos dados oriundos dos diversos instrumentos, embora tenhamos ensaiado esse cruzamento, o que pode ser justificado pelo grande número de instrumentos e atividades propostas aos sujeitos em estudo.

Recomendamos à Secretaria Municipal de Educação de Senhor do Bonfim promover uma formação continuada desses alfabetizadores no sentido de refletir questões como: leitura e escrita, alfabetização como prática social, saberes do alfabetizando e saber da escola, letramento.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Mairce da Silva. 1998). Alfabetização tem conteúdos? In. GARCIA, Regina Leite. (org). *A formação da professora alfabetizadora: reflexão sobre a prática.* 2 ed. São Paulo. Cortez.

BARBOSA, José Juvêncio. (1994). *Alfabetização e leitura.* 2 ed. – São Paulo: Cortez, (Coleção magistério).

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (org.). *Leitura: práticas, impressos, letramento.* Belo Horizonte. Autêntica. 168 p.

BRASIL. MEC, (1999) *Parâmetros em Ação: Alfabetização.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância.

_____, Referencial Curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília – MEC/SEF.

CLIFFORD, Geertz (1978). *Interpretações das Culturas.* Rio de Janeiro. Zahar Editora.

COOK'GUMPERZ, J. A. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre. Artes Médicas.

COSTA, Sérgio Roberto. *Interação e letramento escolar: uma (re)leitura à luz de vygotskiana e bakhtiniana*. São Paulo. Musa. 112p.

DESCARDECI, M. A. A. S. (1992) *O concurso Público: um evento de letramento em exame*. Dissertação de Mestrado inédita. UNICAMP.

FERREIRO, E. & PALÁCIO M. (1987). *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre. Artes Médicas.

FREIRE, Paulo. (1991) *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 25 Ed – São Paulo: Cortez: Autores Associados.

_____, (1987) *Pedagogia do Oprimido*. 17. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e terra.

FUCK, Irene Terezinha. (1994) *Alfabetização de adultos: Relato de uma experiência construtivista*. – 2^a ed.- Petrópolis: Vozes.

GERALDI, José Wanderley. (1991). *Portos de passagens*. São Paulo: Martins Fontes.

_____, (2002) (org). *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo. Ática.

GIROUX, P. (1983). *Pedagogia radical*. São Paulo: Cortez – Autores Associados.

GRAFF, H. J. (1975). *Literacy and History. History of Education Quarterly*. 14 467-474.

HERMAN D. (1970). *Literacy en overview*. Harvard Educational Review. 49, 116-243.

HAILIDAY, Mintosh e Strerieus, (1974). 276 p.

INFANTE, M. Isabel. (1994) *Investigacion regional sobre analfabetismo funcional*. Santiago: Unesco/Orealc.

JANUZZI, G. S. M. (1979). *Confronto pedagógico Paulo Freire e Mobrai*. São Paulo: Cortez.

KLEIMAN, Ângela B & SIGNORINI, Inês. (2001) *O ensino e a Formação do Professor – Alfabetização de Jovens e Adultos*. Porto Alegre. Artmed Editora.

KLEIMAN, Ângela B. (1992). (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP. Mercado das Letras.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. (1993) Ao pé do texto na sala de aula. IN. ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. - 11^a ed.- Porto Alegre: Mercado Aberto.

LUFT, Celso Pedro. (2000). *Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. 8^a ed.- São Paulo: Ática.

MARCONI , Marina de Andrade & Lakatos, Eva Maria. (2002). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração , análise e interpretação de dados*. 5 ed. São Paulo: Atlas.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. (1986). *Análise da conversação*. São Paulo, Ática, 1986

MARZOLA, Norma. (1987) *Escola e classes populares*. POA.KUARUP.

MOLL, Jaqueline. (1996) *Alfabetização Possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação.

NOVA, Cristiane. (1999). *Novas lentes para o ensino da História: uma viagem pelo universo da construção da História pelos discursos áudio-imagéticos*. Dissertação de Mestrado em Educação. FACED/UFBA. Salvador.

PALACIOS, Jesus (1995). “O desenvolvimento após a adolescência”. In: COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, Vol. 1. Trad. Marcos ^ G. Domingues.

PINTO, Álvaro Vieira. (2000). *Sete lições sobre educação de adultos..11 Ed.- São Paulo, Cortez.*

PIRET, Anne; NIZET, Jean e BOURGEOIS Etienne. (1996). *L'analyse structurale: une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Paris, Bruxelces: De Boeck Université.

RATTO, Ivani. (1995). Ação Política: Fator de Constituição do Letramento do Analfabeto AAdulto. In. KLEIMAN, Angela B.(org.).*Os Significados do Letramento; uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Revista Nova Escola. Setembro 2001

RIBEIRO, Vera Masagão. (1999). *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e*

adultos. Campinas, SP. Papirus.

_____, (2001). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP. Mercado das Letras.

RICCO, Gaetana Maria Jovino Di. (1979) *Educação de Adultos: Uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo: Loyola.

SANDRONI, C. Laura / Machado Raul Luiz. (1998) *A criança e o livro: Guia prático de estímulo à leitura* 4 ed. São Paulo: Ática.

SIGNORINI, Inês e DIAS, Rachel Maria. (2001). “Até agora, só ferrada, cara!”: O cognitivo, o afetivo, e o motivacional na alfabetização de jovens. In. KLEIMAN, Angela B. *O ensino e a formação do professor*- 2.ed.- Porto Alegre: Artmed Editora.

SILVA, Ezequiel Teodoro & ZILBERMAN, Regina (1995). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo. Ática.

SMITH, Frank. (1989) *Compreender a Leitura: uma análise psicolinguística da Leitura e do aprender a ler* / tradução Daise Batista 3^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

SMOLKA, A. L. et alli. (1989). *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre. Mercado Aberto.

SOARES, Leônicio. (2002). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro. DP&A.

SOARES, Magda. (2000). *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed.. Reimpr, - Belo Horizonte: Autêntica.

SPINK, M. J. (org) (1995). *Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano.* São Paulo: Cortez Editora

TRIVIÑOS , Augusto Nivaldo Silva. (1986). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo : Atlas.

ANEXOS

ANEXO A
QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
UNIVERSIDADE DO QUEBEC EM CHICOUTIMI
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS VII
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

- | | |
|---------------------|--------------------------------------|
| 1. Idade | () separado |
| () 15 a 20 anos | () outro |
| () 21 a 25 anos | |
| () 26 a 30 anos | 5. Religião |
| () 31 a 35 anos | () católica |
| () 36 a 40 anos | () evangélica |
| () 41 a 45 anos | () espírita |
| () 46 a 50 anos | () candomblé |
| | () outra |
| 2. Gênero | |
| () masculino | 6. Profissão |
| () feminino | _____ |
| 3. Cor | 7. Renda mensal |
| () branca | () menos de 1 Salário Mínimo |
| () negra | () 1 Salário Mínimo |
| | () 2 Salários Mínimos |
| 4. Estado Civil | () mais de dois Salários Mínimos |
| () solteiro | |
| () casado | |
| () viúvo | |

ANEXO B

TEXTO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
UNIVERSIDADE DO QUEBEC EM CHICOUTIMI
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS VII
MESTRAÐO EM EDUCAÇÃO

TEXTO

Companheiro e Companheira:

Você sabe como a água é difícil para a gente. Temos sempre que esperar as chuvas ou o carro-pipa . Vamos então nos preparar para enfrentar esta falta d’água. Podemos fazer cisternas pra juntar água de chuva . Vamos também separar a água de beber da água de gasto . Esperamos você na reunião da nossa associação no sábado, quatro horas da tarde , pra discutirmos juntos o problema . O presidente da associação quilombola dé tijuaçu.”

ANEXO C
POEMA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
UNIVERSIDADE DO QUEBEC EM CHICOUTIMI
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS VII
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

POEMA

A triste partida

Poema de Patativa do Assaré

Gravado por Luiz Gonzaga

Meu Deus! Meu Deus!

I

Setembro passou

Oitubro e Novembro

Já tamo em Dezembro

Meu Deus, que é de nós?

Meu Deus, meu Deus!

Assim fala o pobre

Do seco Nordeste

Com medo da peste

Da fome feroz.

Coro

Aí, ai, ai, ai

II

A treze do mês

Ele fez experiência,

Perdeu sua crença,

Meu Deus! Meu Deus!

Mas noutra esperança

Com gosto se agarra,

Pensando na barra

Do alegre Natá

III

Rompeu-se o Natá

Porém barra não veio,

O sol bem vermeio,

Nasceu muito além

Meu Deus! Meu Deus!

Na copa da mata,

Buzina a cigarra,

Ninguém vê a barra,

Pois barra não tem.

IV

Sem chuva na terra,

Descamba Janeiro,

Depois fevereiro,

E o mesmo verão!

Meu Deus! Meu Deus!

Entonce o nortista

Pensando consigo,

Diz "isto é castigo!

não chove mais não".

V

Apela pra Março

Que é o mês preferido,

Do santo querido,

Senhor São José,

Meu Deus! Meu Deus!

Mas nada de chuva,

Tá tudo sem jeito,

Lhe foge do peito,

O resto da fé

VI

Agora pensando,

Ele segue outra tria,

Chamando a famia,

Começa a dizer:

Meu Deus! Meu Deus!

Eu vendo meu burro,

Meu jegue e o cavalo,

Nós vamos a São Paulo,

Viver ou morrer.

VII

Nós vamos a São Paulo,

Que a coisa tá feia,

Por terras alheia,

Nós vamos vagar,

Meu Deus! Meu Deus!

Se o nosso destino,

Não for tão mesquinho

Cá e pro mesmo cantinho

Nós torna a voltar

VIII

E vende seu burro,

Jumento e cavalo,

Inté mesmo o galo

Venderam também:

Meu Deus! Meu Deus!

Pois logo aparece,

Feliz fazendeiro,

Por pouco dinheiro,

Lhe compra o que tem.

IX

Em um caminhão,
Ele joga a famia,
Chegou o triste dia,
Já vai viajar.
Meu Deus! Meu Deus!
A seca terrive
Que tudo devora
Lhe bota pra fora
Da terra natá.

X

O carro já corre,
No topo da serra,
Oiando pra terra
Seu berço, seu lar.
Meu Deus! Meu Deus!
Aquele nortista
Partido de pena,
De longe acena
Adeus meu lugar.

XI

No dia seguinte
Já todo enfadado,
E o carro embalado,
Veloz a correr.
Meu Deus! Meu Deus!
Tão triste, coitado,
Falando saudoso
Com seu fio choroso,
Exclama a dizer.

XII

De pena e saudade,
Papai sei que morro,
Meu pobre cachorro,
Quem dá de comer?
Meu Deus! Meu Deus!
Já outra pergunta,
Mãezinha e meu gato?
Com fome, sem trato,
Mimi vai morrer

XIII

E a linda pequena,

Tremendo de medo

“Mamãe, meus brinquedos
meu pé de fuló”?
Meu Deus! Meu Deus!
Meu pé de roseira:
Coitado, ela seca
A minha boneca,
Também lá ficou.

XIV

E assim vão deixando,
Com choro e gemido,
Do berço querido
O céu lindo azul.
Meu Deus! Meu Deus!
O pai pesaroso,
Nos fio pensando,
E o carro rodando,
Na estrada do Sul.

XV

Chegaram em São Paulo,
Sem cobre quebrado,
E o pobre acanhado,
Procura um patrão.
Meu Deus! Meu Deus!
Só vê cara estranha,
De estranha gente
Tudo é diferente
Do caro torrão.

XVI

Trabaia dois ano,
Três ano e mais ano,
E sempre nos prano,
De um dia voltar.
Meu Deus! Meu Deus!
Mas nunca ele pode,
Só vive devendo,
E assim vai sofrendo,
É sofrer sem parar.

XVII

Se arguma notícia,
Das banda do norte,
Tem ele por sorte,

O gosto de ouvir.

Meu Deus! Meu Deus!
Lhe bate no peito,
Daudade lhe molho,
E as águas nos óio
Começa a cair

XVIII

Do mundo afastado
Ali vive preso
Sofrendo desprezo,
Devendo ao patrão.
Meu Deus! Meu Deus!
O tempo rolando,
Vai dia e vem dia,
E aquela famia,
Não vorta mais não

XIX

Distante da terra,
Tão seca mas boa,
Exposta à garoa
A lama e o pau.
Meu Deus! Meu Deus!
Faz pena o nortista,
Tão forte, tão bravo,
Viver como escravo,
No Norte e no Sul.

ANEXO D
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (ALUNO)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
UNIVERSIDADE DO QUEBEC EM CHICOUTIMI
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS VII
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (ALUNO)

- 1.1 .Você já sabia ler e escrever antes de começar o curso de alfabetização?
- 1.2 .Você gostou do curso para se alfabetizar? Por quê?
- 1.3 .Depois que você aprendeu a ler, o que mudou na sua vida?
- 1.4 .Depois que se alfabetizou você tem lido alguma coisa escrita? O que?
- 1.5 .Depois que se alfabetizou você já escreveu alguma coisa? O que? O que sentiu ao escrever?

ANEXO E
ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (PROFESSOR)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
UNIVERSIDADE DO QUEBEC EM CHICOUTIMI
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS VII
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (PROFESSOR)

1. Experiência Pessoal

- A. Há quanto tempo se dedica à alfabetização?
- B. E em relação à alfabetização de jovens e adultos?
- C. O que você acha fundamental para atingir a alfabetização de jovens e adultos?
- D. Segundo a sua concepção, o que significa estar alfabetizado?
- E. Você já leu ou fez reflexões a respeito do que considera letramento?

2. Processo de Alfabetização

- A. Existe utilização de algum método?
- B. De que maneira a turma iniciou os estudos. Eles já dominavam elementos da leitura e da escrita?
- C. E os sentimentos dos alunos em relação à alfabetização: prazer, insatisfação, desânimo?
- D. Fale alguma coisa a respeito do abandono daqueles que iniciaram.
- E. Faça um apanhado acerca do ritmo de aprendizagem dos alunos.
- F. Contexto de vida - situação social – relacione isto ao processo de alfabetização.

3. Resultados

- A. Considera você , que de fato houve alfabetização?

- B. Principais dificuldades em relação à leitura e à escrita.
- C. E no final do curso, em que estágio se encontra a turma?
- D. Os objetivos foram alcançados?
- E. Quais as indicações que podem definir se os alunos atingiram o nível de letramento ou não atingiram?