

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

Andréia da Silva Pereira

A alfabetização sob o olhar de uma educadora de EJA : entre o como e o por quê.

MARÍLIA
2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

Andréia da Silva Pereira

A alfabetização sob o olhar de uma educadora de EJA: entre o como e o por quê.

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação (Área de concentração: abordagens pedagógicas do ensino de linguagens)

Orientadora: Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto.

MARÍLIA
2008

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientadora:

Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Membros titulares:

Prof^a Dra. Renata Junqueira de Souza

Prof^a Dra. Maria do Rosário Longo Mortatti

A duas pessoas essenciais em minha vida: meu pai (*in memoriam*), pelas lutas infinitas pela vida e para que eu chegasse até aqui – muito além do que eu imaginei chegar um dia – mas que não está presente neste momento tão importante; a minha mãe que através de suas três maiores qualidades – paciência, fé e perseverança – se mostra uma lutadora e busca compreender minhas ausências, que são muitas, mas se dão em busca de um sonho.

Agradecimentos

Meus agradecimentos sinceros às pessoas que me auxiliaram – por vezes mais do que poderiam – durante a redação deste texto. Por ordem, não de importância, agradeço a:

meus ouvintes em momentos de tristeza ou do medo de enfrentar o desafio de ser autora. Conselhos e verdades existem para que possamos superar desafios;

minha orientadora Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto que, ao me deixar ser autora e me presentear com a liberdade de escrita me presenteou, também, com grandes responsabilidades; obrigada por confiar na minha capacidade de aprender;

especialmente ao Dr. José Carlos Miguel, meu orientador durante a graduação e parceiro de muitas aprendizagens; sou eternamente grata; sem sua confiança não estaria aqui neste momento;

aos professores José Carlos Miguel e Maria do Rosário Longo Mortatti, componentes da minha banca de qualificação. Seus apontamentos ricos e instigadores deram ‘novos ares’ ao meu texto. Agradeço pelo cuidado com que meu texto foi tratado e pela oportunidade de ser autora;

a Ana Laura, que soube ser ouvinte, incentivadora e amiga; com quem conversei sobre pesquisa, vida e ‘bobices’;

a ‘Laurinha’ e ‘Jor’ pelas ajudas impagáveis nos momentos em que eu precisava de verdadeiros amigos; é sempre bom fazer novas e duradouras amizades;

a meus irmãos Cláudia, Vanessa e Valter que, na medida do possível, tentam compreender minha vida de pesquisadora e minhas necessidades; minhas ausências serão compensadas;

a Erich Lie Ginach, interlocutor direto deste texto, leitor exigente e desafiador; não existem meios de agradecer tamanha dedicação e interesse pelo meu texto;

a Carol Teles, amiga de sempre e incentivadora das minhas ações;

a Sônia Faustino, bibliotecária, pelo auxílio na normalização deste texto;

ao CNPq que financia minhas pesquisas desde a graduação;

e às educandas que participaram da pesquisa e da minha trajetória; se elas se humanizaram, o mesmo ocorreu comigo; aprendi uma lição inesquecível com todas: nunca é tarde para repensar possibilidades e partir em busca de sonhos.

A vida é para nós o que concebemos dela. Para o rústico cujo campo lhe é tudo, esse campo é um império. Para o César cujo império lhe ainda é pouco, esse império é um campo. O pobre possui um império; o grande possui um campo. Na verdade, não possuímos mais que as nossas próprias sensações; nelas, pois, que não no que elas vêm, temos que fundamentar a realidade da nossa vida.
(Fernando Pessoa)

Resumo

Este texto apresenta a trajetória de uma educadora de adultos e possibilita a reflexão acerca da escrita e de sua importância humanizadora. Visto que a educadora analisada é a autora deste texto, o enfoque de análise reside nas minhas vivências como educadora de adultos do período de 2002 a 2003, com o objetivo de analisar minha trajetória no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) e que elementos envolveram meu processo formativo e constituíram minhas atuais concepções de escrita e alfabetização. Inserido neste objetivo, analiso que concepções de escrita estavam implícitas – ou explícitas – em minhas proposições de ações de escrita às educandas. Por ação de escrita denomino os escritos das educandas realizados segundo minhas proposições em sala de aula. A pesquisa, de caráter qualitativo, tem base na análise documental, a partir de semanários e anotações de aula, assim como a produção escrita de três educandas selecionadas para a participação nas análises. Os documentos foram analisados a partir das considerações relativas às concepções de texto, escrita e linguagem; envolvem, também, o modo de materializar discursivamente o objeto de investigação e de constituição do sujeito do discurso. Dessa perspectiva, as facetas entre a educadora e a pesquisadora, a partir da análise da configuração textual, se constituem em complementaridade. Os resultados obtidos identificam três momentos de ação com as educandas, sendo: 1) *Prática por modelos “eficazes” de alfabetização* – alfabetização das educandas por meio dos modos como vivenciei a alfabetização no meu ensino de 1º grau e de como aprendi a alfabetizar no meu curso de Formação de Professores; 2) *Didatização da alfabetização* – momento em que, diante da dificuldade em alfabetizar as educandas, recorri ao material didático Coleção *Viver, Aprender*; 3) *Produção de textos* – momento em que, com base nos denominados *Projetos*, utilizei a produção de textos como meio de alfabetização.

Palavras – chave: Educação de Adultos. Formação de educador. Alfabetização.

Abstract

This text presents an adults teacher trajectory and the discussion about writing and your human importance. Since the educator considered is the author of this text, the focus of analysis is on my experiences as an adults teacher in the period of 2002 to 2003, with the objective of analyzing my trajectory in the Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) and the elements involved on the mine formative process and formed my current conceptions of write and literacy. Set this objective analyze concepts of writing were explicit or implied – in the mine propositions of shares write to pupils. By action of write are denominate the writings of pupils performed according propositions in my classroom. The research, qualitative in nature, is based on document analysis, from weeklies and notes from class and the written production of three pupils selected for participation in the analysis. The documents were reviewed from considerations relating to concepts of text, write and language; involve, also, how to materializate the discourse. From this perspective, the facets between the teacher and researcher, in the textual configuration are constitute in complementarity. The results identify three moments of action with the pupils, where: 1) practice models for "effective" literacy of pupils with the modes I lived the literacy in my primary school and learned how to literacy in my Teacher Formation Course; 2) The didactic of literacy -time when with the difficulty to literacy the pupils recoured to the didactic material Coleção Viver, Aprender; 3) Production of texts- when based on the denominate Project, I used the production of texts to teach the write.

Key-words: Adults Education. Teachers Formation. Literacy.

Lista de quadros

Quadro 1. Quadro de questionamento de proposição.....	18
Quadro2. Temas recorrentes nos discursos das educandas sobre o acesso à educação escolarizada e suas dificuldades.....	31
Quadro 3. Quadro de questionamento de proposição n° 01 – Cópia de texto.....	40
Quadro 4. Quadro de questionamento de proposição n° 02 – Caça-palavras.....	42
Quadro 5. Quadro de questionamento da proposição n° 03 – Formação de palavras somando sílabas.....	44
Quadro 6. Quadro de questionamento n° 04 – Completar letras faltantes nas palavras.....	49
Quadro 7. Quadro de questionamento n° 05 – Descobrir quais as letras faltantes nas palavras.....	61
Quadro 8. Quadro de questionamento n° 06 – Descobrir quais sílabas formam as palavras.....	62
Quadro 9. Quadro de questionamento n° 07 – Colar palavras de acordo com a classificação.....	64
Quadro 10. Quadro de questionamento n° 08 – Descobrir as palavras faltantes no texto escolarizado.....	66
Quadro 11. Quadro de questionamento n° 09 – Escrever texto recontando a Alegoria da Caverna de Platão.....	85
Quadro 12. Quadro de Análise de proposição n° 01 – Escrita de texto.....	89

Lista de figuras

Figura 1. Projeto meio ambiente, poluição e reciclagem (6/8/2002). Fonte: arquivo pessoal.....	37
Figura 2. Plano de Aula de 6 de agosto de 2002. Fonte: arquivo pessoal.....	39
Figura 3. Caça-palavras. Fonte: Arquivo pessoal.....	41
Figura 4. Ficha de “soma” de sílabas Fonte: Arquivo pessoal.....	43
Figura 5. Projeto Alimentos (19/8/2002). Fonte: arquivo pessoal.	45
Figura 6. Plano de aula de 02/09/2002. Fonte: arquivo pessoal.....	46
Figura 7. Atividade Rótulos – produtos alimentícios. Fonte: Arquivo pessoal.....	47
Figura 8. Projeto Nosso Corpo (3/9/02). Fonte: Arquivo pessoal.....	56
Figura 9. Ortografia com a letra R ou RR – Coleção <i>Viver, Aprender: Educação de Jovens e Adultos</i> , pp. 207-8.....	58
Figura 10. Plano de aula de 10/9/02. Fonte: Arquivo pessoal.....	60
Figura 11. “Caça-palavras – pulmão, faringe, fígado, olho, fêmur, dedo e boca”. Fonte: Arquivo pessoal.....	61
Figura 12. “Soma das palavras – mão, pulmão, epiglote, coração, fígado, esqueleto”. Fonte: Arquivo pessoal.....	62
Figura 13. “Separação de palavras pelos sentidos” (classificação). Fonte: Arquivo pessoal.....	63
Figura 14. Plano de aula nº 24 (12/9/02). Fonte: Arquivo pessoal.....	65
Figura 15. Organização de objetivos de produção de textos por Projetos de Trabalho. Fonte: arquivo pessoal.....	81
Figura 16. Plano de aula (29/10/03). Fonte: Arquivo pessoal.....	83
Figura 17. Texto produzido pela educanda B.E.N. (29/10/03). Fonte: Arquivo pessoal.....	86
Figura 18. Texto produzido pela educanda A.P.A. (29/10/03). Fonte: Arquivo pessoal.....	88

Lista de siglas

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEREJA	Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
GEEJA	Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos
IBEAC	Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
PAE	Programa de Assistência ao Estudante
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PROEX	Pró Reitoria de Extensão Universitária
RAAAB	Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil
SESI	Serviço Social da Indústria
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo
VUNESP	Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

Sumário

Introdução.....	13
CAPÍTULO 1	
DO (S) CONTEXTO (S) AO (S) PROBLEMA (S) DE PESQUISA.....	21
1.1. Entre as letras e os discursos: vontade de ser professora.....	22
1.2. Contexto (s) e problema (s): como ser professora?.....	24
1.3. Gênero, Paulo Freire e pesquisa.....	29
CAPÍTULO 2	
SOBRE A BUSCA DO COMO ENSINAR A ESCREVER.....	35
2.1 Eu não sou tradicional! Os métodos fônicos e silábicos como propulsores de uma prática.....	36
2.2. Ensino da escrita questionado e necessidade de mudança.....	45
CAPÍTULO 3	
SOBRE A DIDATIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO.....	54
3.1. Em busca de sentidos: a didatização da alfabetização.....	55
CAPÍTULO 4	
SOBRE O TEXTO NA ALFABETIZAÇÃO.....	70
4.1 Referenciais de ação e reflexões acerca do ensino da escrita.....	71
4.2. Reelaboração do pensamento de uma educadora: projetos de trabalho, texto e alfabetização.....	79
4.2.1 Com a palavra as educandas.....	91
Considerações finais.....	97
Referências.....	100
Bibliografia consultada.....	103
ANEXO – LIVRO “FILOSOFIA E DIREITOS HUMANOS”.....	104

Introdução

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele já o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. Quanto mais, na produção, o autor imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor o fornecimento de *pistas* para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe quer dar o autor. (GERALDI, 2003, p. 102, grifos do autor)

Existem motivos e necessidades para a produção de um texto. Escrever um texto significa materializar um discurso, constituído nas relações entre os sujeitos. A escrita, nesse processo de interlocução e constituição de sentidos, se dá em função da interação entre autores e leitores, ou seja, o escrito se torna portador de sentido quando lido por alguém. Desse ponto de vista, a língua se concretiza no texto, que se apresenta como unidade de sentido e produto da interação verbal. O texto se torna objeto de ensino e de produção de sentidos. A produção de textos orais e escritos se configura como ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino e de aprendizagem da língua (GERALDI, 2003). O ensino da língua, a sua aprendizagem e a produção de textos, desse modo, se fundamentam na produção de sentidos e de discursos.

Considerar alfabetização, escrita, língua, linguagem e texto de acordo com os aspectos sociais e históricos que as envolvem e constroem é, neste texto, um problema fundamental: como eu constituí até o momento essas concepções? Qual trajetória envolve essas perspectivas? Quais elementos compõem as discussões sobre linguagem e escrita presentes no texto?

Parto da revisitação ao meu percurso de formação docente: durante três anos, entre 2001 e 2003, como educadora de adultos no PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos)¹, tive a possibilidade de analisar e discutir questões relativas a gênero – as educandas eram exclusivamente do sexo feminino – e a políticas públicas para a educação de pessoas jovens e adultas. Todavia, o cotidiano de minha prática pedagógica com as educandas pouco foi analisado.

O processo de (re) construção de minhas proposições, tendo como base meus registros de aula, material rico para análise e aprofundamento teórico, estava à margem de minhas pesquisas. Com a retomada desses registros e de escritos de algumas educandas, dos anos de 2002 e 2003,

¹ O Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) está vinculado ao Programa UNESP de Integração Social e Comunitária da PROEX. No campus de Marília é desenvolvido desde 2001. A minha atuação, no ano de 2001, foi como observadora de duas salas de aula no distrito de Padre Nóbrega. Posteriormente, entre os anos de 2002 e 2003, atuei como educadora de uma sala de alfabetização composta por 16 educandas.

surgiram duas questões fundamentais. A primeira diz respeito ao modo como eu poderia visualizar os registros como documentos históricos portadores de sentido. A segunda se refere a como constituí minhas concepções de escrita, texto e alfabetização durante a minha trajetória como educadora de adultos.

Com base nessas questões, objetivo analisar minha trajetória como educadora no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) e que elementos envolveram meu processo formativo e constituíram minhas atuais concepções de escrita e alfabetização. Inserido neste objetivo, analiso que concepções de escrita estavam implícitas – ou explícitas – em minhas proposições de ações de escrita às educandas. Por ação de escrita denomino os textos das educandas realizados segundo minhas proposições em sala de aula.

As análises dos documentos que compõem a minha trajetória como educadora de adultos suscita questionamentos acerca das singularidades que constituem meus momentos e de quais elementos históricos e sociais compunham o meu discurso e minhas concepções de escrita e alfabetização.

Levando em conta esses aspectos, fiz um levantamento de textos – teses e dissertações – que trouxessem análises sobre a alfabetização de jovens e adultos da perspectiva do educador que, afastado de suas ações, reflete sobre as condições e os momentos que possibilitaram (re)significações sobre o conceito de escrita.

Eu buscava um meio de iniciar uma escrita sobre um novo modo de “ver” quais elementos constituem a prática de um educador. Na procura da experiência do outro, encontrava minha trajetória que, composta de ações por vezes condenáveis pelos especialistas em alfabetização e, outras vezes, aplaudidas por esses mesmos especialistas, se construiu sobre uma questão que considero fundamental: a problemática do ensino de língua materna, que impulsionou meus questionamentos sobre o ser educadora de mulheres adultas.

Dessa forma, busquei um modo de escrever e ser autora de uma análise composta pela observação de mim mesma, de minhas ações e concepções sobre a linguagem escrita.

As discussões sobre a trajetória de educadores são objeto de análise de alguns pesquisadores, sendo que as pesquisas, de acordo com revisão bibliográfica que realizei, se relacionam ora com um

pesquisador que analisa a trajetória de um determinado educador, ora um educador que reflete sobre sua trajetória².

Buccini (2007) utiliza-se de registros escritos de um universo de oito educadoras da Ação Comunitária para a compreensão do processo de formação sistemática em serviço e da constituição das identidades profissionais e pessoais dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A autobiografia possibilita, de acordo com a autora, a consciência dos processos constituintes das suas trajetórias. A “inconclusão” em lugar do “imediatismo” é apontada como a possibilidade de compreensão da identidade docente.

Monteiro (2006) analisa a trajetória dos saberes e práticas de quatro educadoras consideradas bem sucedidas. A história de vida e os contextos sociais e históricos que compõem o universo das educadoras evidenciam que elas, em comum, objetivaram a aprendizagem de seus alunos. A ética profissional construída ao longo das trajetórias aponta para a diversificação de estratégias, compostas, porém, de rituais com base na autonomia das educadoras em suas práticas de ensino.

Magnani (1991) analisa a trajetória de uma professora de Língua Portuguesa entre 1975 e 1991, com base em diversos documentos pessoais dessa professora. A abordagem considera os contextos sociais e políticos da década de 80 do século XX e suas relações com as tentativas de relação entre teoria e prática na sua atividade docente. A trajetória apresentada e discutida se aproxima dos modos como as minhas vivências como educadora ocorreram.

Lopes (1999) tem como objeto a narração de sua trajetória como educadora e destaca a insatisfação com a utilização acrítica do Método Paulo Freire e a busca por mudança no método de alfabetização sem, no entanto, negar o legado do grande educador brasileiro.

Exceto em Lopes (1999) e Magnani (1991), as quais me aproximo do modo de organização das minhas vivências como educadora de adultos, as análises presentes nas teses e dissertações selecionadas passam pela observação e análise das concepções de educadores sobre a escrita e a leitura, porém da perspectiva de um outro que observa concepções de um educador, com pesquisas que abordam a prática docente com a pesquisa-ação, ou seja, da perspectiva de mudança tendo

² Para um breve levantamento sobre os estudos realizados sobre a vivência de educadores de jovens e adultos e as suas relações com o ensino da leitura e da escrita, utilizei como fontes de pesquisa: (1) CEREJA (Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos), (2) Biblioteca de Educação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), (3) Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e HADDAD (2002). A seleção das teses e dissertações foi realizada com base no critério de palavras-chave: “alfabetização”; “educação de jovens e adultos”; “formação de educadores”; “escrita”.

como base a observação das práticas de educadores de adultos e suas concepções de conscientização e leitura de mundo.

Desse prisma, as análises que proponho com base na minha trajetória como educadora se mostram desafiantes, já que este texto, organizado em capítulos que correspondem a momentos de (re)significação de concepções sobre a escrita e o aprender, apresenta dizeres sobre educação e formação formulados pela própria educadora de adultos que os investiga, num processo de reflexão sobre minha trajetória.

Cada texto do levantamento das teses e dissertações evidencia uma trajetória. A minha se constitui na perspectiva de ser lida por educadores e/ou pesquisadores na área da educação, considerando a necessidade de, a partir do meu objeto de estudo – minha vivência como educadora de adultos e a reflexão sobre ela – revisitar a minha prática, refletir sobre o processo formativo e de constituição da minha identidade docente, ou seja, dos fazeres e das concepções que permeiam uma prática.

Este não é um texto sobre a história da alfabetização de jovens e adultos, assim como não representa um momento de síntese sobre diferentes métodos. Este é um texto em que relato e analiso a trajetória que percorri – e percorro – como educadora e pesquisadora na área da alfabetização, especialmente de jovens e adultos. A dificuldade que encontrei foi sobre como organizar análises sobre concepções de escrita na minha trajetória como educadora de mulheres adultas. Era necessário que eu não privilegiasse um discurso sobre métodos a serem negados ou concepções a serem tomadas como verdadeiros manuais de como organizar ações com educandos em processo inicial de apropriação da escrita.

A análise dos documentos que compõem minha trajetória tem base no conceito de análise da configuração textual e permitem abarcar os aspectos teórico-metodológicos que envolvem a concepção de texto e linguagem que elucidado nesta introdução:

Por meio da expressão “configuração textual”, busco nomear o conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais – formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão. É, portanto, a análise integrada desses aspectos que propicia ao investigador: reconhecer e interrogar determinado texto como configuração “saturada de agoras” e “objeto singular e vigoroso”, e dele produzir uma leitura possível e autorizada, a partir de seus próprios objetivos, necessidades e interesses. (MORTATTI, 2005, p. 31)

Essas considerações envolvem questões teórico-metodológicas relativas às concepções de texto, escrita e linguagem; envolvem, também, o modo de materializar discursivamente o objeto de investigação e de constituição do sujeito do discurso (MORTATTI, 1999). Dessa perspectiva, as facetas entre a educadora e a pesquisadora, a partir da análise da configuração textual, se constituem em complementaridade, dado que

O ofício do pesquisador é também uma atividade especificamente humana, constituída e mediada pela linguagem, cuja especificidade consiste na produção de conhecimentos, com base em um projeto de pesquisa. Para essa atividade, não basta ao pesquisador ser usuário ou aplicador de conhecimentos disponíveis e em circulação na sociedade e na universidade. É preciso que ele consiga refletir sobre esses conhecimentos, estabelecer relações, categorizar, abstrair e articular coerentemente teoria e empiria, como atividade que lhe propicie ser sujeito de um discurso e seu sentido. (MORTATTI, 1999, p. 72)

Desse modo, parte de meu esforço como educadora-pesquisadora foi buscar elementos históricos e sociais que constituíram meus discursos e práticas acerca do que significa alfabetizar adultos, mas a escrita deste texto também se caracteriza por uma análise de configuração textual, segundo a qual

O texto final da pesquisa – também configuração “saturada de agoras” – é o lugar onde se materializa discursivamente o objeto de investigação e o processo de produção de conhecimento histórico, onde se materializam as interpretações propostas pelo pesquisador. Trata-se do produto de uma atividade *de, com e sobre* a linguagem, que supõe, necessariamente, a emergência do sujeito do discurso, o qual, situado em um presente histórico que se apresenta como futuro do passado remoto ou recente que se quer compreender, constrói uma representação sobre outras representações, produz sentidos sobre outros sentidos, visando ao diálogo com os sentidos que seus prováveis leitores produzirão a partir de seu texto (MORTATTI, 1999, p. 75, grifos da autora)

Assim, são necessários dois modos de olhar para meus documentos. O primeiro envolve os elementos que constituíram as minhas ações em dado momento, ou seja, que contextos envolveram as minhas proposições às educandas. O segundo diz respeito aos conteúdos dos documentos que evidenciam concepções de escrita e alfabetização nos momentos analisados.

A necessidade desses dois elementos reside na compreensão dos conteúdos das proposições. Para análise das concepções de escrita presentes nos documentos foi elaborado um “quadro de questionamento de proposição”, cujo modelo de elaboração segue:

<i>Questionamento de proposição nº __ (aula de __ de __ de 200__)</i>	
Proposição de escrita	Ações das educandas
Unidade básica de estudo	
Para quê	
Como o sujeito aprende	
Funções – educadora e educandas	
Escrita possui marcas de individualidade	

Quadro 1. Quadro de questionamento de proposição.

Essas questões são organizadas de modo a contemplar as perspectivas de escrita presentes em minhas proposições às educandas. As questões correspondem a: 1) unidade básica de estudo: o enfoque se dá pelo sistema fônico, a palavrção, a silabação, o texto?; 2) para quê: quais as motivações de proposição e de escrita? Quais os motivos que conduzem a escrita das educandas?; 3) Como o sujeito aprende: tomando como referência as proposições, como se elabora a percepção de aprendizagem das educandas? Como elas aprendem a partir das ações de escrita propostas?; 4) Funções – educadora e educandas: quais as funções que a proposição delinea para educadora e educandas; 5) Escrita possui marcas da individualidade: é possível identificar o escrito das educandas como individual? Quais as marcas de individualidade no escrito que o tornam único, no sentido de produção de sentidos?

Os documentos selecionados entre o período de agosto de 2002 a novembro de 2003 foram organizados segundo o critério de concepções acerca da escrita que eu possuía quando propunha a escrita às educandas. No total de 238 aulas do período mencionado foram identificadas três concepções de escrita durante a minha trajetória como educadora do PEJA, sendo selecionados dois documentos representativos de cada momento:

1) *Prática por modelos “eficazes” de alfabetização* – alfabetização das educandas por meio dos modos como vivenciei a alfabetização na 1ª série do 1º grau e de como aprendi a alfabetizar no meu curso de Formação de Professores – em uma escola estadual da cidade de São Paulo. Dessa prática com as educandas realizo a análise de dois planos de aula que datam, respectivamente, de 6 de agosto de 2002 e 2 de setembro de 2002;

2) *Didatização da alfabetização* – momento em que, diante da dificuldade em alfabetizar as educandas recorri ao material didático Coleção *Viver, Aprender* (VÓVIO, 1998a). Desse momento são analisados dois Planos de Aula, respectivamente de 10 de setembro de 2002 e 12 de setembro de 2002;

3) *Produção de textos* – momento em que, com base nos denominados *Projetos* (JOLIBERT, 1994; HÉRNANDEZ, 1998), utilizei a produção de textos como meio de alfabetização. Desse período são analisados dois Planos de Aula que datam, respectivamente, de 5 de junho de 2003 e 29 de outubro de 2003.

Para enriquecimento da análise dos documentos foram selecionadas, por meio de sorteio, três educandas num total de dez. Das três sorteadas, todas concordaram em autorizar a publicação de seus discursos, suas imagens e seus escritos.

A seleção das educandas se deu em função da necessidade de ouvi-las acerca do que consideravam como momento de aprendizagem da escrita. Os relatos orais coletados, desse modo, tiveram como objetivo questionar as educandas se havia algum momento de aprendizagem no período de março de 2002 a novembro de 2003 da minha ação como educadora – de que não se haviam esquecido. Diante do questionamento, as respostas foram gravadas em áudio e transcritas para análise posterior. Dos relatos foram registradas considerações acerca da aprendizagem da escrita e da minha trajetória como educadora.

Desses elementos iniciais, este texto é estruturado a partir das minhas vivências como educadora e reconstrói seus momentos fundamentais.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro se subdivide em três partes, que tratam da minha trajetória escolar e dos motivos que impulsionaram a minha vontade de ser educadora.

Na primeira, apresento uma breve trajetória dos motivos que impulsionaram a minha vontade de ser professora. Passo pelos momentos referentes ao meu processo de alfabetização e pelo modo como compreendia, ainda criança, a escrita e a leitura e se estende ao momento em que concluí o Ensino Médio. Na segunda parte do capítulo, apresento um momento importante da minha formação como educadora, o Curso de Formação de Professores, que impulsionou minha inserção na universidade e no curso de Pedagogia. Na terceira parte têm início a minha trajetória na universidade e na função de educadora de adultos, assim como as minhas buscas por um método de alfabetização e a pesquisa acerca dos motivos de uma presença majoritária de mulheres no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do distrito de Padre Nóbrega, em Marília – SP.

No segundo capítulo deste texto, dividido em duas partes, apresento a análise de minhas primeiras proposições às educandas, que datam de agosto de 2002 – início da minha prática – e que têm base no que denomino “prática dos modelos eficazes de alfabetização”.

Na primeira parte, através da análise da configuração textual do meu primeiro Plano de Aula, discuto minhas concepções de escrita e alfabetização, assim como a base nos modos que considerava eficazes para alfabetizar. Na segunda parte discuto os elementos que observei em minha prática com base no modo como vivenciei a alfabetização e quais necessidades e questionamentos impulsionaram a minha vontade de mudança no modo de alfabetizar. Abordo, também, as frustrações que acompanharam a minha dificuldade em alfabetizar as educandas e as descobertas que o curso de Pedagogia me permitia.

No terceiro capítulo, que possui uma única parte, adentro no segundo momento da minha trajetória de educadora e das minhas vivências em relação ao ensino da escrita. A “didatização da alfabetização” se constitui como eixo central de análise da configuração textual dos dois Planos de Aula selecionados. Explicito no capítulo quais elementos impulsionaram a escolha do material didático *Coleção Viver, Aprender* (VÓVIO, 1998a) como suporte para minhas aulas e como fio condutor da elaboração dos meus Planos de Aula e que elementos desestruturaram as minhas práticas de ensino da escrita com as educandas e como a orientação de uma coordenadora no PEJA questionou as minhas concepções de ensino e de aprendizagem da língua materna.

No quarto capítulo realizo a análise de dois Planos de Aula com base na prática que denomino de “produção de textos”, de acordo com a concepção de discurso e de linguagem como elementos relacionados com os Projetos de Trabalho e a organização de aulas em torno da participação ativa dos educandos no processo de aprendizagem.

A primeira parte reconstrói o percurso que embasou minhas ações com as educandas: os estudos teóricos sobre escrita e alfabetização da perspectiva da produção de textos. Na segunda, analiso como se deu a consolidação da alfabetização por meio da produção de textos e quais elementos teóricos se atrelaram a minha prática e reflexão sobre o ensino e aprendizagem da escrita. Na terceira, discuto os relatos orais das educandas e como os discursos coletados visualizam a minha trajetória como educadora de adultos. Das falas registradas se torna possível compreender algumas relações entre escrita, alfabetização e formação de educadores.

Dessa forma, a pesquisa, em sua organização, reconstrói uma trajetória de educadora e pesquisadora, apresentando diferentes concepções sobre o ato de escrever que permearam a constituição de uma posição acerca do ensino e da aprendizagem da língua materna. Além desse aspecto, as abordagens apresentadas delineiam possibilidades de análise sobre as relações que existem entre educador, educando e escrita, da constituição da identidade docente e das possibilidades de reflexão sobre a prática em sala de aula.

CAPÍTULO 1

DO(S) CONTEXTO(S) AO(S) PROBLEMA(S) DE PESQUISA

O mosquito escreve

O Mosquito pernilongo
trança as pernas, faz um M,
depois, treme, treme, treme,
faz um O bastante oblongo,
faz um S.

O mosquito sobe e desce.
Com artes que ninguém vê,
faz um Q,
faz um U e faz um I.

Esse mosquito
esquisito
cruza as patas, faz um T.
E aí,
se arredonda e faz outro O,
mais bonito.

Oh!
já não é analfabeto,
esse inseto,
pois sabe escrever o seu nome [...]

(MEIRELES, 1990, p. 21)

Os motivos que impulsionaram a minha trajetória como educadora de adultos começaram antes mesmo da minha inserção no espaço escolar. O desejo de aprender e de ensinar compõe o eixo fundamental das minhas vivências. O acesso aos gibis da *Turma da Mônica* e o incentivo da minha mãe faziam com que a leitura e a escrita se tornassem um desejo, uma busca. E assim, com seis anos de idade eu lia e escrevia as primeiras palavras.

Após esse momento, três períodos e alguns momentos neles contidos se tornaram inesquecíveis: minha vontade de aprender e a decepção com a escola que ensinava o que eu já havia aprendido; o Curso de Magistério e o questionamento de como alfabetizar; o meu ingresso no curso de Pedagogia.

Os três momentos citados compõem este primeiro capítulo, em que remonto os acontecimentos que marcaram a minha identidade docente, as minhas ansiedades e necessidades como profissional. A cada memória resgatada desses momentos é possível ao leitor compreender a

formação docente como parte de uma história de vida, de componentes históricos e sociais. Ou, de momentos de constituição humana, de humanização.

Tornar-se educadora comporta as minhas necessidades de ensino e de aprendizagem, sendo que cada um desses eixos transforma as características do fazer docente em um emaranhado de desejos, ansiedades e um objetivo primordial, o de que os educandos aprendam.

Desses elementos escrevi o primeiro capítulo, início das minhas vivências, início dos meus questionamentos.

1.1. Entre as letras e os discursos: vontade de ser professora.

Ser educadora. Esse desejo nasceu em uma menina da cidade de São Paulo ainda pequena.

Aos quatro anos de idade, encantada com livros, gibis e revistas, aprendi a ler e a escrever. A necessidade de conhecer as letras e o que elas significavam impulsionava minhas insistentes perguntas a minha mãe e a minha irmã sobre a escrita.

Aos cinco anos eu já lia e escrevia sem grandes dificuldades. Eu tinha seis anos em 1987 e minha mãe, orgulhosa de uma filha que lia e escrevia “tão cedo”, tentou minha matrícula na primeira série do 1º grau. Porém, naquele ano, as matrículas só poderiam ser efetuadas para crianças que tinham sete anos completos. Uma professora, Zenaide era seu nome, vendo meu entusiasmo pela escola, prometeu a minha mãe tentar de todas as formas minha matrícula, mas não foi possível. Se eu fosse matriculada, uma outra criança – com sete anos completos – deixaria de estudar.

Conformei-me com a situação quando minha mãe me matriculou na pré-escola. Animada e crente de que a pré-escola seria um mundo de muitos livros e gibis, notei que, na verdade, o que eu via era um cotidiano de rabisco, treinos motores e desenhos mimeografados para pintar. Nenhuma história contada, nenhum livro para ler. Gostava mesmo quando podia treinar a letra “A”, a letra do meu nome. Acreditava que o treino serviria para deixá-la mais bonita. Gostava também das brincadeiras e das massas de modelar. Mas não gostava de não escrever, de não ler.

E finalmente chegou o ano de 1988. Primeira série do primeiro grau e eu aguardando o sonhado momento de escrever e ler, afinal, pensava eu, ler e escrever “de verdade” seria só na escola. Queria ler novos gibis da “Turma da Mônica” e da “Magali”, minha personagem predileta. Mas o que recebi na primeira semana de aula foi uma cartilha, *Caminho Suave*. A professora alertou que não poderíamos pular folhas. A cada semana seria uma letra para estudo.

Escondida, folhee a cartilha e não via histórias. Pensava como ia aprender a escrever mais se tudo o que estava ali eu já conhecia. E a cada semana era desse modo: a professora estudava uma letra e eu, frustrada, esperava por um livro ou um gibi. Diante da certeza de que não teria livros para ler ou história para escrever, tive uma idéia: ajudar meus colegas com dificuldades em lugar de repetir todos os dias para minha mãe: “Não quero ir mais na escola. Eu já sei ‘a-e-i-o-u’!”

E assim foi a minha primeira série. Eu auxiliava a professora na correção das tarefas e auxiliava os meus colegas que ficavam na “fileira dos fracos”, destinada àqueles que não conseguiam ler e escrever as letras e palavras da cartilha. Minha satisfação em auxiliar criava em mim a vontade de ser professora, de ensinar a ler e a escrever.

A vontade de ser professora adormeceu durante as séries seguintes. Aprendia coisas novas na segunda, terceira e quarta séries. Via nos livros didáticos a forma de conhecer o mundo, as letras, Ciências, História e Geografia. A Matemática, à parte, era minha matéria predileta. Armar e efetuar era minha especialidade, depois de decorar as tabuadas que a professora ensinava. Também era ótima para “passar a lição na lousa”. Letra bonita de aluna exemplar, daquelas que só de ver o olhar do pai diante de qualquer reclamação da professora, desmaiaria de medo. Fui ensinada a respeitar a professora e a ser obediente. Escola era lugar de aprender e não de brincar.

E assim foi até minha quinta série, no ano de 1992, quando me vi perdida entre tantos professores e matérias: História, Geografia, Ciências, Matemática; eram tantas matérias e ainda o Inglês. Demorei a me acostumar com o ritmo da escola. Ginásio, menina de ginásio. Todos esperávamos o momento de pertencer ao ginásio, mas sabíamos que era difícil. Quase todo mundo repetia o ano ou, pelo menos, ficava para recuperação. Mas eu não. Aluna exemplar não poderia tirar um D. E com muito esforço passei para a sexta série, que foi mais fácil. Depois veio a sétima e a oitava. Sempre craque em Matemática e nas fórmulas decoradas, sempre escrevendo da melhor forma que uma aluna de escola pública pode escrever. Lembrava sempre do meu pai: estudar para ter uma vida melhor que a dele. Era isso que ele dizia. E estudava mesmo.

Depois veio o Ensino Médio, antes segundo grau, e que me deixava sem qualquer expectativa. Não pensava em faculdade. Pagar era impossível; USP (Universidade de São Paulo), “a melhor do país” dizia meu pai.

Pensava em fazer jornalismo. “Jornalista fala bem”, pensava eu. Mas pagar faculdade não era possível. Ser professora? Nem pensar! Morrer de fome e ser motivo de “chacota” de alunos?

Mas sempre ouvia dos professores: “com certeza você vai ser professora”. E essa frase acompanhou todo o meu Ensino Médio. Mas eu não queria me ver fracassada como a maioria dos

meus professores. Não queria alunos rindo de mim, aulas mal dadas, piadas em lugar de aulas de Português ou paqueras explícitas entre professores e alunas em lugar de aulas de Matemática e Física.

Terminado meu Ensino Médio, não sabia bem o que fazer. Não imaginava qual caminho poderia traçar. E em meio a tantas dúvidas um acontecimento me faria decidir qual caminho trilhar: compreendia o que era a morte somente aos 18 anos. E ela me levaria a caminhos que nunca imaginei percorrer.

Num sábado chuvoso de 1999, sabe-se lá por quê, meu avô Mário saiu de casa escondido para ir à igreja e foi atropelado por um carro, fatalmente. Abalada com a morte violenta daquele que era como meu segundo pai, vi na minha angústia a necessidade de fazer algo.

Lembrando das tardes em que meu avô ficava estudando as letras e aprendendo a ler e escrever com a cartilha *Caminho Suave* vi renascer minha vontade de ser professora. Ensinar a tantos avôs, avós, pessoas novas ou idosas a ler e a escrever. Queria me sentir útil. E foi desse modo que decidi passar por processo seletivo para o Curso de Formação de Professores em uma escola estadual no ano de 2000.

Eu não pensava mais em “morrer de fome” com salário de professor; queria, naquele momento, ensinar, aprender a ensinar. Além disso, o fato de eu ter cursado o Ensino Médio me possibilitava cursar, já, o terceiro ano do Curso de Formação de Professores, visto que o primeiro e o segundo anos correspondiam à grade comum.

1.2. Contexto(s) e problema(s): como ser professora?

Ingressei no Curso de Formação de Professores no ano de 2000. Não tinha muitas expectativas quanto à profissão, porém, a busca por uma ocupação e por uma possível estabilidade me incentivava a prosseguir nos estudos, além de recordar das tentativas de aprendizagem da escrita pelo meu avô. Afinal, para uma menina de 18 anos o Magistério poderia ser um meio de conseguir emprego mais facilmente ou, ao menos, vislumbrar possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Os dias de aula foram plantando em mim o gosto pelo ensinar. Eu pensava, já, em como alfabetizar pessoas adultas e especialmente, idosas. Objetivava ao longo do curso de Formação aprender a como alfabetizar. Queria compreender como as pessoas adultas aprendiam e como

utilizar estratégias eficazes para a aprendizagem da escrita e da leitura. Mas o enfoque se dava na alfabetização de crianças.

Recordo-me bem como os ensinamentos acerca da alfabetização ocorriam no meu curso de Formação. Incomodava-me: era como se faltasse alguma coisa. Eu assistia às aulas e não observava entusiasmo, um modo direto de os professores ensinarem como ser professora alfabetizadora.

Recordo-me das discussões sobre o “construtivismo” e, desse período, na disciplina de Metodologia de Língua Portuguesa, ministradas por uma professora que se chama Gabriella, aprendi que o “construtivismo é de Piaget” – médico que compreendeu o funcionamento da mente humana – e que, na prática, indica que: 1) a criança constrói o seu conhecimento; 2) devemos começar sempre pela primeira letra do nome da criança para alfabetizar; 3) posteriormente, partimos para o ensino do nome da criança e dos nomes dos colegas de classe – leitura e escrita dos nomes das crianças ausentes, presentes, quantos meninos e quantas meninas presentes na sala de aula; 4) é necessário conhecer a realidade da criança; 5) é necessário deixar a criança falar, porque algo ela sempre sabe; 6) trabalhar com rótulos era o próximo passo na alfabetização das crianças, pois a correspondência entre letra e produto permite a alfabetização de forma mais rápida e eficaz; 7) as artes manuais e a expressão da criança em relação ao seu cotidiano são fundamentais, pois elas podem indicar quais meios possibilitam a sua alfabetização.

Nas demais disciplinas do Curso de Formação de Professores as indicações eram, também, feitas segundo o construtivismo, com base na frase relacionada à “criança construir seu conhecimento” e às possibilidades de “trabalhar com a realidade da criança”.

Desses apontamentos não havia livros ou referenciais teóricos a serem lidos. Os textos utilizados em aula eram escritos pelos professores, que comumente os escreviam na lousa para posterior cópia e leitura coletiva. As justificativas para as poucas leituras se davam em função dos valores de cópias de textos e da necessidade de conhecer a “essência” do “Método Construtivista”. A criança constrói seu conhecimento era o mote das aulas e das discussões entre professores e colegas de classe.

Nos estágios em classes do Ensino Fundamental o discurso do construtivismo era bastante utilizado. Ser construtivista parecia ser a única alternativa aceitável para um professor. Era importante questionar o que os professores do curso de Formação de Professores consideravam como “tradicionais”. Era necessário deixar as crianças falarem.

Certa vez, em um dos estágios que cumpria para o curso de Formação de Professores, observei uma sala bastante violenta. As crianças brigavam constantemente e se agrediam fisicamente, além de correrem por cima de carteiras e cadeira, inclusive as da professora.

Assustada e indignada, questionei a professora do motivo de tamanho desrespeito entre as crianças. A resposta foi clara e concisa: “Porque eu sou construtivista. A criança precisa construir o conhecimento. Elas brigam porque é preciso. Elas se resolvem entre elas!”

Ponderei que ou a professora não conhecia o construtivismo – assim como eu não conhecia – ou o construtivismo era um absurdo da educação. Afinal, quais seriam os limites entre a função de professores e alunos? Como a criança construiria seu conhecimento? Essas questões, apesar de feitas insistentemente aos professores do meu curso, nunca foram respondidas.

Além dessas, havia muitas outras sem resposta: por que tínhamos que ficar preenchendo cadernos com flores e papéis, pintando desenhos mimeografados? Por que não podíamos discutir a violência na escola, ou como alfabetizar? Muitas coisas me incomodavam. Por esse motivo tomei uma decisão importante: cursaria Filosofia numa universidade particular e pagaria a mensalidade com meu trabalho de professora.

Para minha alegria, descobri que a Universidade São Judas Tadeu, localizada na cidade de São Paulo, isentava de mensalidade os estudantes de Filosofia e que o IBEAC (Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário) necessitava de monitores – professores – para jovens e adultos. Tudo estava decidido: cursaria filosofia na Universidade São Judas e pagaria minhas despesas com o trabalho com adultos. Encontrei espaço físico para dar minhas aulas – na escola da minha professora de Psicologia da Educação do Curso de Formação de Professores – e teria três turmas de alfabetização entre os horários das 14h, 16h e 18h. Haveria tempo para ensinar a adultos a leitura e a escrita e para meu curso superior.

Porém, as divergências em relação ao ensino de escrita e leitura para adultos tiveram início antes mesmo de eu iniciar minhas aulas. A professora propôs duas condições para a instalação das aulas em sua escola: cobrar o valor de R\$ 10,00 por aluno e o ensino, durante cerca de dois meses, de traços e treinos de coordenação motora. Nunca me esquecerei dos exemplos de “lições” dadas pela professora: eram traçados, ondas, letras; além disso, havia também os círculos e os treinos de escrita do nome.

Discordei da professora, pois imaginava adultos cansados do trabalho, fosse dos serviços domésticos, fosse do emprego, traçando rabiscos, letras e ondas. Questionei a validade e a

importância dos traços e a professora julgou minha “(in) experiência”: afirmou que eu ainda não sabia quase nada de alfabetização e que ela, com 20 anos de experiência, sabia o que fazia.

Não podia concordar com as condições da professora. Cobrar por um serviço sem a necessidade de fazê-lo e submeter adultos a rabiscos e traçados não agradava minhas expectativas. Eu pensava em como burlar as indicações da professora e planejei: quando a sala fosse minha eu não cobraria nem exigiria treinos de coordenação motora.

Nesse período, que era mês de outubro, entre a expectativa de dar aulas para adultos e iniciar um curso superior, fui chamada pela diretora em sua sala durante a aula. Receosa, acompanhei a coordenadora pedagógica até a temida sala da diretora. Afinal, durante todo o meu período de estudo na escola ela nunca me dirigia a palavra para conversar. Quem para sua sala ia, com certeza teria problemas sérios.

Para minha surpresa a diretora disse: “Em votação, os professores do curso escolheram você para ganhar isenção para a prova da UNESP (Universidade Estadual Paulista). Faz a sua inscrição que eu encaminho para a VUNESP (Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista)”.

Desconfiada da proposta, deixei a isenção perdida entre meus papéis do curso de Formação de Professores. Imaginava como eu iria pagar por um curso em outra cidade? Não conhecia a UNESP. Imaginava que se tratava de uma universidade particular. Porém, para não desagradar à diretora, preenchi o formulário e entreguei na direção. Dias depois, fui informada de que meu formulário havia se perdido e ninguém o encontrava.

Indignada, liguei para um funcionário da VUNESP, cujo nome não me recordo e informei sobre o descaso da escola. Diante das minhas reclamações, recebi uma segunda chance do responsável pela entrega dos formulários para as escolas: “Se você chegar aqui até as quatro horas, a remessa ainda vai com sua ficha. Te dou outra aqui”.

Cinco minutos antes do horário indicado preenchi o formulário e, diante de tantas cidades para escolher o curso de Pedagogia, pensei em Rio Claro, próxima de São Paulo. Porém, com a pressa de preencher o formulário, acabei por escolher, erroneamente, o código do curso na cidade de Marília.

Tranqüila, pensei: “Não vou passar mesmo. Tanto faz! Nem dinheiro para pagar mensalidade terei. É só para saber como é a prova. E pelo descaso na escola!”

Entregue o devido formulário, partilhei as novidades com minha família. Meu pai, curioso, pediu para ler o Manual de Candidato da UNESP. Surpreso, questionou se eu sabia que era uma

faculdade estadual e, portanto, pública. Eu, surpresa também, respondi que não. E assim, de outubro a dezembro, período até as provas, notei a responsabilidade da minha inscrição. Não havia tempo para estudar, não havia chances de ingressar na faculdade, imaginava.

Realizei a prova acompanhada, em todas as suas fases, de um pai orgulhoso. Afinal, era a primeira filha a ter sido escolhida para realizar um vestibular em uma universidade pública. E realizei as provas com a certeza de que seria uma experiência de vestibular. E assim imaginei até fevereiro do ano seguinte, 2001.

Uma carta chegou à minha casa. Era sobre a minha colocação no vestibular da UNESP. Havia 42 vagas para o período da manhã, das quais a 16ª era minha. Li a carta surpresa, assustada e receosa. Na verdade, tive vontade de chorar, pois imaginava que meu pai não me deixaria perder tal oportunidade.

E assim foi à noite, quando meu pai em casa chegou. Minha mãe deu a notícia e ele, descrente da minha aprovação, releu a carta nem me lembro quantas vezes. Convencido, ele me questionou: “Como você conseguiu isso?”

Orgulhoso, ligou para a casa de todos os seus amigos para dar a notícia da minha aprovação. Acredito que eu era a única não muito contente com a notícia. Não sabia o que fazer, como seria minha vida na cidade de Marília e menos ainda como eu suportaria quatro anos sozinha, sem conhecidos e dona de minha própria vida.

No dia da matrícula ainda imaginei que voltaria para São Paulo. Desconfiava da gratuidade do curso e tímida, perguntei ao funcionário da Seção de Graduação antes de assinar a minha matrícula: “Não tem que pagar mensalidade não? Tem certeza?”. Pelo sorriso do funcionário imaginei ter feito uma pergunta tola e, envergonhada, assinei minha matrícula e solicitei bolsa PAE (Programa de Assistência ao Estudante). Assim, imaginei, poderia poupar meus pais de despesas. Não seria possível que eles me auxiliassem.

E assim aceitei o desafio. Mudei-me para Marília e, uma semana depois, já estava empregada em uma escola particular de educação infantil. Como eu era nova na cidade, a proprietária da escola estendia meus horários de trabalho e pagava o equivalente a meio salário mínimo para mim. Era um tempo extenso de trabalho, inclusive aos sábados, e pouco tempo para me alimentar e ler os textos da faculdade.

Não foi fácil meu primeiro mês: trabalho em tempo extenso, pouco tempo para me alimentar, para estudar e aprendendo a ter responsabilidades. Aluguel, compras, salário, dividir

despesas com desconhecidos. Não foi fácil me adaptar; porém, diante da concessão da bolsa PAE (Programa de Assistência ao Estudante) a mim, pude me concentrar nas atividades da faculdade.

Teria início um verdadeiro salto na minha vida e nas minhas concepções de educação. Com a bolsa PAE começava um percurso que modificaria meu modo de compreender o educar e a importância do ser educadora. Isso. Não queria mais ser professora. Desejava ser educadora³.

1.3. Gênero, Paulo Freire e pesquisa.

A obtenção da bolsa PAE (Programa de Assistência ao Estudante) também possibilitou minha inserção no Programa de Educação de Jovens e Adultos, sob orientação do Dr. José Carlos Miguel. Sob essas condições, no mês de abril de 2001, iniciei estágio em uma das salas do programa, na Escola Estadual Maria Izabel Sampaio Vidal, localizada no distrito de Padre Nóbrega, que fica a 10 km da cidade de Marília. Eram duas salas de aula – denominadas módulos I (alfabetização) e II (pós-alfabetização) – com um total de 42 alunos matriculados.

Durante o primeiro semestre de observações e auxílios às educadoras nas salas de aula do PEJA, eu assistia às aulas no curso de Pedagogia. As disciplinas que compunham o primeiro semestre eram: Metodologia do Trabalho Científico, Formação Econômica, Política e Social do Brasil, Filosofia Geral, Psicologia Geral e Orientação para Estudo. Algumas delas suscitavam necessidade de buscar respostas a alguns problemas que observava nas aulas do PEJA.

Em Metodologia do Trabalho Científico estudávamos as possibilidades de pesquisa e tínhamos um desafio: escrever uma monografia para entregar ao fim do semestre. Escolhi a educação de jovens e adultos e as necessidades dos educandos nas aulas como objeto de estudo. A cada passo da elaboração do projeto de pesquisa e redação da monografia se delinham mais e mais questões em relação às minhas observações no PEJA. Uma delas se referia à quantidade de mulheres matriculadas no PEJA, sendo que 90% das matrículas eram do público feminino.

Somaram-se às minhas indagações as aulas na disciplina Formação Econômica, Política e Social do Brasil, ministrada pela Dra. Lídia Maria Vianna Possas, que abordava a história do Brasil na perspectiva das mulheres e da exclusão a que estiveram submetidas em virtude de questões referentes às representações sociais.

³ A diferença que eu visualizava entre professora e educadora se construiu a partir das imagens dos professores que me deram aulas. Eu imaginava a palavra professora como aquela que denegria a imagem de quem realmente desejava ensinar, ou, nas minhas concepções da época, os educadores. Educar e professorar eram palavras divergentes para mim.

O ano letivo se encaminhava para o segundo semestre e minhas indagações permaneciam. As disciplinas ministradas eram Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, Filosofia da Educação, Formação Econômica, Social e Política do Mundo Moderno e Contemporâneo, Fundamentos Biológicos da Educação e Sociologia Geral I.

A minha necessidade de conhecer a realidade dos educandos matriculados no PEJA se intensificava a cada homem desistente das aulas e a cada aumento na porcentagem de mulheres matriculadas. Em Filosofia da Educação, ministrada pelo Dr. Pedro Pagni, recordei-me da minha vontade em cursar Filosofia. Eu buscava estabelecer relações entre a educação de jovens e adultos e a Filosofia. As aulas questionavam minhas concepções de educação, as relações entre o mundo e o homem. John Dewey se tornou meu autor preferido. Eu gostava das concepções de experiência e do aprender a aprender.

Outra disciplina da graduação que suscitava em mim mais questões era Sociologia da Educação I, com estudos sobre as diferenças entre as concepções de educação de Karl Marx, John Dewey e Émile Durkheim. As discussões se pautavam em Marx e o socialismo, a experiência como elemento fundamental para “aprender a aprender” de acordo com Dewey e com o “pai da Sociologia” – Durkheim – a sociedade que predomina sobre os homens.

Eu gostava das concepções marxistas e mais ainda de Dewey. Já a sociedade de Durkheim me parecia um tanto quanto determinista. Em cada aula eu questionava as relações existentes entre os autores e a ação do educador. Eu buscava nas discussões o encontro das respostas que não encontrava na minha condição de professora em formação no Magistério.

Eu desejava, em cada disciplina, compreender quais elementos diferenciavam um educador de um reprodutor das diferenças e das formas que eu conhecia por “tradicionais” de ensino. Eu queria “fazer a diferença”. Eu desejava conhecer as possibilidades de mudar a sociedade ou, ao menos, a realidade dos educandos do PEJA.

Ao fim do ano de 2001, com diversas questões sobre os motivos que configuravam o feminino como perfil dos educandos do PEJA em Padre Nóbrega, propus a meu orientador uma pesquisa na área da educação de jovens e adultos que atrelasse mulher e educação, num estudo de caso sobre os motivos que impulsionavam as mulheres residentes no distrito de Padre Nóbrega a freqüentarem as aulas do programa.

No início de 2002, com o projeto delineado e com uma das salas – Módulo II – desativada⁴, enviamos solicitação à agência de fomento CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa) que, em agosto de 2002⁵, passou a financiar a pesquisa intitulada “A presença do gênero feminino no projeto Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso”, realizado com dez educandas matriculadas no PEJA.

Considerando a peculiaridade do PEJA em Padre Nóbrega, reorganizei minhas observações acerca dos motivos que impulsionavam a presença do feminino no programa. A presença feminina reconfigurava não somente o espaço físico da sala de aula, mas os modos como os discursos das educandas retratavam uma visão de mundo acerca do feminino e do masculino de um ponto de vista biologizado da diferença que, em verdade, fora construída cultural e historicamente.

A metodologia adotada partiu do conceito de gênero como categoria de análise, conforme proposto por Louro (1997), Benoit (2000), Priore (2000) e Muraro (1993), tendo sido possível, assim, a realização de pesquisa de campo que privilegiava as relações que impediram o acesso das entrevistadas à educação escolarizada.

Tendo como base Queiroz (1987; 1988) e Lüdke (1986), a pesquisa valeu-se do recurso do relato oral das educandas. As entrevistas, realizadas entre os anos de 2001 e 2003, mostraram seis temas recorrentes nos discursos das dez educandas entrevistadas⁶:

TEMA	FORMA COMO SURGE NOS DISCURSOS
Escola	Impedimentos de acesso à educação escolarizada pela família
Família (infância)	Concepção de família na infância e impedimentos de estudo
Família (idade adulta)	Nova tentativa de estudo pelas entrevistadas e impedimento em função da maternidade e/ou pelos companheiros
Impedimentos atuais	Família (companheiros, filhos e netos) com atitudes negativas para a permanência das alunas no PEJA
Programa Educação de Jovens e Adultos	Expectativas em relação ao programa
Mulher	Representações de feminino e de si mesma

Quadro2. Temas recorrentes nos discursos das educandas sobre o acesso à educação escolarizada e suas dificuldades.

Após a coleta dos dados, teve início um levantamento bibliográfico para abordar a representação de feminino e masculino no Brasil, com apoio em Saffioti (1969), Carvalho (1990),

⁴ A desativação ocorreu em função de os educandos, que realizaram avaliação para a inserção no supletivo da escola EE Maria Izabel Sampaio Vidal, na Tele-sala, terem sido aprovados para prosseguimentos dos estudos na 5ª série do ensino fundamental.

⁵ A pesquisa teve andamento até março de 2005, quando concluí o curso de graduação em Pedagogia e, em forma de Trabalho de Conclusão de Curso, apresentei à banca examinadora o texto “Gênero, histórias de vida e a presença do feminino no Programa de Educação de Jovens e Adultos” (PEREIRA, 2005).

⁶ Nas discussões presentes nesta dissertação serão utilizados trechos de entrevistas de somente três educandas. Os trechos de entrevista, como já informei, foram autorizados para publicação pelas três por meio de termo de livre consentimento. As educandas serão identificadas por suas iniciais: CLA, APA e BEN.

Maluf (1998) e Louro (2000), possibilitando uma análise acerca das mudanças e permanências em relação à educação feminina e as suas possíveis relações com o público que freqüentava as aulas do PEJA em Padre Nóbrega, ou seja, a relação entre passado e presente nas questões de gênero.

Outro elemento de análise se refere à representação de família no Brasil, dada a necessidade de compreender que concepções de organização familiar poderiam justificar o impedimento das alunas entrevistadas à educação escolarizada. A base para aprofundamento teórico foi realizada a partir de Freyre (2001) e Parker (1991).

O principal resultado da pesquisa foi o de que a história da negação da educação escolarizada para a mulher na história do Brasil se confundia com a história das mulheres entrevistadas. As análises evidenciaram um Brasil ainda patriarcal em que os discursos das entrevistadas, mais que um retrato da exclusão, apresentaram a história da construção do *ser* feminino, bem como das formas pelas quais a família designa o ser mulher. Os discursos evidenciaram lutas e desejos por uma educação para além da escolarização. Era o resgate de um direito negado pela família que, contraditoriamente, nos discursos das entrevistadas, representava a negação da educação e a missão feminina.

Assim, foi possível compreender, também, o porquê das faltas sucessivas das alunas, muitas vezes motivadas por companheiros e familiares que tentavam iniciar um impedimento de freqüência. As alunas preferiam faltar alguns dias a ter que desistir. Outras vezes, elas faltavam porque tentavam de todas as formas conciliar seus estudos com a função a elas atribuída.

O grupo de educandas entrevistadas evidenciou a relação entre educação e mulher como possibilidade de uma abordagem sobre o que representaria a educação escolarizada para mulheres que viveram sem acesso à apropriação da linguagem escrita.

Compreender o cotidiano das entrevistadas significou adentrar em suas representações sobre educação e analfabetismo. A pesquisa atrelada à história de vida permitiu analisar objetivos de aprendizagem das educandas, pois o estudo emergia nos discursos como forma de realização pessoal. A história da exclusão feminina no Brasil evidenciava sua relação com a educação de jovens e adultos.

Em meio à pesquisa sobre as questões de gênero, eu pude vivenciar o *ser educadora*, pois minha trajetória atrelou pesquisa e docência, num constante questionar e refletir sobre o ensino da escrita. Os modos de ensinar a escrita se configuraram pela primeira vez na minha prática em 6 de agosto de 2002. Nessa data pude estar à frente de uma sala de aula, a “minha” sala de aula.

Meus discursos, minhas necessidades e minhas motivações para ensinar a mulheres adultas a escrita e a leitura transformavam meu modo de compreender a importância do educador e da clareza das suas concepções de educação, escrita e alfabetização.

Eu busquei, então, algumas dessas respostas naquele que é considerado o maior representante da educação de jovens e adultos no Brasil: Paulo Freire. Conhecia algumas palavras que remetiam a ele, entre elas, “leitura de mundo”, “tijolo”, “consciência” e “educação bancária”. Mas eu necessitava de mais. Eu desejava saber como ele havia alfabetizado tantos adultos na década de 60⁷ do século XX.

Eu desejava saber como a prática com base no Método Paulo Freire poderia fazer com que as educandas lessem e escrevessem. Como ponto de partida, então, tomei o livro *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 1991). Nele, indicavam colegas de classe e professores da faculdade, eu encontraria a explicação de como o Método Paulo Freire acontecia. Decepcionada li:

Figuremos a palavra “tijolo”, como primeira palavra geradora, colocada numa “situação” de trabalho em construção. Discutida a situação em seus aspectos possíveis, far-se-ia a vinculação semântica entre a palavra e o objeto que a nomeia. Visualizada a palavra dentro da situação, era logo depois apresentada sem o objeto: Tijolo.

Após, vinha: ti-jo-lo.

Imediatamente à visualização dos “pedaços” e fugindo-se a uma ortodoxia analítico-sintética, parte-se para o reconhecimento das famílias fonêmicas.

A partir da primeira sílaba *ti*, motiva-se o grupo a conhecer toda a família fonêmica, resultante da combinação da consoante inicial com as demais vogais. Em seguida o grupo conhecerá a segunda família, através da visualização de *jo*, para, finalmente, chegar ao conhecimento da terceira [...]

O momento mais importante surge agora, ao apresentarem as três famílias juntas:

ta-te-ti-to-tu

ja-je-ji-jo-ju

la-le-li-lo-lu

“Ficha da Descoberta”

(FREIRE, 1991a, p. 117-118, grifos do autor)

O modo como o Método Paulo Freire era elaborado me lembrava os condenados métodos “tradicionais”, o modo como eu vi a alfabetização de meus colegas de classe e o modo como o construtivismo fora explicado no meu curso de Formação de Professores. Além disso, a problemática de Freire se consolidava sobre homens da classe trabalhadora, ao passo em que as

⁷ Paulo Reglus Neves Freire teve seu primeiro contato com educação de adultos trabalhadores no cargo de diretor do setor de Educação e Cultura do SESI (Serviço Social da Indústria). No início dos anos 60 fundou o MCP (Movimento de Cultura Popular) no Recife. Após a fundação, influenciou a criação da campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, no Rio Grande do Norte. Também nessa região Freire organizou e dirigiu uma campanha de alfabetização de adultos em Angicos no ano de 1962, momento em que ficou conhecido nacionalmente pela rapidez com que adultos foram alfabetizados. Para maiores informações, consultar Gadotti (1996).

minhas questões envolviam a condição de mulheres impedidas de estudar pelos seus pais e/ou maridos.

Eu me via, desse modo, impulsionada a alfabetizar a partir do modo como eu considerava possível, através do que eu denominava como projeto e atrelando o estudo das letras e das palavras a temas para discussão em sala de aula. Assim eu iniciava a minha prática como educadora de adultos.

CAPÍTULO 2 SOBRE A BUSCA DO COMO ENSINAR A ESCREVER

Ou isto ou aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se caça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é o melhor: se é isto ou aquilo.

(MEIRELES, 1990, p. 72)

Havia disparidades no início da minha prática como educadora no PEJA. Não desejava ser a temida “tradicional”. Eu pretendia dar aulas a partir de um desafio: o de aprender a alfabetizar. As inseguranças se materializavam em cada Plano de Aula formulado, cada aula dada. A cada noite no distrito de Padre Nóbrega eu me via questionada e impulsionada.

As aulas do primeiro ano e do primeiro semestre do segundo ano do meu curso de Pedagogia serviam de base para as minhas pesquisas sobre gênero e, também, para as aulas. Eu buscava em John Dewey a resposta para o sentido na aprendizagem e, na pesquisa de gênero, a compreensão de quais motivos faziam com que tantas mulheres frequentassem as aulas.

Contemplada com bolsa de pesquisa, não necessitava dar aulas. Mas, em lugar de observadora, optei por vivenciar a teoria e a prática. Eu desejava observar nos discursos das educandas, no

cotidiano de cada uma delas, quais representações de feminino e masculino compunham o universo do PEJA em Padre Nóbrega. Entre as aulas e a pesquisa, iniciei minha prática, buscando modelos eficazes de alfabetização. Eu tentava mesclar diferentes modos de ensinar a escrever e a ler sem deixar de dar sentido às aulas e às discussões sobre gênero.

Eu objetivei, nesse período, por ser educadora e pesquisadora; pensar e fazer; traçaria um percurso de questionamentos e constituição da minha identidade docente.

2.1. Eu não sou tradicional! Os métodos fônicos e silábicos como propulsores de uma prática

Como começar? O que enfrentar em uma sala de aula composta por mulheres adultas e que esperaram por anos até conseguirem estudar?

As questões que permeavam as minhas ações mesclavam o medo de fracassar como educadora e a responsabilidade de ser exemplar; representante de uma ação docente com base em um ensino que em nada lembrasse o tradicional. Essa era a única afirmação correta em minhas preocupações: ser tradicional era algo condenável. Somava-se a isso o fato de eu cursar uma universidade pública. Pedagoga da Universidade Estadual Paulista. “Eu não sou tradicional!”

O segundo semestre do curso da faculdade exigia essa posição. Discutíamos a educação e o que significaria aprender de verdade. Aprender para a vida, aprender para a emancipação do homem. Entre o discurso, a prática e as divergências existentes entre eles eu fui contemplada com bolsa de pesquisa PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica). O status da bolsa de pesquisa aumentava ainda mais as minhas responsabilidades. Era necessária a “educação para a mudança”, para a emancipação feminina. As concepções feministas e de gênero permeavam a minha vida acadêmica. Eu queria compreender o que significava para tantas mulheres o retorno ou início de frequência às aulas do PEJA.

Comecei então a questionar de que modo eu poderia mudar a vida das educandas. Eu queria romper representações, questionar estereótipos, lançar desafios. A Andréia pesquisadora e a Andréia educadora se mesclavam e a cada dia eu me via mais e mais envolvida nas ações com as educandas. Era necessário alfabetizar.

Para tanto, pensei em organizar o trabalho com as educandas por meio do que eu denominava por “projetos”, pois eu considerava a organização de conteúdos como um modo de agregar diferentes disciplinas em um único modo de estudo. Queria que as educandas, mesmo analfabetas, pudessem discutir acerca de diferentes assuntos e de diferentes matérias de ensino.

Desse modo, para a primeira semana de aula, como eu já tinha contato com as educandas, organizei o *Projeto Meio ambiente*, poluição e reciclagem. Eu via a necessidade de estudar esses elementos por causa de um filme de curta-metragem a que assisti no Ensino Médio e que julguei bastante interessante: *Ilha das Flores*. Queria que as educandas vissem a miséria humana refletida na falta de consciência da população. Desejava também inserir exercícios de escrita para as educandas a partir de um tema significativo, ou seja, que cada ficha de escrita tivesse relação com a questão da poluição e da reciclagem.

O projeto foi organizado do seguinte modo:



Figura 1. Projeto meio ambiente, poluição e reciclagem (6/8/2002). Fonte: arquivo pessoal.

Em cerca de sete dias eu pretendia organizar os conteúdos de alfabetização com base em três elementos fundamentais: o meio ambiente, o lixo e a poluição. A cada assunto diferenciado, eu realizaria discussões e, a partir delas, elaboraria as fichas de atividades. As fichas, por sua vez, seriam elaboradas com palavras discutidas em sala de aula e presentes nos possíveis textos escritos por mim, que seriam copiados pelas educandas em seus cadernos.

As sílabas e as palavras eram necessárias, do meu ponto de vista, para estudo, pois elas permitiriam às educandas o conhecimento de como “letras formavam palavras e palavras formavam frases”. Eu pensava que da parte para o todo, as educandas notariam a relação entre fala, escrita e leitura.

Para mim, o estudo por projetos se definia pela organização correta dos conteúdos que, contidos em cada tema de estudo, possibilitavam articular a vida das educandas com os conteúdos escolares. Era assim que eu compreendia a contribuição do pensamento de John Dewey às minhas ações com as educandas: promover a experiência por meio de ações com base nas hipóteses das educandas e nos modos como a vida poderia ser inserida na escola.

Dessas considerações delineeí diferentes fichas de exercícios de escrita. As aulas se fundamentavam na proposta de uma unidade de estudo e sentido na alfabetização, ou seja, buscavam alfabetizar por meio de diferentes modos de exercícios. Era um modo de eu não me ver perdida em meio às diferentes fichas de escrita. Era o modo como eu me sentia educadora; dedicada, aplicada em cada ficha confeccionada para as aulas.

Eu acreditava que do modo como organizava os estudos fugia aos condenáveis métodos tradicionais e que, dessa forma, eu honraria minha vaga em uma universidade pública como a UNESP. Eu tinha receios quanto ao que diriam a respeito da minha prática. Como eu seria educadora? Como satisfazer as educandas? Afinal, meu objetivo não era outro senão o de alfabetizá-las, permitir que elas lessem e escrevessem.

Com esses pressupostos e a imensa vontade de ensinar a escrita e a leitura, na aula de 6 de agosto de 2002 desejei mostrar às educandas que a alfabetização poderia ser, também, um momento de aprendizagem de temas importantes e atuais. Além disso, buscava a relação, num mesmo momento de aula, entre texto, palavra e sílabas, que julgava – na época – elementos fundamentais para o processo de alfabetização.

Com esses pressupostos, organizei o Plano de Aula:

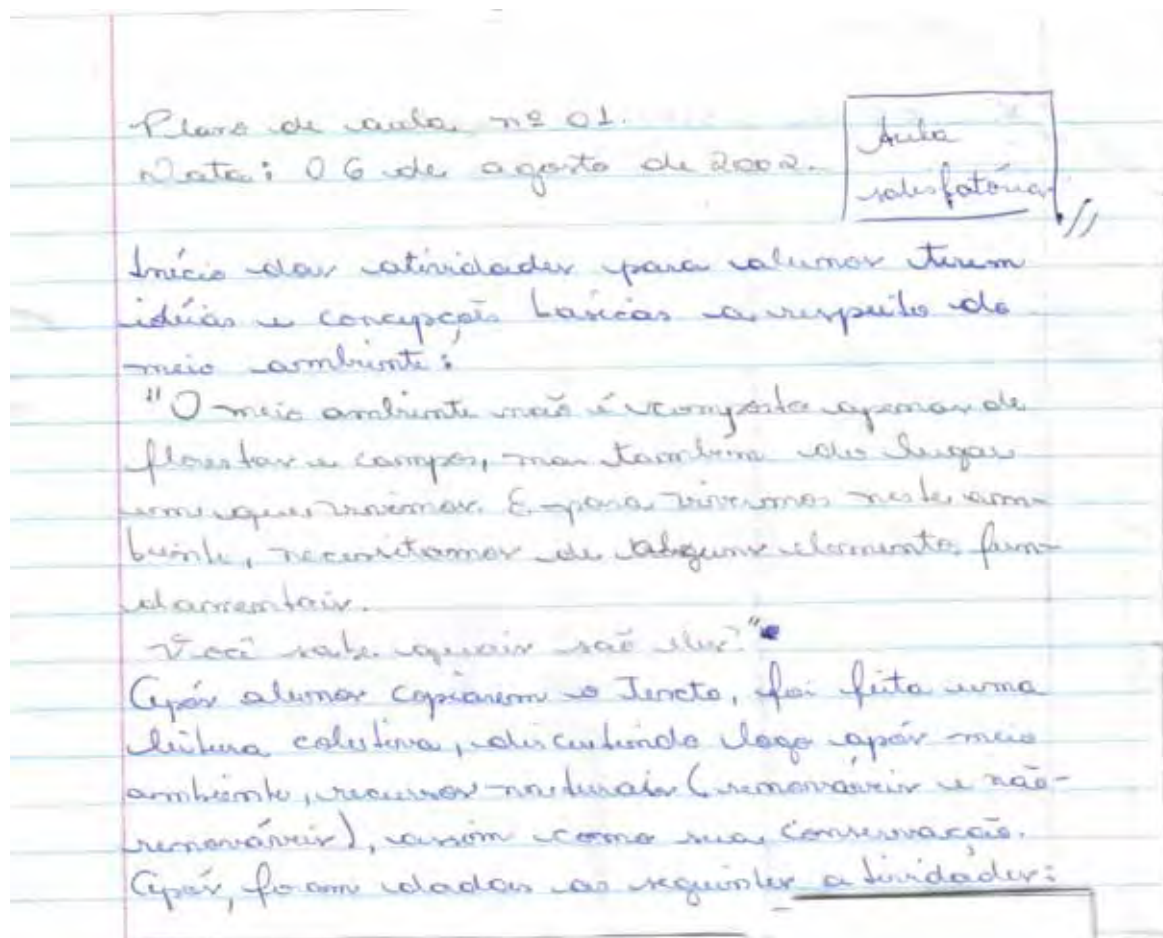


Figura 2. Plano de Aula de 6 de agosto de 2002. Fonte: arquivo pessoal.

No Plano de Aula eu relatava o que acontecia nas aulas, visto que o que orientava minha ação eram as fichas de atividade e a ordem em que elas seriam distribuídas⁸. Nas duas horas de aula foram feitas, segundo diferentes formas de alfabetização, três proposições de escrita às educandas: 1) cópia de texto produzido por mim; 2) caça-palavras e 3) soma de sílabas. Ao fim do registro de como a aula havia ocorrido eu coleí as fichas de atividades para eventuais consultas.

A classificação de aula satisfatória indicava o modo como as educandas reagiram às minhas propostas e as fichas guiavam o transcorrer da aula. A anotação acima indicava como as educandas compreenderam as minhas instruções e como as discussões ocorreram na data.

Eu gostava do modo como a aula ocorria naquele momento, inesquecível por ser minha estréia como educadora. Busquei, inicialmente, explicar a função do texto que eu havia produzido e da

⁸ O relato do que acontecia nas aulas ocorria porque eu imaginava, à época, que o Plano de Aula poderia representar o registro do acontecido em sala de aula, ou, anotações descritivas do que eu havia trabalhado com as educandas durante a aula. Não havia registro do planejamento de aula. Eu preferia, ao contrário, elaborar mentalmente as aulas.

importância do registro no caderno. O texto que escrevi indicava uma pergunta propulsora das discussões nas aulas seguintes. Era uma maneira de inserir o projeto sobre meio ambiente e poluição nas aulas a partir do interesse das educandas.

A primeira proposição de aula, desse modo, teve base em um texto produzido por mim com o objetivo de questioná-las. Inicialmente, elas copiaram e eu busquei que ele fosse oralizado por elas. A cópia era, para mim, necessária para que as educandas tivessem modelos de escrita de palavras. O treino de escrita seria um meio de as educandas conhecerem as letras.

Com base no quadro de questionamento, podemos discutir algumas concepções implícitas na proposta de cópia:

<i>Questionamento de proposição n° 01 (aula de 6 de agosto de 2002)</i>	
Proposição de escrita	Ações das educandas
Unidade básica de estudo:	Língua: As alunas registram todas as letras em seus cadernos.
Para quê	Aprender a escrever.
Como o sujeito aprende	Copiando.
Funções – educadora e educandas	Educadora: copia na lousa e verifica se a cópia feita pelas educandas está correta. Educandas: copiam no caderno.
Escrita possui marcas de individualidade	A grafia de cada educanda.

Quadro 3. Quadro de questionamento de proposição n° 01 – Cópia de texto.

Com certa dificuldade as educandas copiaram o texto da lousa e pudemos iniciar as discussões, que foram interessantes. As educandas se mostravam atentas às minhas explicações e buscavam a todo o momento relacionar as minhas falas com a realidade do distrito de Padre Nóbrega. Logo após as discussões, entreguei a primeira ficha de escrita para as educandas. Nela os objetivos em relação às educandas estavam claros e se relacionavam com a tentativa de ligar o teórico ao prático, ou seja, a produção de associações no momento de buscarem palavras:

CAÇA-PALAVRAS:

K	P	E	I	X	E	S	H	B	R	L	G	C	Q	G
V	L	D	Y	M	S	O	L	O	J	S	O	A	B	A
N	A	V	R	Q	E	I	A	X	Y	B	S	P	U	G
P	N	T	C	O	X	I	G	E	N	I	O	I	C	U
H	T	I	A	C	J	M	T	P	D	F	L	M	O	A
M	A	R	L	Z	R	I	O	K	S	A	R	E	F	N

RIO	PLANTA
SOL	PEIXES
MAR	CAPIM
ÁGUA	AR
SOLO	OXIGÊNIO

*Caça-palavras com os alfabetos dos alunos relacionados as atividades como os conteúdos já visto aplicados sem há-
 de um quânto de desmotivar, que não estimularam os
 alunos a fazerem associações. O caça-palavras xi-
 mitiu a busca de palavras que exigia leitura de
 palavras, assim como atenção às letras. Fatores
 alunos cumpriram a atividade com êxito.*

Figura 3. Caça-palavras. Fonte: Arquivo pessoal.

Diferentes estratégias envolviam a alfabetização das educandas no momento do caça-palavras. Dentre elas havia a minha preocupação com as letras, o modo como as educandas seriam capazes de

encontrar todas as letras que compunham as palavras relacionadas com a discussão que havíamos realizado momentos antes.

Registrei ao fim da minha ficha (matriz) quais meus objetivos com as cópias distribuídas às educandas. Dentre eles estava o de que elas relacionassem a atividade proposta com o conteúdo. Eu não optei pela elaboração de questionários, que não estimulariam a associação entre teoria e prática, conteúdo e vivências; eu objetivava que as educandas lessem as palavras e atentassem às letras.

Minha função se configurou então em auxiliar as educandas no encontro de todas as letras. Era necessário que pensassem sobre como as palavras eram compostas:

<i>Questionamento de proposição n° 02(aula de 06 de agosto de 2002)</i>	
Proposição de escrita	Ações das educandas
Unidade básica de estudo	Língua/ letra.
Para quê	Aprender a escrever.
Como o sujeito aprende	Encontrando as letras que formam as palavras.
Funções – educadora e educandas	Educadora: distribui as fichas e verifica se as educandas encontram as palavras. Educandas: encontram as letras que formam as palavras.
Escrita possui marcas de individualidade	As educandas registram seus nomes nas fichas.

Quadro 4. Quadro de questionamento de proposição n° 02 – Caça-palavras.

No momento de recolher as fichas observei um problema: algumas educandas não registraram seus nomes e, desse modo, eu não saberia a quem pertenciam os escritos. Eu as questioneei e algumas se confundiram em relação às fichas. Orientei-as, assim, a sempre registrar seus nomes nas fichas.

Resolvido o problema, iniciei a terceira parte da aula, que consistia em que as educandas aprendessem um pouco sobre as sílabas. Após as letras, era importante compreender que as sílabas também formam as palavras. Busquei, novamente, um modo “lúdico” de ensinar as sílabas. O resultado, novamente, me agradava, pois a atenção das educandas mostrava como a vontade de aprender em cada uma saltava aos olhos:

ATIVIDADE:

SOME E FORME AS PALAVRAS:

1	2	3	4	5	6	7	8
LO	NA	CI	CHU	VI	NI	LHARE	
9	10	11	12	13	14	15	16
JAR	A	ZA	PO	DE	AR	FO	SO
17	18	19	20	21	22	23	24
MAR	DA	MA	TU	IS	VA	DIM	VO

$4 + 22 =$ CHUVA

$16 + 1 =$ SOLO

$9 + 23 =$ JARDIM

$5 + 18 =$ VIDA

$3 + 18 + 13 =$ CIDADE

$15 + 7 =$ FOLHA

ANIMAIS

$10 + 6 + 19 + 21 =$

NATURAÇA

$2 + 20 + 8 + 11 =$

ARVORE

$14 + 24 + 8 =$

POBRE

$12 + 17 =$

VIDA

$5 + 18 =$

Atividade que ensina a somar do aluno em sala de aula a numeração e formação das palavras por meio das sílabas - resultado satisfatório.

Figura 4. Ficha de “soma” de sílabas Fonte: Arquivo pessoal.

A soma de palavras me agradava em especial. Era proveniente de uma colega de trabalho do PEJA. Os educandos dela elogiaram a ficha de atividade e, segundo ela, se empenharam em “somar” as palavras.

Com as educandas eu objetivava o trabalho com sílabas, dada a necessidade de elas compreenderem que as palavras são formadas por sílabas. Expliquei como deveriam proceder e, seguindo minhas instruções, iniciaram a “soma”. O resultado foi considerado satisfatório, visto que as educandas compreenderam que as somas resultavam em palavras ditas durante a aula e algumas,

após finalizarem suas fichas, quiseram, também, efetuar as adições. Outras educandas elogiaram a dificuldade da proposição.

Em relação ao modo como a atividade foi proposta, o quadro de análise permite algumas discussões:

<i>Questionamento de proposição nº 03 (aula de 06 de agosto de 2002)</i>	
Proposição de escrita	Ações das educandas
Unidade básica de estudo	Língua/sílaba.
Para quê	Aprender a escrever tendo como base o modelo da escrita.
Como o sujeito aprende	Copiando.
Funções – educadora e educandas	Educadora: distribui as fichas e verifica se as educandas são capazes de “somarem” as sílabas. Educandas: por meio da soma de sílabas, formam palavras.
Escrita possui marcas de individualidade	A grafia de cada educanda.

Quadro 5. Quadro de questionamento da proposição nº 03 – Formação de palavras somando sílabas.

Diante dos questionamentos das proposições, é possível compreender que as fichas tinham como objetivo que as educandas concentrassem suas atenções nas letras e nas sílabas. A prioridade nas proposições residia na técnica da escrita, considerada como um momento de cópia e de modelos a serem seguidos para sua aprendizagem. A tarefa das educandas, nesse sentido, era preencher lacunas e buscar sentido na letra e na sílaba, consideradas como unidades básicas da palavra e de seu sentido.

Depois da aula eu sabia que não possuía clareza sobre os Métodos de Alfabetização. Sabia somente que eu alfabetizaria mesclando letras, sílabas e palavras, elementos na época considerados por mim fundamentais para a constituição do sentido das palavras e, dessa forma, do tema discutido com as educandas em aula.

Em todas as ações das educandas, analisadas nos quadros de questionamento de proposição, o modo como elas aprendiam e as minhas funções de educadora se davam a partir do conjunto de técnicas de aprendizagem da língua.

A perspectiva adotada nas proposições se baseava na hipótese de que as educandas já sabiam quais letras ou sílabas seriam necessárias às palavras. O sentido, nas minhas concepções, emergia após esse processo. A escrita deveria ser aprimorada com treino.

2.2. Ensino da escrita questionado e necessidade de mudança

A cada dia após minha estréia como educadora eu me frustrava. As educandas não reconheciam palavras e/ou letras estudadas, copiadas e reescritas. Eu não compreendia de que modo eu poderia reformular minhas aulas, ou se a necessidade era de mais empenho das educandas.

Pensei, então, em elaborar um projeto com base em algo mais “dinâmico”. Uma receita trabalhada por uma colega de trabalho do PEJA com seus educandos me parecia ideal. Haveria um estímulo para as educandas. Realizaríamos os estudos e faríamos em sala de aula uma receita de mousse de maracujá. Por fim, visitaríamos uma fábrica de alimentos. A base era no *Projeto Alimentos*:

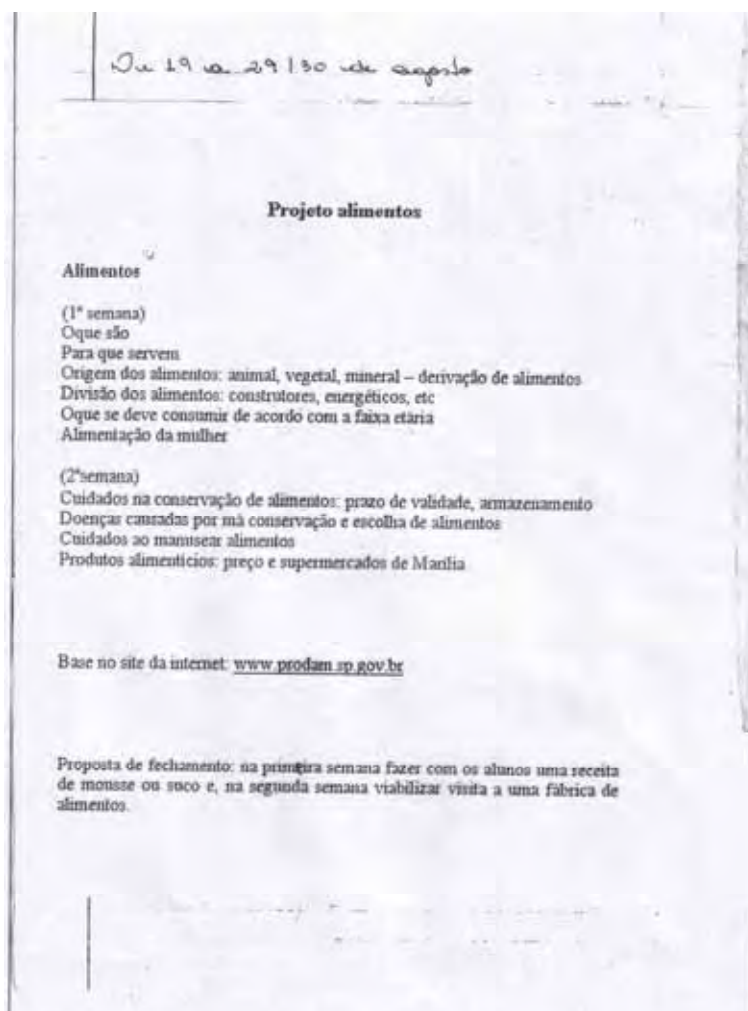


Figura 5. Projeto Alimentos (19/8/2002). Fonte: arquivo pessoal.

A organização do Projeto tinha como objetivo trabalhar com rótulos. Em cada embalagem eu imaginava como poderia explorar as diferentes áreas do conhecimento. Dentre elas eu

acrescentava a questão de gênero no estudo da mulher, discutindo questões de saúde. Eu desejava delinear melhor as diretrizes das aulas, que não abarcavam as minhas expectativas.

O projeto foi discutido com as educandas e a aula final mostrava os descaminhos do planejamento: eu não havia conseguido levá-las para uma visita a uma fábrica de alimentos. Outras tantas não compreendiam a escrita e a alfabetização que eu propunha. Eu me via perdida e insegura entre elas.

Porém, no último dia de aula com base nesse projeto, 2 de setembro de 2002, me vi satisfeita com o relato de uma educanda que afirmou ter feito o mousse de maracujá; mais: ela havia lido a receita e as instruções nela contidas. Tudo com certa dificuldade, porém auxiliada por seus netos. Diante do relato, senti-me revigorada como educadora. E outras educandas se animaram a tentar ler a receita para fazê-las a seus netos, filhos e maridos.

A aula teve um início diferente após o relato. O registro “as alunas responderam muito bem às atividades” marcou o dia de aula como um momento de utilidade do que eu ensinava para as educandas. Não houve registro desse fato no Plano de Aula. Eu não havia aprendido no meu curso de Formação de Professores que os relatos das educandas poderiam fazer parte do Plano. Mas a marca das educandas “terem respondido bem à atividade” registrou a motivação causada pela discussão:

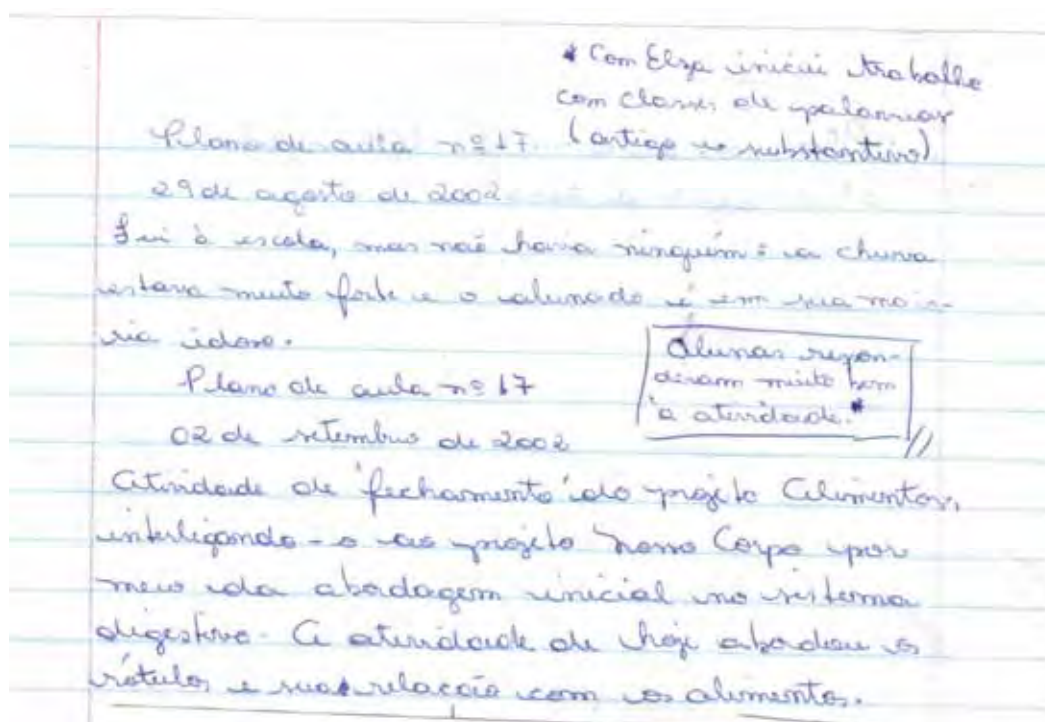


Figura 6. Plano de aula de 02/09/2002. Fonte: arquivo pessoal.

A aula transcorreu, assim, com a *Atividade Rótulos*, sendo que o Plano de Aula previa a utilização de uma variedade de ações de estudo da palavra e da letra:

Nome: _____

ATIVIDADE: RÓTULOS - PRODUTOS ALIMENTÍCIOS

1- COPIE OS RÓTULOS DOS PRODUTOS EXPOSTOS:

2- LIGUE O NOME DA MÃRCA AO PRODUTO:

MARGARINA	PIXÃO
LEITE	MARILAN
CAFÉ	DORIANA
ÓLEO	LIZA
AÇÚCAR	PARMALAT
BISCOITO	UNIÃO

3- ESCREVA AQUI O NOME DE UM ALIMENTO QUE É UTILIZADO NO CAFÉ DA MANHÃ:

4- QUAIS ESTABELECIMENTOS QUE FICAM PRÓXIMOS À SUA CASA VENDEM PRODUTOS ALIMENTÍCIOS?

5- COMPLETE O NOME DOS ALIMENTOS:

O _ _ _ A _ _ O _ _ A F _

_ B _ _ A _ E _ A _ ã O _ A _

_ O _ V _ T E _ _ Ú _ _ R _ _ _ E O

6- PINTe SOMENTE OS PRODUTOS QUE SÃO ALIMENTOS:

DETERGENTE	SAGU
BISCOITO	ÁGUA SANITÁRIA
TORTA	GUARDANapo SABONETE
SABONETE	PIPOCA SARDINHA

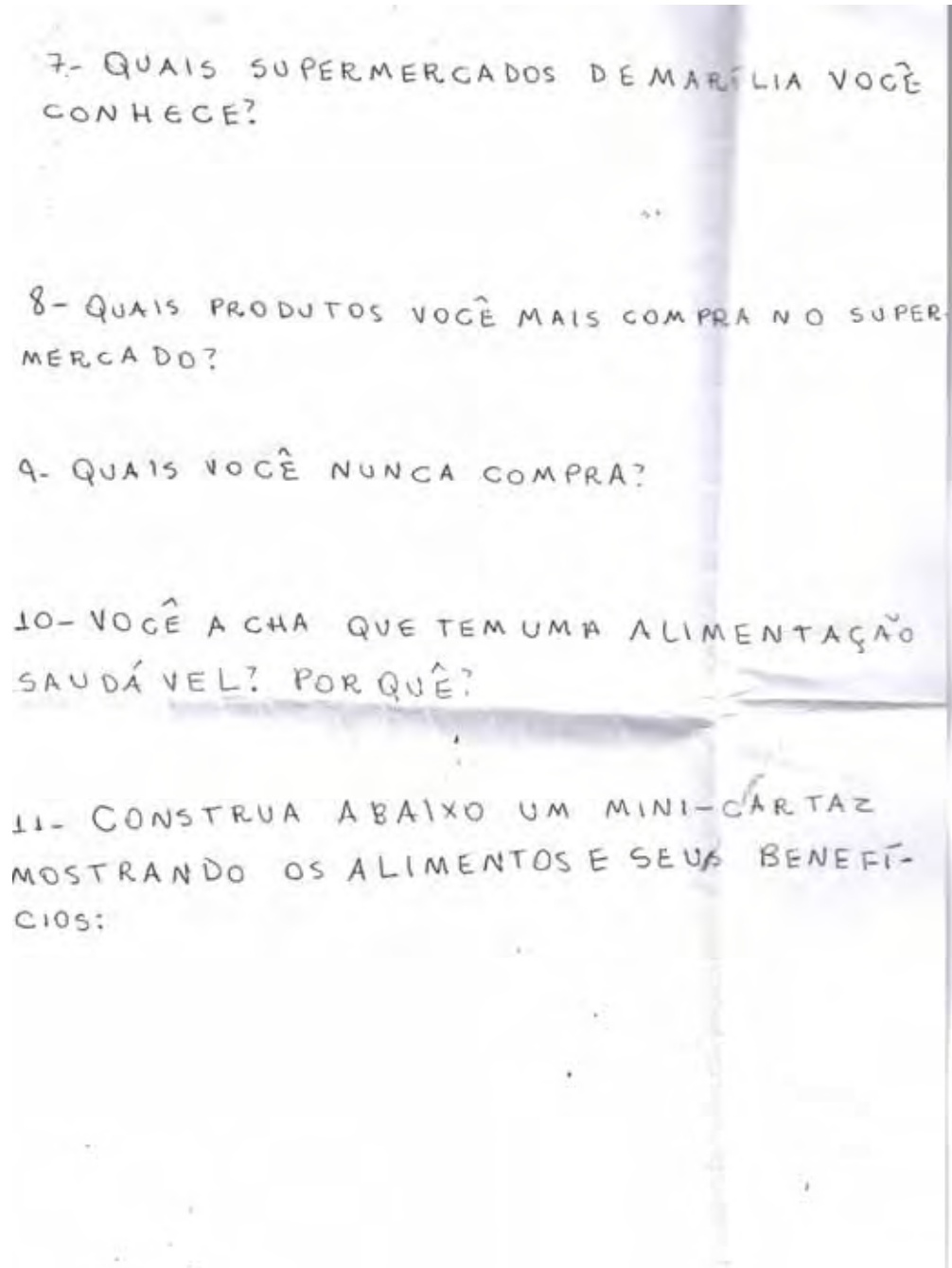


Figura 7. Atividade Rótulos – produtos alimentícios. Fonte: Arquivo pessoal.

As propostas presentes na ficha sobre rótulos permitem elucidar algumas concepções e ações em aula:

<i>Questionamento de proposição nº 04 (aula de 02 de setembro de 2002)</i>	
Proposição de escrita	Ações das educandas
Unidade básica de estudo	Língua/ letra.
Para quê	Aprender a escrever.

Como o sujeito aprende	Por meio de habilidades motoras.
Funções – educadora e educandas	Educadora: distribui as fichas e verifica se as educandas são capazes de realizar ações motoras e de completarem as letras das palavras. Educandas: realizam ações motoras e completam as letras nas lacunas entre a palavra.
Escrita possui marcas de individualidade	A grafia de cada educanda.

Quadro 6. Quadro de questionamento n° 04 – Completar letras faltantes nas palavras.

Na proposição de atividade com rótulos não houve educanda que ultrapassasse a atividade número seis. O enfoque nas letras, eu notava, dava às educandas a insegurança de tentar escrever. As respostas nas formas orais se mostravam como textos “completos”, ou a clareza das educandas evidenciava a compreensão dos enunciados. Porém, no momento da escrita, as educandas, receosas, não desejavam escrever “errado”.

A sugestão era de que eu escrevesse na lousa para que elas copiassem as respostas. Eu buscava convencê-las da importância da tentativa, porém, não havia o risco para as educandas. Notei, em sua insegurança, que as atitudes delas tinham base na minha atitude perante a escrita. Ela estava relacionada à *técnica*, ou à crença de que, antes da escrita, o educando aprende a escrever. Eu considerava os atos de ler e de escrever como técnicas. Em outras palavras, havia uma relação clara estabelecida entre mim e as educandas:

Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro dos padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do “gosto” e da visão de língua do professor. (BRITTO, 2000, p. 120)

A minha base de ação se construía sobre o estudo do sistema alfabético, visando à formação de educandas alfabetizadas, porém, educandas alfabetizadas não representavam no cotidiano das aulas

a busca de hipóteses de escrita. Eu não compreendia como as educandas viam a escrita ou como a aprendiam, pois a questão do “erro” era um problema para mim.

Tal dimensão era notada quando elas eram capazes de transcrever as letras do alfabeto, inclusive soletrando-as. No entanto, quando a proposta era de escrita, as dificuldades emergiam.

Os elementos presentes na proposição analisada remetem à priorização da cópia e de exercícios com base no estudo das letras e das sílabas. As práticas decorriam, implicitamente, do que Mortatti (2005) discute sobre a aprendizagem da escrita como a aquisição de habilidades visuais, auditivas e motoras. A proposição objetivava que as educandas estabelecessem relações entre gravuras – rótulos – e nomes de produtos, partindo da associação como forma de memorização. A busca na proposição era da relação palavra-produto (objeto).

Não havia o processo de ensinar pela cartilha, porém, havia conjuntos de palavras que, em vez de começarem com a mesma letra, tinham base no mesmo tema. As palavras-chave para estudo no projeto desvelam a concepção de alfabetização com base na técnica de escrever, que eu considerava como efetivo aprendizado da escrita. Quanto aos métodos, a nebulosidade é representada pelo modo de organização das proposições, que não me agradavam e não faziam com que as educandas memorizassem as palavras estudadas.

As formas pelas quais as discussões eram conduzidas antes das proposições de escrita mascaravam a prática com base na marcha sintética. Os registros de aula – semanários – representavam, ao contrário de um modo de refletir sobre práticas e concepções de linguagem e educação, uma organização descritiva acerca das instruções dadas às educandas durante a aula.

Eu compreendia a necessidade, a partir do último Plano de Aula com base no *Projeto Alimentos*, de admitir a minha base de preparação de aulas a partir do modo como eu vivenciei a alfabetização na condição de educanda. Eu ensinava como eu me recordava da alfabetização em meus tempos de primeira e segunda série do primeiro grau:

[...] na história da alfabetização em nosso país podem-se identificar certos conteúdos cognitivos e simbólicos – relacionados com aquelas concepções de alfabetização, leitura, escrita, texto e linguagem/língua – que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, didatizados, continuam constituindo objeto de transmissão deliberada, sobretudo mediante a utilização direta ou indireta da cartilha de alfabetização até os dias atuais, a despeito das normatizações oficiais contrárias e dos avanços da lingüística contemporânea, especialmente na vertente da análise do discurso e da teoria da enunciação em que se fundamentam pensamentos contemporâneos sobre a alfabetização [...] (MORTATTI, 2000, p. 49)

A técnica presente nas minhas proposições às educandas resultou em ações que não garantiam o *saber* escrever, mas o *treino* da escrita para, posteriormente, haver a condição de escritoras. Alfabetização, no contexto dos materiais analisados, sobrepôs um modo de as educandas estarem submetidas a um conjunto de ações sobre a técnica da escrita e a importância do traçado das letras, destituindo a linguagem do sentido que ela possui.

Sentia-me envergonhada diante das constatações. Como repensar minhas ações? Como mudar? A quem procurar? Eu imaginava que algo era vago em minhas ações, pois, se o objetivo primordial com as educandas era o de que elas fossem alfabetizadas, qual era a minha função como educadora?

As questões que pontuam a posição adotada por mim, na condição de educadora, envolvem o perfil das educandas e a relação com o que eu propunha como processo de escrita ou alfabetização. Outro problema era o que as educandas buscavam nas aulas e o que eu propunha. As ações sobre a técnica da escrita, nas proposições analisadas, não abarcavam o porquê da alfabetização das educandas, por que elas gostariam de ler e escrever, nem qual o conteúdo da escrita que eu apresentava.

A transposição que eu não desejava era do que eu considerava o “Método da Cartilha”, na busca pela não materialização do que chamava de “tradicional”. As minhas estratégias em aula representavam uma tentativa de materializar a produção de diálogos e discursos. Porém, o temido “Método da Cartilha” se tornava, a cada encontro com as educandas, mais evidente. E mais: evidenciavam a falta de clareza em relação aos diferentes métodos de ensino da escrita. Eu agia intuitivamente no ensino da linguagem escrita, que se caracterizava como o ensino de técnicas da escrita, conforme assinala Soares (2003).

As dúvidas, ansiedades e buscas por “aprender a ensinar” não eram somente minhas. Em meio às aulas no PEJA, questionávamos no grupo de professores voluntários e bolsistas quais as nossas necessidades em relação às orientações sobre alfabetização. Em relação à Matemática tínhamos apoio, visto que o coordenador ministrava, no curso de Pedagogia na UNESP de Marília, a disciplina Metodologia de Matemática no 3º ano do curso de graduação em Pedagogia. O ensino da linguagem matemática e da linguagem escrita, desse modo, se mostravam díspares⁹.

⁹ A perspectiva da resolução de problemas, desde o ano de 2001, no PEJA era discutida e formulada em relação aos educandos adultos. As discussões versavam sobre a riqueza dos cálculos mentais realizados pelos educandos em contrapartida à dificuldade em registrar os cálculos. Nas reuniões, utilizávamos o material RAAAB (Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil), que elabora discussões ricas a partir de registros de aulas em salas de EJA.

Tínhamos condições de trabalhar pela perspectiva de resolução de problemas, pela utilização dos conhecimentos dos educandos e de elaborar aulas com base em atividades significativas. Conseguíamos mesmo elaborar textos com os educandos por meio de situações – problema.

Porém, faltavam elementos para o trabalho com a escrita. Não tínhamos a clareza de como ensinar e de como elaborar as aulas. Notamos então que havia mais aulas de Matemática que de alfabetização. Era necessário estabelecer mais relações e elaborar novas maneiras de alfabetizar.

Solicitamos um material didático em EJA que norteasse nossas aulas, que possibilitasse a nós a aprendizagem de como alfabetizar educandos adultos. Eu, particularmente, sentia necessidade de mudança, de um suporte didático para as aulas, para adaptar à realidade das educandas. Em meio às solicitações, o coordenador do grupo indicou a *Coleção Viver, Aprender* (VÓVIO, 1998a).

Diante da série de questionamentos que eu possuía, acreditei que a minha prática se mostrava confusa por causa da falta de um material didático eficiente para a alfabetização das educandas. Eu necessitava, naquele momento, de um suporte metodológico para a organização dos meus Planos de Aula. Eu não tinha didática, acreditava. Os apontamentos das reuniões sobre a língua materna impulsionaram a minha busca por uma alfabetização com base em um modo novo de organizar as aulas. Era, para mim, necessário didatizar a alfabetização.

CAPÍTULO 3 SOBRE A DIDATIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO

O segundo semestre do segundo ano do meu curso de graduação representava um marco na minha formação como educadora. Eu iniciaria minha prática “para valer” e tinha a oportunidade de compreender a alfabetização e a importância da alfabetização de adultos. Também me sentia responsável como bolsista do CNPq. A primeira bolsista de iniciação científica a atuar no PEJA e a primeira bolsista de iniciação científica do prof^o Dr. José Carlos Miguel.

As responsabilidades eram muitas, ou eu me cobrava demais. Didatizar a alfabetização evidenciava a minha consciência de que eu não possuía, no início da minha prática com as educandas, clareza de como ensinar a escrita e a leitura.

Porém, eu compreendia que iniciar a minha constituição docente necessitava de vivências. Eu necessitava vivenciar os acertos e descompassos da educação. Certeza eu possuía somente uma: a de que eu desejava ensinar a escrita e a leitura, questionando as condições de vida e de existência das educandas.

As disciplinas do segundo semestre do segundo ano somavam-se às minhas ansiedades. Era especial a disciplina de Sociologia da Educação. Nela tive a possibilidade de compreender algumas concepções de educação e a importância da Sociologia na Educação. Eu relacionava as discussões das demais disciplinas com as questões de gênero e as relações como elementos fundamentais para a constituição do ser humano, fosse ele homem ou mulher.

Quando iniciei a perspectiva de didatizar a alfabetização, lia textos sobre as concepções marxistas de educação. Luta de classe, socialismo, igualdade de direitos e acesso à educação. Eu havia lido *O capital*, de Marx, e essa leitura se somava às minhas ansiedades de compreender como a educação é capaz de transformar a sociedade.

Inquieta com essas questões, pensei em cursar algumas disciplinas do curso de Ciências Sociais. Eu via no curso a possibilidade de aprofundar minha pesquisa em gênero e compreender como as representações de feminino e masculino se configuravam na sala de aula do distrito de Padre Nóbrega. Com base em disciplinas de outro curso de graduação e com um material didático para embasar minhas aulas acreditava ter, enfim, descoberto o *ser* educadora.

3.1. Em busca de sentidos: a didatização da alfabetização.

Todos no grupo utilizaram a *Coleção Viver, Aprender* (VÓVIO, 1998a) como suporte para a organização das aulas. O sentimento era de estarmos perdidos em relação a como dar aulas e não sabíamos que o processo de alfabetização era tão difícil. As dificuldades no grupo aumentavam e as angústias diante dos fracassos eram evidentes.

Conhecemos então o material *Coleção Viver, Aprender*¹⁰ que, acreditávamos, daria sentido e riqueza às nossas aulas. O material seria utilizado com algumas adaptações, visto que considerávamos a importância de priorizar a realidade dos educandos do PEJA e a necessidade de criarmos um material didático para a educação de jovens e adultos. Essa era a meta do grupo de trabalho. As orientações do professor José Carlos Miguel eram de que construíssemos nossas práticas relacionando-as à teoria que estudávamos na faculdade.

O material didático permitia, no meu caso, preparar as aulas com maior segurança. Eu me sentia mais competente que nos primeiros dias de aula e as educandas se mostravam satisfeitas com as novas folhas com que trabalhávamos.

A idéia de ter um livro também as agradava. A diferença entre ele e a cartilha incomodava algumas, mas a maioria compreendia o livro como um avanço, pois havia mais letras e palavras que na cartilha e nas fichas que eu distribuía nas aulas. As ilustrações eram outro atrativo para as educandas. Assim, mostrei o livro às educandas e a cada nova atividade proposta, as educandas recebiam cópias xerocopiadas, pois não era possível que todas tivessem o material original em mãos.

Adotando a *Coleção Viver, Aprender* como suporte para minhas aulas, iniciei as propostas. O como ensinar a escrever se baseava, naquele momento, na materialização de um livro didático que, acreditava eu, daria às educandas maior suporte acerca do que significa ler e escrever.

Com base na elaboração de projetos para estudo, consultei o material de apoio e decidi pela abordagem da temática *Corpo Humano*, trabalho que seria realizado de 3 a 12 ou 13 de setembro de 2002:

¹⁰ Na época mencionada tive acesso à *Coleção Viver, Aprender* (VÓVIO, 1998a) pelo PEJA, visto que nas reuniões discutíamos a necessidade de base para a elaboração de aulas. O *Guia do Educador* (VÓVIO, 1998b) indica o modo como as propostas no material didático podem ser realizadas. No período em que utilizei os materiais não tive acesso a outras publicações do MEC (Ministério da Educação) referentes à educação de jovens e adultos. Cabe, desse modo, ressaltar que as publicações em EJA não se restringem aos materiais citados neste texto. Para maiores referências, consultar endereço eletrônico do Ministério da Educação: www.mec.gov.br.

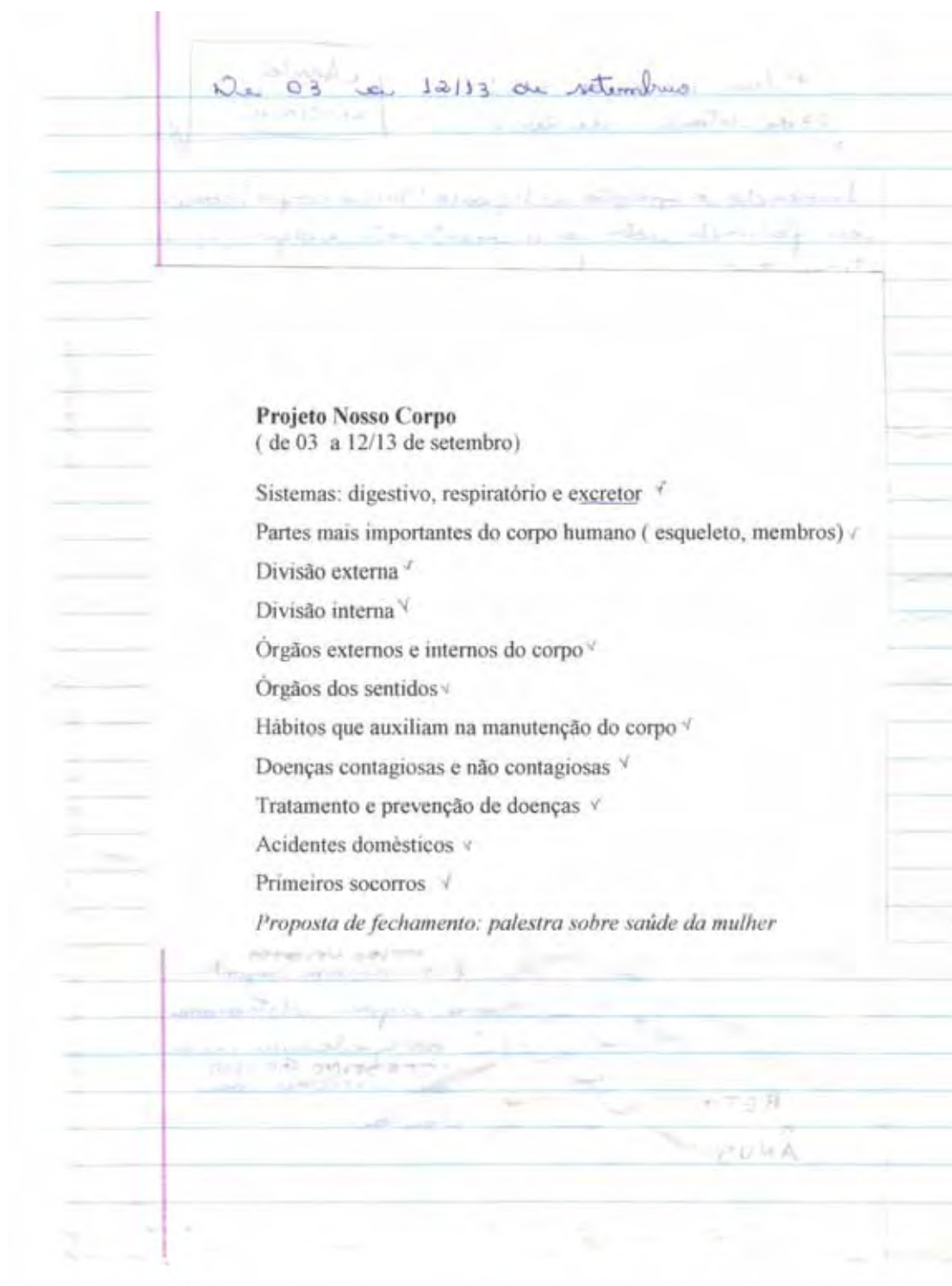


Figura 8. Projeto Nosso Corpo (3/9/02). Fonte: Arquivo pessoal.

Na data de início do projeto, 3/9/2002, informei as educandas sobre o estudo e o que seria trabalhado. Apresentei o material didático e explicitiei os motivos que me fizeram adotá-lo: a

necessidade de que as educandas tivessem um referencial de estudo, além de fichas mais bem elaboradas.

Para iniciar as discussões na apresentação do projeto levei para a aula alguns atlas do corpo humano. As educandas se mostraram interessadas e intrigadas com a possibilidade de estudo que eu propunha. Eu notava cada uma delas tocando seus punhos e suas faces, descobrindo que possuíam ossos, órgãos e músculos.

As novas descobertas das educandas me surpreenderam. Eu refletia durante a aula sobre como era possível mulheres de até 70 anos não imaginarem que eram compostas de ossos e músculos. Imaginava como era possível a essas mesmas educandas o maravilhar-se diante de algo que me parecia tão óbvio, tão claro.

A partir da explicitação do projeto notei que, para além do estudo das letras e das palavras, as educandas necessitavam descobrir o mundo, desvelar crenças e eu necessitava compreender que as necessidades e a realidade das educandas me surpreendiam porque eu não as conhecia.

Com base nas minhas observações passei a privilegiar ainda mais o diálogo em sala de aula. Eu questionava o que as educandas conheciam, como se reconheciam e como imaginavam o funcionamento do corpo humano.

Se inicialmente eu privilegiava as letras e as sílabas, ao didatizar a alfabetização, passei a privilegiar o que as educandas tinham a dizer. As aulas eram elaboradas a partir do projeto, porém, com base nos resultados e nos diálogos que ocorriam em sala de aula.

Outro elemento de base era a *Coleção Viver, Aprender*. A seqüência de estudos proposta no projeto *Nosso Corpo* representava a organização de conteúdos a serem trabalhados, bem como a reelaboração das propostas do material de Vóvio (1998a), em que eu buscava abarcar as seguintes orientações do *Guia do Educador*:

Ao longo das unidades, os jovens e adultos terão a oportunidade de ler textos informativos e poéticos, observar cuidadosamente o próprio corpo e o dos colegas, fotografias e obras de arte que retratam o corpo de pessoas de outras culturas. Poderão ainda realizar pequenas experiências relacionadas à percepção sensorial e aos movimentos, além de analisar informações úteis sobre o cuidado com os órgãos dos sentidos.

Ainda neste módulo, serão abordadas as medidas de comprimento e massa por meio de situações-problema que tematizam, inicialmente, o corpo e suas dimensões (altura e peso) e depois o uso das medidas em situações do cotidiano (nos rótulos, na comercialização de produtos, na demarcação de distâncias etc.). Os alunos terão também a oportunidade de ler e produzir cartazes (informativos e avisos), analisando a linguagem e os aspectos gráficos que caracterizam esse tipo de texto. No que se refere à ortografia, propõe-se finalmente o estudo das letras R e S em diferentes posições nas palavras (RR, R brando, SS e S com som de Z). (VÓVIO, 1998b, p. 172-3)

Observando o material proposto no *Guia do Educador* e na Coleção *Viver, Aprender*, ponderei que o estudo ortográfico no material não se justificava a partir dos textos e imagens que seriam trabalhados com as educandas, especialmente no que se referia ao estudo da letra R ou dígrafo RR, das páginas 207-8 do material didático dos educandos (VÓVIO, 1998a):

Ortografia: R ou RR

Trava-língua: fale rápido sem enrolar a língua.

Naquele **jarro** tem uma **aranha**
 Nem a **aranha** **arranha** o **jarro**
 Nem o **jarro** **arranha** a **aranha**

1. Leia em voz alta e compare as palavras que estão logo abaixo.
ARANHA **ARRANHA**
2. O que acontece quando aparecem duas letras RR juntas no meio das palavras?

3. E quando aparece somente uma letra R no meio das palavras?

4. Agora leia em voz alta estas palavras e observe o lugar em que a letra R aparece.
AMARELADO **ENROLADO**
5. Divida as duas palavras em sílabas
AMARELADO _____
ENROLADO _____
6. Quando a letra R está entre duas vogais, como na palavra **AMARELADO**, ela tem um som mais fraco. Escreva mais duas palavras em que a letra R apareça no meio da palavra e esteja entre duas vogais.

7. Quando a letra R está entre uma consoante e uma vogal, como na palavra **ENROLADO**, ela tem o mesmo som da letra R que aparece no começo das palavras. Escreva duas palavras em que a letra R esteja entre uma consoante e uma vogal.

Viver, Aprender 1 207

8. Olhe as palavras do quadro e use-as para completar as cruzadas.

Seu corpo pode:

CORRER	RESPIRAR	EMPURRAR	PARAR	RIR	SORRIR
MORRER	ENRUGAR	CHEIRAR	CARREGAR	SEGURAR	

9. Escreva as palavras que estão sendo pedidas:

Uma profissão com RR: _____

Um animal com RR: _____

O contrário de certo: _____

Uma flor que começa com R: _____

Ferramenta que serve para cortar madeira: _____

2008 Viver, Aprender 1

Figura 9. Ortografia com a letra R ou RR – Coleção *Viver, Aprender: Educação de Jovens e Adultos*, pp. 207-8.

Do meu ponto de vista, o trava-língua justificava, na proposta, o estudo da letra R ou o dígrafo RR, quando o tema de estudo do módulo é o corpo humano. As formas pelas quais a linguagem e sua relação com as temáticas eram organizadas no material didático dos educandos privilegiavam as construções de escrita sobre a palavra, dissociada do sentido que poderia haver na temática do corpo humano.

Elaborei, desse modo, meu Plano de Aula, com base nas discussões entre mim e as educandas e reformulando algumas indicações do material didático. Elaborei o que considerava a

possibilidade de produção escrita pelas educandas por meio do estudo da letra “L”, privilegiando a temática do corpo humano:

Plano de aula - 10/02 (Trabalho em sala)

10 de setembro de 2002

Atividade excelente

Casa - trabalhar com uma das sílabas com palavras relacionadas ao tema da própria, para trabalhar a construção das palavras e trabalhar as sílabas das palavras, como pulmão, epiglote e veia, por exemplo. A sala foi dividida em dois grupos e ficou com o grupo mais avançado a fazer o trabalho com a alfabetização nas mesmas atividades:

Casa trabalhar	Uma das palavras
pulmão, faringe, fígado, veia	maç, pulmão, epiglote, veia, fígado, epiglote
lágrima, deca, lágrima	

Depois trabalhar com texto com a alfabetização e tirar o trabalho em sentido com o sentido grupo (após a escrita, separar palavras pelo sentido).

OLFATO

Figura 10. Plano de aula de 10/9/02. Fonte: Arquivo pessoal.

Para anteceder as fichas de atividades, realizei uma discussão em sala sobre os órgãos dos sentidos e as partes internas do corpo humano. Para tanto, utilizei os mais diversos materiais, entre eles, uma reprodução – em miniatura – do corpo humano e um atlas do corpo humano. Os materiais elucidaram questões das educandas em relação ao funcionamento do aparelho respiratório e de algumas doenças.

A utilização dos materiais e as discussões permitiram às educandas o acesso ao conhecimento sobre suas próprias estruturas físicas e as relações existentes entre nomes de doenças, órgãos e/ou partes do corpo humano.

A partir das discussões propus o momento de alfabetização, que se deu com base no estudo das palavras e das sílabas, considerando que, após os estudos sobre o corpo humano, seria necessária às educandas a aprendizagem da escrita de palavras com a letra “L”. A primeira ficha de atividade elaborada para as educandas tinha como tema o Caça-palavras:



Figura 11. Caça-palavras – “pulmão”, “faringe”, “fígado”, “olho”, “fêmur”, “dedo” e “boca”. Fonte: Arquivo pessoal.

Meu objetivo com a primeira ficha foi o de que as educandas “caçassem” palavras, compreendendo, desse modo, como as palavras eram compostas. A ficha agradou as educandas, que relacionavam as palavras com as discussões que havíamos efetuado. Em relação ao modo como a atividade foi proposta, é possível observar, através do quadro de questionamento que:

<i>Questionamento de proposição nº 05 (aula de 10 de setembro de 2002.)</i>	
Proposição de escrita	Ações das educandas
Unidade básica de estudo	Língua/letra
Para quê	Aprender a escrever
Como o sujeito aprende	Buscando as letras que compõem a palavra
Funções – educadora e educandas	Educadora: distribui o caça-palavras, dá instruções e verifica se todas as educandas encontram as palavras. Educandas: com as letras, compõem e encontram as palavras.
Escrita possui marcas de individualidade	Somente se as educandas registrarem seus nomes nas folhas.

Quadro 7. Quadro de questionamento nº 05 – Descobrir quais as letras faltantes nas palavras.

A proposta de trabalho com a letra “L” no meio das palavras, numa aula classificada como “excelente”, reforçava as concepções anteriores que eu construí sobre a linguagem e a sua relação com o ato de escrever. Havia o reforço do estudo da letra para a compreensão da escrita. As educandas, novamente, utilizavam a base de produção escrita como um ato técnico dependendo de minha correção e aprovação, única “leitora” da lição cumprida.

A busca de palavras e a construção de seu sentido, letra a letra, reproduziam as propostas da Coleção *Viver, Aprender*, evidenciando a concepção de alfabetização baseada no conhecimento do sistema alfabético.

Na segunda proposição de aula para as educandas, é possível observar as mesmas perspectivas, sendo que a segunda proposição do dia 10 de setembro de 2002 teve base na silabação como forma de alfabetizar e possibilitar o aprendizado da linguagem escrita:

1 ÇÃO	2 QUE	3 PUL	4 GA
5 TO	6 LE	7 ES	8 E
9 GLO	10 FI	11 MÃO	12 CO
13 TE	14 RA	15 PI	16 DO

Figura 12. Soma das palavras – mão, pulmão, epiglote, coração, fígado, esqueleto. Fonte: Arquivo pessoal.

O estudo de sílabas, a meu ver, repetia as mesmas formas anteriores de “diversificar” o processo de alfabetização. Os modelos de fichas eram extraídos de lições e Planos de Aula anteriores. A base no material didático adotado me abria as portas para a inserção de maiores discussões em sala de aula. Ao mesmo tempo eu notava a semelhança das propostas de aula do material com o modo como eu elaborava minhas aulas no início da minha prática com as educandas. O quadro de questionamento elucidava essas questões:

<i>Questionamento de proposição nº 06 (aula de 10 de setembro de 2002.)</i>

Proposição de escrita	Ações das educandas
Unidade básica de estudo	Língua/ Sílabas.
Para quê	Aprender a escrever corretamente.
Como o sujeito aprende	Juntando as sílabas.
Funções – educadora e educandas	Educadora: distribui a tarefa e explica os procedimentos para a soma das sílabas. Educandas: juntam as sílabas para reconhecerem as palavras.
Escrita possui marcas de individualidade	Somente se as educandas registrarem seus nomes nas folhas.

Quadro 8. Quadro de questionamento n° 06 – Descobrir quais sílabas formam as palavras.

Os elementos que compõem a proposição acima, no momento desta análise, revelam a reprodução de um modo de organizar a aula com base na concepção de que a soma de sílabas garantiria a aprendizagem do modo culto como as palavras são escritas. O treino, nesse contexto, se apresentava de modo indireto pela busca de que as educandas aprendessem palavras, em lugar da produção de textos – visões de mundo – sobre o que estudávamos. O que eu denominava projeto era apenas, assim como nas proposições intuitivas, um pretexto para o estudo de palavras, sílabas e letras, destituindo, dessa forma, as possibilidades das educandas serem autoras e construírem seus próprios discursos.

A terceira proposição do Plano de Aula enfoca a leitura e a classificação das palavras por “órgãos dos sentidos”:

OLFATO E PALADAR	TATO
CHICLETE	CABELO
VISÃO	AUDIÇÃO
ROXO	BUZINA
	NENHUM

Figura 13. Separação de palavras pelos sentidos (classificação). Fonte: Arquivo pessoal.

A leitura seria trabalhada “a todo momento”, pois o fato de as educandas colarem palavras tornaria necessária a leitura dos enunciados e daria sentido à atividade realizada. O ler se dava, para mim, em função da oralização e, desse modo, era notável quando as educandas liam oralizando e compreendendo as instruções presentes nas fichas de atividades. Eu buscava, nas atividades, relacionar leitura e escrita, imaginando serem processos iguais.

Na atividade acima eu acreditava, ainda, que o fato de as palavras serem escritas por mim facilitaria sua memorização pelas educandas: a escrita de palavras era considerada por mim como um momento de poupar as educandas de terem de escrever. Desse modo, a escrita como momento de registro se tornava um momento de memorização e possibilidade, a meu ver, de as educandas ultrapassarem algumas etapas consideradas por mim como constrangedoras por evidenciarem seu analfabetismo. A escrita se limitou à classificação de elementos referentes à lição apresentada:

<i>Questionamento de proposição nº 07 (aula de 10 de setembro de 2002)</i>	
Proposição de escrita	Ações das educandas
Unidade básica de estudo	Palavra
Para quê	Aprender a escrever através de um modelo de escrita
Como o sujeito aprende	Memorizando a grafia correta das palavras
Funções – educadora e educandas	Educadora: distribui as tarefas e observa se as educandas colam as palavras em suas respectivas classificações. Educandas: colam as palavras em seus lugares corretos.
Escrita possui marcas de individualidade	Somente se as educandas registrarem seus nomes na ficha.

Quadro 9. Quadro de questionamento nº 07 – Colar palavras de acordo com a classificação.

Apesar da aula e do transcorrer da atividade de modo excelente, eu questionava como reconhecer a escrita de cada educanda e de que maneira seria possível fazer com que houvesse o risco, o “erro” sem o medo do fracasso. Faltava, ainda, um modo de as educandas reconhecerem nas tentativas a possibilidade de escrever. Porém, eu não compreendia como seria possível promover essa atitude sem a facilitação da escrita por meio de estratégias como caça-palavras, lições de completar e soma de sílabas. Faltava algo.

Faltava sentido e identidade nas escritas das educandas. Eu necessitava ver escrito o que havia em seus discursos. Tão claros, tão ricos.

À luz dessas questões, pensei na elaboração de uma aula com base em um texto. Eu daria às educandas a possibilidade de lerem e escreverem juntamente comigo um texto:

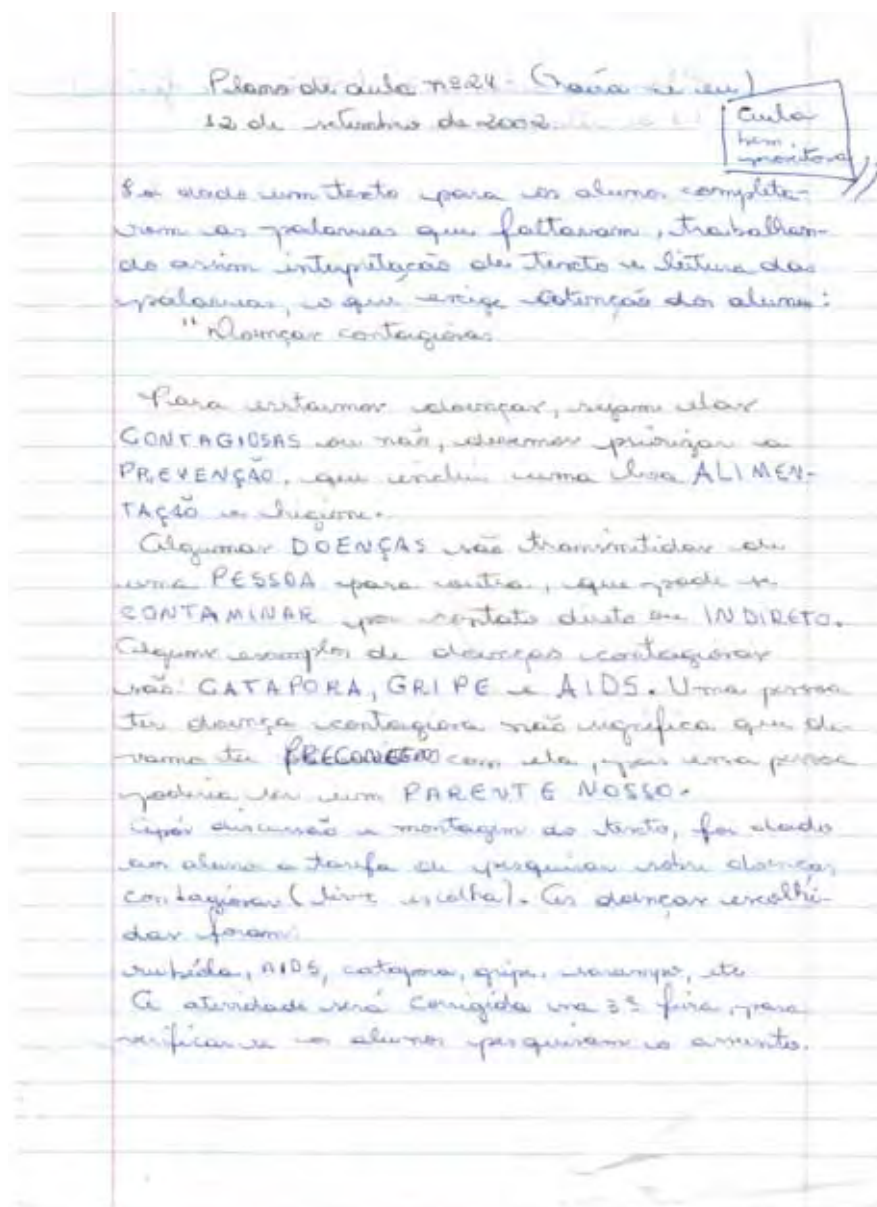


Figura 14. Plano de aula nº 24 (12/9/02). Fonte: Arquivo pessoal.

No dia 12 de março de 2003 a aula teve como objeto um texto, porém com base nas propostas da *Coleção Viver, Aprender* e tinha como objetivo que as educandas, por meio de suas próprias ações, completassem as palavras faltantes. Eu denominava a proposição de “completar palavras como interpretação de texto e leitura das palavras”. O enfoque, na proposição, se dava nas palavras e nas letras que compunham o texto:

<i>Questionamento de proposição nº 08 (aula de 12 de setembro e 2002)</i>	
Proposição de escrita	Ações das educandas
Unidade básica de estudo	Palavra.
Para quê	Aprender a escrever.
Como o sujeito aprende	Descobrir que palavras compõem o texto (busca do sentido).
Funções - educadora e educandas	Educadora: copia na lousa e verifica se a cópia feita pelas educandas está correta e se as palavras faltantes foram escritas nas lacunas. Educandas: copiam no caderno e, posteriormente, escrevem as palavras faltantes nas lacunas.
Escrita possui marcas de individualidade	A grafia de cada educanda.

Quadro 10. Quadro de questionamento nº 08 – Descobrir as palavras faltantes no texto escolarizado.

Na proposta de aula, a substituição de lições do material *Viver, Aprender* não destituía a característica básica presente no material e na minha prática: o enfoque no estudo da palavra.

Eu julgava que as educandas necessitavam de um texto produzido por mim, em linguagem “mais fácil” ou com palavras menos complexas e que exigissem produção, com base no estudo de letras e palavras. O que eu observava com o apoio da Coleção *Viver, Aprender* era a representação de uma teoria evidente no *Guia do Educador* que se mostrava discrepante em relação às propostas de tarefas às educandas.

A construção de perspectivas de produção de textos e de novas formas de visualizar a educação para pessoas jovens e adultas se resumia, nas proposições presentes no material, num apanhado geral de textos utilizados como pretexto e na perspectiva de estudo das sílabas, ênfase evidente na quantidade de exercícios de ortografia e de separação de sílabas.

Eu observava, no transcorrer da aula, que as minhas concepções sobre a escrita e a alfabetização estavam reproduzindo – com o apoio do discurso oficial que sustentava a Coleção *Viver, Aprender* – as mesmas características que tinham composto minhas práticas com base nos métodos que eu considerava eficazes de alfabetização.

Eu havia mudado o suporte de estudo, porém, não havia mudado as minhas concepções de alfabetização. Eu visualizava no material a didatização da alfabetização como orientação para as minhas ações.

A mudança se dava em função da organização das fichas, das atividades que eu denominava “lúdicas” para alfabetizar. Porém, as ações das educandas eram as mesmas. A seqüência de

atividades previa discussões e fichas de atividades, geralmente por meio de estudo de letras e sílabas.

Faltava algo. O texto utilizado em sala de aula não se mostrava suficiente. Porém, eu não compreendia como poderia alfabetizar de modo que as educandas, além de oralizar, registrassem suas falas e as transformasse em escrito.

Além disso, em relação à leitura, notei que ela não era um processo igual à escrita. No momento em que as educandas tiveram que pesquisar os assuntos selecionados, as fontes e estratégias de pesquisas foram diversas e, para minha surpresa, com diferentes modos de leitura. Entre entrevistas com doentes de câncer, busca de folhetos em postos de saúde, pesquisas em livros e revistas notei que as educandas, sem minhas orientações, eram capazes de “tentar” ler.

A cada relato do modo como a pesquisa foi realizada eu me questionava quais processos envolviam a leitura e a escrita. Ler não era então oralizar; era a busca de informações, a pesquisa e a *necessidade* de ler. As explicações das educandas me surpreenderam, pois, se os textos orais possuíam coerência, por que a escrita não poderia se dar do mesmo modo? Textos orais transformados em textos escritos. “Colocar” o pensamento em palavras, no papel, externar a humanidade presente no discurso se apropriando da cultura, da escrita. Essa era a necessidade das educandas do meu ponto de vista.

Outro elemento se tornou fundamental no questionamento das minhas ações com as educandas: nosso coordenador sugeriu a inserção no grupo de uma docente do curso de Pedagogia que iniciara seu trabalho naquele ano. Todos concordamos com a importância de termos orientações acerca da alfabetização de adultos.

Após a concordância, uma semana depois, nosso orientador entregou-nos um texto para a reunião, sugerido pela docente, Cyntia G. G. Simões Giroto.

No mesmo dia, li o texto e buscava compreender quais as propostas nele presentes. Anotei os elementos que julguei relevantes:

8/10/2002. Iniciação de uma nova componente no PEJA. Professora especializada em EJA. Mestrado e doutorado na área. Ler texto de projetos para discutir:

Psicopedagogia: sujeito age em interação. Esta interação pode se dar no meio escolar. Cooperação em sala de aula permite que a criança tenha responsabilidades. Isto se dá por meio de uma aula cooperativa, que não limita o saber ao adulto.

Superação de dicotomias nos projetos – processo de conhecimento rompe com a fragmentação das disciplinas. Para isso surgem os projetos, que são construídos a partir da vida cotidiana.

Dias, semanas, trimestres, tudo decidido junto com os alunos. Crianças não têm que ter ensinamento, mas seu próprio aprendizado. Isto fará com que as atividades não dependam das escolhas do adulto, gerando a responsabilidade. Existem três tipos de projetos: referentes à vida cotidiana, empreendimentos, de aprendizado.

“Reconstruindo a minha história?” Para as educandas (PEJA).
Anotações e apontamentos sobre o texto de Jolibert (1994)

Teve início a reunião de 8/10/2002. A ânsia pela explicação definitiva de como alfabetizar as educandas em Padre Nóbrega fez com que nenhum dos componentes do grupo de trabalho faltasse à reunião.

As reflexões daquela data versavam sobre como concebíamos a aprendizagem dos educandos e o modo como a alfabetização se dava no PEJA. Foi uma data que significou surpresa e enfrentamento. Para mim e para meus colegas de trabalho. Em lugar de questionar como ensinar a escrita, a docente nos questionava para que ensinar a escrita. Argumentava que o para que indicava como ensinávamos.

Eu queria respostas, segurança, ser educadora. A proposta era de questionar.

Projeto. Aprender por textos. Desafiador e questionador. Alguns não gostaram, outros se sentiram questionados. Eu vivenciei os dois sentimentos. Não gostei de ver nas discussões sobre o ensino denominado “tradicional” a minha prática. Senti-me questionada diante das possibilidades de mudar. Eu tentava compreender a diferença entre um método de alfabetizar e o que a docente denominava de “concepção”, “projetar”.

Dessa data em diante, as reuniões semanais eram intercaladas entre o nosso coordenador e a Dra. Cyntia. A cada semana discutíamos uma abordagem complementar à alfabetização, fosse a Matemática, fosse a da língua. Nos encontros relacionados à língua materna, eu buscava o modo correto de organizar minhas aulas, de ensinar a escrita e a leitura. Surgia o GEEJA (Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos), que tinha como objetivo realizar discussões teóricas e sessões de orientação para as aulas ministradas no PEJA de Marília.

Os meus aprofundamentos teóricos e a minha participação em reuniões de estudos teóricos e de discussão sobre metodologias em educação de jovens e adultos, iniciadas em abril de 2002¹¹, seriam fundamentais na (re)significação do que eu compreendia como linguagem e alfabetização e na construção do momento de uma prática discursiva da linguagem.

A mudança se dava em função de uma *concepção* de escrita, leitura, alfabetização e texto. Questionei: 1) necessidades: ler e escrever; 2) como se aprende a ler e a escrever: escrevendo e

¹¹ As reuniões para estudos e discussões acerca das aulas ministradas no PEJA tiveram início somente em abril de 2003, apesar do primeiro encontro com a Dra. Cyntia G. G. S. Giroto ter sido realizado em outubro de 2002. Os encontros no ano de 2002 se deram sem as discussões dos Planos de Aula elaborados pelos educadores do PEJA. As discussões versavam somente sobre o estudo dos Projetos de Trabalho. A proposta de leitura e discussão dos semanários ocorreu na última reunião de 2002, sendo que em abril de 2003 teve início a reunião como espaço de discussão das práticas no PEJA.

lendo. A partir dessas duas certezas ponderei que a importância da alfabetização, nesse momento, se dava em *por quê* alfabetizar. O *como* se constituía a partir das concepções e das necessidades das educandas.

Teria início o processo de alfabetização a partir da produção de textos.

CAPÍTULO 4 SOBRE O TEXTO NA ALFABETIZAÇÃO

Interessantes no meu processo de formação são as questões que impulsionaram minha profissão. No primeiro capítulo, narrei o impacto da morte de meu avô na minha decisão em ser professora. E, novamente, as mudanças bruscas da vida impulsionaram meu terceiro ano de graduação.

Julho de 2003, data que marca um momento de renascer e questionar.

Meu pai faleceu numa noite de julho. E a morte, parece, sempre impulsiona decisões na minha trajetória de vida que é, também, minha trajetória de educadora.

Para quê? O problema da pergunta residia no fato de eu não ter respostas. Sentia-me questionada, pois a faculdade, desde 2001, se tornara a minha vida. E, de repente, eu não tinha respostas. Por isso mergulhei nos estudos e comecei a questionar muitas coisas, dentre elas e necessidade de mudar e fazer diferente “hoje” para não me arrepender depois. Lembrava das minhas dificuldades na faculdade e de que, de certo modo, eu estava sozinha pela metade. Uma parte da minha base havia desmoronado. Centrei minhas ações na faculdade. Estudar, pesquisar, dar aulas, conhecer pessoas. Eu sentia necessidade de escrever minha própria história, de recomeçar. De me encontrar.

Os questionamentos acerca da minha prática existiam desde que eu havia iniciado minha trajetória no PEJA como educadora. Eles se expandiam a cada reunião do PEJA e a cada encontro nas disciplinas do terceiro ano da graduação, fossem do primeiro ou do segundo semestre. Porém foi o segundo semestre que marcou esse período de transformação.

O meu reencontro com a vida solicitava um reencontro com o que eu desejava como educadora também. Eu não sabia por que havia proposto determinadas ações de escrita às educandas. Sentia-me fracassada como educadora de adultos, até mesmo medíocre. Aprofundei estudos sobre alfabetização, avancei na pesquisa de gênero e aprendi a depender somente de mim para viver em Marília.

Queria que meu pai se orgulhasse de mim. Cresci com esses acontecimentos e aprendi a refletir mais sobre mim e sobre o que eu queria. E queria *ser* educadora.

Isso implicava eu admitir meu processo de constituição e minhas limitações. Eu notei que, antes de professora, era humana. E, pela minha humanidade, seria capaz de aprender e ter clareza do para que das minhas propostas às educandas.

Sentido. Essa palavra guiava minhas ações. Eu queria sentido na escrita, nas aulas, na minha pesquisa. Queria que, em vez de libertar as mulheres pela pesquisa, elas se sentissem humanas e aprendizes. Desejava que elas escrevessem sobre si mesmas, sobre suas vidas, suas histórias. Queria que marcassem seus textos com seus estilos, com suas vontades e limitações.

Era o meu desafio e o desafio às educandas. Serem autoras, serem lidas, questionadas.

4.1 Referenciais de ação e reflexões acerca do ensino da escrita

Juntamente com as reuniões do PEJA para discussão da prática dos educadores tinha início o meu terceiro ano da graduação. “O ano em que começava o curso”, dizia a maioria das minhas colegas de classe. Sociologia, Filosofia e História da Educação não eram disciplinas que agradavam a maioria. Eu, pelo contrário, iniciava o terceiro ano receosa. Imaginava a repetição do meu Curso de Magistério: cortar, colar, pintar, fazer pastas, recortar rótulos. Essa era a imagem que eu e muitas outras pessoas do curso possuíamos: a receita da alfabetização.

Eu, angustiada com minhas constantes mudanças no modo de ensinar a escrita e a leitura, desejava um modo de aprender a ensinar. Novamente, “ou isto ou aquilo”. Afinal, as educandas necessitavam aprender rapidamente e, se meus colegas de classe em meu primeiro ano do primário aprenderam, por que minhas educandas não aprendiam?

Eu desejava sim um modo rápido e de qualidade para alfabetizar.

Na grade curricular do curso visualizei a segurança de que aprenderia a ensinar: exceto em História da Educação Brasileira, Didática III e Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, as metodologias permeavam a grade curricular do curso: Metodologia do Ensino Fundamental (séries iniciais): Alfabetização, Metodologia do Ensino Fundamental (series iniciais): Matemática, Metodologia do Ensino Fundamental (series iniciais): História e Geografia.

Mas no decorrer do semestre notei que a disciplina de Didática continuava a não parecer em nada com a Didática do Curso de Formação de Professores. Em lugar de como vestir o professor, como falar, que verbos dizer e quais evitar, discutíamos a busca pelas receitas da alfabetização. E assim era em todas as disciplinas: “não há receita para alfabetizar”. Eu não compreendia essa afirmação. Havia também o estágio, que se configurava como um olhar para a prática do outro, do ver como a educação se configurava.

No segundo semestre as disciplinas de Pesquisa Pedagógica, as metodologias de Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, Língua Portuguesa (séries iniciais) e Ciências (séries iniciais) e os

estágios davam continuidade às minhas questões e pontuavam as necessidades de aprofundar meus estudos sobre alfabetização e aprendizagem.

Durante os dois semestres do meu terceiro ano estudei as abordagens construtivistas da alfabetização e as possibilidades de interdisciplinaridade na prática de educador. Os textos lidos nas disciplinas do terceiro ano do Curso de Pedagogia elucidavam questões acerca do que significa conceber a alfabetização. Dos referenciais, o construtivismo era base de estudos. As pesquisas de Emília Ferreiro e as abordagens piagetianas de educação sobre a construção da escrita eram amplamente discutidas no curso. Nas minhas anotações sobre o construtivismo e das suas ramificações eu buscava relações entre EJA e ensino da língua escrita para crianças:

Antes dos anos 70 acreditava-se que as crianças só aprendiam a ler e a escrever com os métodos da escola. Elas tinham que conhecer as letras fáceis e depois as difíceis. A criança se apropria da escrita no sentido em que a constrói e não de sua mera apropriação.

Como as crianças constroem a escrita? Quais suas hipóteses?

Desenho é diferente da escrita para a criança; tentativa de copiar grafismos; delimitação de letra e desenho; interpreta somente o seu escrito.

Quando apontamos uma escrita, a criança tem hipóteses de ser seu nome, de seus familiares. Não lê o nome do produto “Dove”, mas sabonete.

Nível silábico responde à relação entre escrita e linguagem [...] informar os professores sobre a psicogênese da escrita não é suficiente.

Passagem do sendo comum para o científico. Necessidade de respeitar os sujeitos em sua história e identidade, com ênfase na experiência, não somente no científico. A leitura e a escrita são problemas antropológicos [...]

O método tem que ser relacional, funcional e audiovisual. É nisso que o método tradicional falha. Alfabetização como meio transversal, passar do oral para o escrito.

Alfabetização tem de ter relação direta com a cultura. [...] escrita e leitura: diferentes da oralidade, mas interagem com ela em forma de textos, que são multiculturais. Se a escrita fosse etiqueta, sem significado, por que tantos adultos seriam analfabetos?

Linguagem deve ser vista como um meio de expressão, não como um meio técnico de decodificação.¹²

Texto era uma palavra recorrente nas disciplinas e, especialmente, na de alfabetização:

A construção do sentido do texto se dá por notar a estrutura do texto, enfim, compreendê-lo.

Significado global do texto. Estruturas básicas dos textos que devem ser pensadas.

Superestrutura é o geral, e a macro se refere ao conteúdo do texto.

(anotações do texto de Kleiman, 2001)

Os tipos de texto que existem:

Textos literários (1)

1- O conto;

2- A novela;

¹² Anotações referentes ao texto de PÉREZ, F. C; GARCÍA, J. R. (2001).

- 3- A obra teatral;
- 4- O poema.
- Textos Jornalísticos (2)
- 1- A notícia;
- 2- O artigo de opinião;
- 3- A reportagem;
- 4- A entrevista.
- Textos de informação científica (3)
- 1- A definição;
- 2- A nota de enciclopédia;
- 3- O relato de experimento;
- 4- A monografia;
- 5- A biografia;
- 6- Relato histórico.
- Textos instrucionais (4)
- 1- As receitas e as instruções.
- Textos epistolares (5)
- 1- A carta;
- 2- A solicitação.
- Textos humorísticos (6)
- 1- A história em quadrinhos.
- Textos publicitários (7)
- 1- O cartaz;
- 2- O folheto. (Anotações com base no texto de Kaufman, 1995)

Relacionados aos estudos do texto na alfabetização e dos pressupostos construtivistas estavam os projetos de trabalho, que começávamos a estudar. As discussões eram realizadas na disciplina que tratava da Alfabetização e nas reuniões de orientação do PEJA. Lia trabalhos de Jolibert (1994) e Hernández (1998), dois autores nos quais eu conseguia relacionar as perspectivas de estudo de texto e dos diferentes problemas que poderiam impulsionar uma determinada unidade de estudo.

As discussões sobre a escrita eram intensas nas reuniões. Alguns trechos dos textos eram destacados pela nova componente do grupo. Algumas delas questionavam diretamente nossas ações com os educandos:

Tradicionalmente, no ensino escolarizado, usa-se a palavra ESCRITA para designar processos muito distintos em seus fundamentos e seus ritmos de desenvolvimento, ainda que sejam processos que interatuem entre o final do primeiro ano e início do terceiro ano:

- a escrita como grafia e caligrafia;
- a escrita como produção de texto;
- a escrita como construção de sistema da língua escrita.

Comumente, não se estimula a produção escrita das crianças enquanto estas não dominam a escrita-caligrafia, limitando-se, com isso, tanto sua capacidade de comunicação social como a expressão de sua criatividade e de seu domínio progressivo da redação escrita. (CELIS, 1998, p. 63)

Confrontação com os escritos sociais: ler para escrever.

Trata-se nada menos do que arrancar dos textos existentes os segredos de sua especificidade e de seu funcionamento: um requerimento, uma regra de jogo, um cartaz de convite, uma novela, como isso é apresentado: Como funciona? Como é fabricado?

Não se trata de uma simples impregnação difusa, nem de um vago “banho de escrita”, aos quais se reduz com muita frequência a relação do ler/escrever. Antes, o professor busca a observação sistemática, visando a resgatar as regras de funcionamento:

- Quais são os blocos de texto, qual é a sua função?
- Qual é a abertura do texto, qual é o seu fechamento e como ele progride de um para outro?
- Texto com “eu” (ou “nós”) ou sem “eu”?
- Tempos dos verbos: Que sistema formam eles?
- Qual o registro de língua? Qual vocabulário específico?
- Qual tonalidade do texto? Neutro? Íntimo? Engraçado?
- Etc. (JOLIBERT, 1994, p. 46)

Nos estudos sobre o texto na alfabetização e os projetos, as considerações eram muitas. Eram questionadas as minhas formas de conceber a escrita e a sua produção. Meus registros durante as reuniões suscitavam questões sobre a organização dos projetos e a minha prática de educadora:

Pesquisa-ação nas estratégias de produção escrita por crianças em diferentes tipos de textos. Trabalho interdisciplinar para auxiliar nas dificuldades, enfocando a poesia? [...] Ensinar a escrita para criança amplia a necessidade de produção de textos em situação real de comunicação. Interação e dinâmica, formar escritores; apropriação dos conhecimentos (o mundo e a linguagem?) [...] Estratégias de produção de textos. Trabalho por canteiros. Canteiro como um módulo de aprendizagem (?): referenciais, centrado em um tipo de texto. Trabalho no tempo/ projeto de aprendizagem. PROJETOS. (anotações de reunião do PEJA – junho de 2003)

Projetos. Essa palavra esclarecia como as minhas organizações de aula não comportavam um projeto. A organização das minhas aulas se dava em torno de um conteúdo específico, porém, sem um estudo do texto e da escrita das educandas. Eu questionava como havia defasagens na possibilidade de ampliar os conhecimentos das educandas quanto aos diferentes tipos de textos e das funções que eles possuíam.

Eu imaginava que necessitava partir de uma concepção de alfabetização. O “para quê?” importava mais que o “como?” no momento em que optei pelas aulas com base na leitura e escrita de textos.

Desse momento em diante, aprofundei algumas leituras com base em Bakhtin (1990) e Geraldi (1984). O texto na sala de aula significava um modo de tentar compreender como seria possível a alfabetização através de textos. Parecia algo inviável e utópico. Eu necessitava do

“fazer”. Entender a alfabetização a partir de textos e quais concepções faziam parte dessa perspectiva:

Pessoas não são capazes de se comunicar bem (?). Um dos contribuintes para isso é a Língua Portuguesa, mas não que os professores sejam responsáveis.

Apenas a igualdade social e econômica garante acesso aos benefícios educacionais. Autor não quer dar uma receita nem denunciar. Quer alternativa de ação. O ato em sala de aula evidencia um caminho escolhido pelo professor. Deve-se se perguntar para que ensinar. Na língua portuguesa se deve pensar em qual concepção de linguagem se tem (são 3): quem não se expressa não pensa, vê a língua como código, interação entre as pessoas – falantes como sujeitos.

* Se é para humanizar então partir de um motivo para as educandas*.

Com a democratização do ensino, as crianças falam de forma diferente porque são de classes sociais diferentes. A pessoa é o que fala. Deve adotar ou negar a linguagem popular?

O aluno deve dominar a língua padrão. Objetivo das aulas de L. P.: Deve-se pensar o que ensinar a partir do para que ensinar. Agora se descreve, mas ainda é metalinguagem. Para quê? Gramática sistematizada do extremo. Estuda-se somente a estrutura. (Questionamentos a partir da leitura do texto de Geraldi, 1984)

[...] Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1990, p. 95, grifos do autor)

Diante dos elementos lidos e estudados nas disciplinas do terceiro ano de graduação, das reuniões do PEJA e dos meus aprofundamentos, formulei algumas hipóteses quanto à alfabetização: a escrita é um momento de humanização e é também um momento de apropriação da cultura. Sendo assim, a necessidade de comunicação deve ser elemento fundamental para a alfabetização. Ouvir e ser ouvida. Escrever para ser lido. Alfabetizar para a emancipação. A palavra é necessidade e poder humano. Palavra é poder.

E diante delas vi na alfabetização com textos um desafio: o de humanizar as relações em sala de aula e as minhas próprias ações como educadora. As relações da escrita com a sociedade e a relação entre leitores e escritores se tornaram a base da alfabetização. Eram necessários motivos claros de escrita e leitores possíveis para os textos escritos pelas educandas. Era necessário aprofundar ainda mais os estudos e “acordar palavras”:

Receita de acordar palavras

Palavras são como estrelas

facas ou flores
 elas têm raízes pétalas espinhos
 são lisas ásperas leves ou densas
 para acordá-las basta um sopro
 em sua alma
 e como pássaros
 vão encontrar seu caminho

(MURRAY, 2001, p. 19)

Na medida em que o GEEJA (Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos) prosseguia nas discussões, possibilitava o questionamento e a (r)evolução de minhas concepções sobre educação, aprendizagem, leitura, escrita e ensino. Eu acordava para as palavras e para a necessidade de dar voz às educandas, de possibilitar a constituição de sujeitos capazes de aprendizagem e de terem o que dizer. Isso foi possível em virtude da reunião de grupo como momento de interlocução e reflexão, além de aprofundamentos teóricos sobre o que significa a produção de textos e a sua relação com os projetos de trabalho.

A concepção da linguagem como ato discursivo, presente nas discussões do grupo fazia-me perceber que a escrita, também como discurso e objeto complexo da cultura, não era considerada nas minhas proposições às educandas. As questões do outro e da importância da humanização no processo de apropriação da linguagem escrita suscitaram a minha busca por uma ação que possibilitasse às educandas o direito de, com base numa prática humana da comunicação, produzir textos e suas opiniões, suas percepções e leituras do mundo que as circundava.

Esse elemento que considero chave no meu processo de (re)significação das concepções sobre o ato de escrever foi impulsionado pelos aprofundamentos teóricos sobre leitura e escrita, bem como pelas entrevistas que realizava com as educandas na minha pesquisa envolvendo questões de gênero. Em meus questionamentos, notei a contundência da fala das entrevistadas, tais como “[...] eu prometi para mim mesma e falei para Deus que eu não ia morrer sem aprender a ler e a escrever, mesmo que fosse só um pouquinho[...].” (entrevista realizada em maio de 2003 com a educanda APA).

A busca da escrita e da leitura, mais que um momento de traçar letras e palavras, significava a abertura de novas perspectivas de vida e de dizeres às educandas. Mas dizer o quê diante das proposições que eu apresentava a elas?

A reflexão sobre os conteúdos a serem trabalhados remetia à forma como eu propunha o ensino da língua materna nas aulas. Repensar o trabalho desenvolvido com as educandas implicava pensar o para quê de cada proposição e o sentido atribuído pelas educandas a elas. A palavra

“projetar” compreenderia parte das concepções sobre leitura e escrita, visto que tal verbo remete a uma ação direcionada a um fim; porém, a ação se dava *com* as educandas e não *para* elas.

Observando minhas proposições anteriores pude notar que a organização de aula evidenciava a falta de motivos de escrita. Os meus registros se resumiam a relatos e a descrições de aulas sem reflexão minha e das educandas. O sentido da escrita se perdia em meio às técnicas e à didatização da alfabetização.

Desse prisma aprofundei mais estudos sobre os projetos de trabalho. A questão referente aos projetos de trabalho remete ao conhecimento globalizado e relacional, que se relaciona:

[...] A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitam aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61)

Essas considerações sobre a função dos projetos de trabalho, que se fundamentam na importância das hipóteses ou problemas na busca de conhecimento, implicam

1. Um sentido da aprendizagem que quer ser *significativo*, ou seja, que pretende conectar a partir do que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimento precedentes, de suas hipóteses (verdadeiras, falsas ou incompletas) ante a temática que se há de abordar.
2. Assume como princípio básico para sua articulação a *atitude favorável* para o *conhecimento* por parte dos estudantes, sempre e quando o professorado seja capaz de conectar com seus interesses e de favorecer a aprendizagem.
3. Configura-se a partir da *previsão*, por parte dos docentes, de uma estrutura lógica e seqüencial dos conteúdos, numa ordem que facilite sua compreensão. Mas sempre levando em conta que essa previsão constitui um ponto de partida, não uma finalidade, já que pode ficar modificada na interação da classe.
4. Realiza-se com um evidente *sentido de funcionalidade* do que se deve aprender. Para isso, torna-se fundamental a relação dos procedimentos com as diferentes alternativas organizativas aos problemas abordados.
5. Valoriza-se a *memorização compreensiva* de aspectos da informação, com a perspectiva de que esses aspectos constituem uma base para estabelecer novas aprendizagens e relações.
6. Por último, a *avaliação* trata, sobretudo, de analisar o processo seguido ao longo de toda a seqüência e das inter-relações criadas na aprendizagem. Parte de situações nas quais é necessário antecipar as decisões, estabelecer relações ou inferir novos problemas. (HERNÁNDEZ, 1998, pp. 62-3, grifos do autor)

Esses pressupostos permitem aos educandos a autoconsciência do seu processo de aprendizagem, visto que a busca de resposta a um problema permite a busca de diferentes fontes de pesquisa e de compreensão dos processos de aquisição da informação, numa concepção de aprendizagem significativa.

A opção pelos projetos de trabalho, desse ponto de vista, abarca aspectos de organização que consideram: 1) escolha do tema – a partir de um problema ou objetivo de estudo; 2) estabelecimento de hipóteses de resposta ao problema; 3) ações de professores a alunos diante do projeto; 4) busca das fontes de informação – o que possibilita a busca de diferentes fontes; 5) índices, isto é, procedimentos do aluno para a organização da informação; 6) dossiê: síntese dos aspectos tratados no projeto e a auto-avaliação do educando.

A organização proposta objetiva a possibilidade de educadores e educandos atuarem como parceiros – em que o educador não se destitui da sua função de ensinar – em busca de respostas e estudo de um problema.

Dessa perspectiva, a formação de educandos produtores de textos (JOLIBERT, 1994) se orienta pelo conhecimento da utilidade e das diferentes funções da escrita, constituída como o poder de domínio da cultura letrada. O sentido e o uso social da escrita emergem, dessa forma, da comunicação como meio de constituição de uma atividade, em contrapartida à tarefa de escrever.

Os pressupostos de Geraldi (1984) se caracterizam como uma situação comunicacional que, a partir da consideração da importância da atividade de escrita, se assemelham com o que Jolibert (1994, p. 18, grifos da autora) denomina de parâmetros da situação de comunicação, que remetem a pensar sobre o que determina a sua produção:

- Quem é o exato *destinatário* de meu escrito? Qual é seu *status*? Mantenho com ele relações de par ou não?
- Eu como *enunciador*: A que título escrevo? Como pessoa? Como criança – escolar? Como representante de meus colegas?
- Qual é o *objetivo* de meu escrito?
- Qual é a sua *intenção*, isto é, o que irá acontecer se meu escrito não for conveniente?
- Qual é seu exato *objeto*, isto é, O que é que eu tenho a dizer? O que é que eu quero dizer?

A reflexão não apenas sobre o que se escreve, mas também sobre as condições em que se produz a escrita possibilitou caracterizar a dimensão discursiva desse ato, que pressupõe a linguagem considerada em relação ao contexto histórico-social em que está inserida, propiciando a construção de significados.

4.2 Reelaboração do pensamento de uma educadora: projetos de trabalho, texto e alfabetização

O conjunto de proposições analisadas corresponde a um projeto com duração de oito semanas e que marcou o fim da minha prática com as educandas e a minha atuação direta no PEJA¹³. O Projeto intitulado *Uma porta para a Filosofia*, realizado entre setembro e novembro de 2003, permite algumas considerações sobre a produção de textos e as motivações e necessidades que a escrita impulsiona nos sujeitos.

O início do projeto se deu com base em dois elementos. O primeiro deles se constituiu a partir das discussões em sala de aula sobre o pensar. As educandas garantiam que não eram capazes de pensar. Pensar era “coisa daqueles lá... Filósofos”.

A idade e as dificuldades em escrever eram os motivos apontados. Desafiada a “provar” o contrário, preparei a aula do dia 15 de setembro. Na aula, de que seguem algumas partes, iniciei as discussões de modo inusitado para as educandas.

Levei para a aula as letras do alfabeto. Solicitei às educandas que retirassem três letras. Após cada educanda retirar as suas pedi: “Cada uma escreve uma palavra que comece com cada uma das letras”. Sorrindo e questionando o que eu pretendia com aquilo, as educandas escreveram suas palavras.

Na lousa registrei cada palavra e a que educanda ela pertencia. Posteriormente questionei: “O que vocês pensaram para escrever essas palavras?”

E seguiu o diálogo:

APA ergueu os braços e pediu a palavra: “Escrevi ‘teatro’, ‘mar’ e ‘ouro’ professora!”

“E por que a sra escolheu essas palavras?” – perguntei.

APA respondeu: “Ah, ‘teatro’ é porque a vida da gente é um teatro e a gente representa e tem que saber viver. A gente vive num teatro. ‘Mar’ é porque a vida da gente é navegar por esse mar e a gente tem que saber fazer isso...”

Questionei ainda: “E por que ‘ouro’ dona APA?”

Ela respondeu rapidamente: “ ‘Ouro’ é porque a gente tem a vida, o maior tesouro que a gente pode ter e muitas vezes não percebe isso. O tesouro da gente é a vida (risos)...”

¹³ O fim da minha atuação direta no PEJA se deu em função da minha habilitação em Educação Infantil, no curso de Pedagogia, que eu deveria cursar no período noturno e que impossibilitava a minha presença no distrito de Padre Nóbrega.

Diante da resposta de APA, as demais educandas falaram sobre as palavras e realizamos uma discussão sobre o pensar. Convencidas sobre a riqueza de suas falas, as educandas concluíram que pensavam, sim. E pensavam muito. A partir das discussões da aula, questioneei o que poderíamos estudar. Escolhemos, eu e as educandas, a Filosofia, o pensar.

Havia então um projeto: o pensar, a filosofia. E o desafio seguinte seria atrelar essa temática, esse problema, a um evento importante: a realização, na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília, do *1º Encontro de Arte e Cultura do PEJA (Educação de Jovens e Adultos)*, de 24 a 26 de novembro de 2003. O objetivo do evento era o de socializar as experiências das salas de aula do PEJA na cidade de Marília, bem como realizar, na faculdade, a exposição das produções dos alunos. A temática do evento, escolhida pelos educadores em reunião do PEJA, estava relacionada aos Direitos Humanos, ao direito à educação.

Diante do evento e da aula que transcorria, chegamos à conclusão de estudar os dois elementos, de relacionar os Direitos Humanos com a Filosofia. Afinal, afirmaram as educandas, “pensar também era um direito do homem”.

Esboçamos então o projeto que foi denominado *Uma porta para a Filosofia*. Na aula seguinte delineamos o que seria apresentado no evento.

As educandas, entre receios e o desafio de serem autoras, propuseram que fosse algo que os participantes pudessem levar para suas casas. Surgiu, assim, o desafio de produzir um livro sobre *Direitos Humanos* – a temática do evento – e *Filosofia*, o estudo que vínhamos realizando.

Todos os elementos a serem estudados foram transcritos em um cartaz, que foi fixado em sala. Além disso, as educandas elaboraram um cronograma de trabalho. Em relação aos meus objetivos com a leitura e a escrita, com base em Kaufman (1995), se dava em função do quadro de Plano Geral proposto, que auxiliava minha organização quanto aos objetivos de escrita e leitura no projeto.

O tempo de estudo sobre filosofia e direitos humanos previsto era de pouco mais de um mês, em relação ao estudo de textos e a escrita de textos para a composição do livro, sendo que as abordagens foram discutidas em sala de aula entre mim e as educandas.

A elaboração do Plano Geral foi, em verdade, uma transcrição dos objetivos das educandas em relação aos textos que comporiam o livro. O Plano baseado no livro de Kaufman (1995) que segue permite visualizar esses elementos:

<p>16/10/2017 Síntese Kautskov & Maqui Erika Bonifácio</p>	<p>PLANO GERAL TEMA DO PROJETO: <u>Teoria da linguagem e filosofia</u> SÉRIE: <u>3º ano</u> DURAÇÃO APROXIMADA: <u>1 mês a 15 dias</u> MATÉRIAS QUE SERÃO EMPREGADAS: - Língua Portuguesa; - Filosofia; - História da cultura filosófica; - Inglês; - Língua materna (para os projetos de intercâmbio com o estrangeiro).</p> <p>ETAPAS PREVISTAS - Estudo geral do que é filosofia; - História e o valor dos diálogos; - Tipos de textos e reflexões sobre os mesmos (aqueles conhecidos e aqueles a serem trabalhados); - Leitura de textos e intercâmbio; - Produção de textos filosóficos que não sejam apenas paráfrases de outros textos existentes; - Estudo da cultura existente em outros idiomas filosóficos (sobretudo em Inglês e Espanhol); - Trabalho de síntese e reflexão de um texto filosófico.</p>
<p>16/10/2017 Síntese Kautskov & Maqui Erika Bonifácio</p>	<p>TEXTOS <u>Diálogos (Platão)</u></p> <p>SITUAÇÃO COMUNICATIVA - Livro Maqui do PISA da Itália - professor - Livro Maqui do PISA da Alemanha - professor - Livro Maqui do PISA da França - professor - Livro Maqui do PISA da Espanha - professor - Livro Maqui do PISA da Itália - professor - Livro Maqui do PISA da Alemanha - professor - Livro Maqui do PISA da França - professor - Livro Maqui do PISA da Espanha - professor</p> <p>CARACTERIZAÇÃO DO TEXTO - Língua materna - Língua estrangeira - Língua materna - Língua estrangeira - Língua materna - Língua estrangeira - Língua materna - Língua estrangeira</p> <p>TEMAS DE REFLEXÃO METALINGÜÍSTICA (Língua materna/Contexto atual/Português/Português)</p> <p>a) Língua materna - Língua da escrita, escrita, escrita e escrita - Língua da escrita, escrita, escrita e escrita</p> <p>b) Gramática oral/escrita</p> <p>c) Intercâmbio - Comunicação intercultural para compreender o mundo da escrita e da comunicação - Comunicação intercultural para compreender o mundo da escrita e da comunicação - Comunicação intercultural para compreender o mundo da escrita e da comunicação - Comunicação intercultural para compreender o mundo da escrita e da comunicação</p>

Figura 15. Organização de objetivos de produção de textos por Projetos de Trabalho. Fonte: arquivo pessoal.

As etapas do projeto e os textos utilizados para estudo norteavam as aulas que seriam organizadas. Eu visualizava na organização do Plano Geral e na situação comunicativa os pressupostos de Jolibert (1994) e de Hernández (1998). O desafio de escrever para ser lida era presente em cada educanda. Os medos e as alegrias em imaginar um livro a ser entregue para tantos leitores impulsionavam o trabalho em sala de aula.

Além disso, Em *Uma porta para a Filosofia* havia um motivo para a produção de textos. Os projetos, com base em Jolibert (1994) e Hernández (1988), objetivavam que as educandas estivessem, de fato, em processo de atividade. Essa dinâmica

[...] só pode inserir-se eficazmente no quadro de aulas cooperativas, onde a pedagogia de projetos gera a atividade. É preciso que as crianças que vêm à escola possam engajar-se em seu próprio aprendizado (ao invés de sofrer um ensinamento). Além disso, a pedagogia de projetos permite viver numa escola “para valer” e dispõe dos meios para afirmar-se. (JOLIBERT, 1994, p. 21)

A citação acima, que remete ao trabalho com crianças, se tornava viável, com adaptações, ao trabalho em EJA. Eu visualizava a afirmação de que a apropriação do saber torne-se um processo contínuo e não um acúmulo de informações. Dessa perspectiva, os projetos, no momento da produção dos textos para o livro, se aproximavam de uma proposta e não de um método, uma vez que contemplava aspectos relacionados ao saber a partir da busca, da pesquisa, do sentido social da educação.

Em relação à educação de jovens e adultos, eu afirmava a metodologia de projetos como elaboração em conjunto com sujeitos que possuem saberes e experiências acumuladas ao longo da vida que servem como elementos para a construção dos projetos, possibilitando formas de trabalho coletivo nos mais diversos campos de aprendizagem, no processo de construção e reconstrução de textos em aprendizado significativo.

A organização das etapas de trabalho, feita pelas educandas e com meu auxílio, tinha base no trabalho cooperativo e na divisão de tarefas, sem, no entanto, desprezar a minha *função* de professora, a de *ensinar*. Assim definimos três temas a serem abordados no livro: amor, liberdade e intolerância.

Os temas foram debatidos, lidos e escritos na perspectiva dos Direitos Humanos. Os textos das educandas incluíam desde poesias até os textos de opinião. E, nesse aspecto, elas estavam em processo de letramento e alfabetização.

A existência de significado nos textos produzidos pelas educandas indicava a importância destinada à possibilidade de sentido e contextualização da escrita em lugar da necessidade de treino de técnicas de escrita. As produções das educandas apontavam, diferentemente do que ocorreria se

tivessem produzido em relação a proposições de repetição e cópia, a individualidade de cada uma delas. Ou seja, os pressupostos de produção de textos se pautaram na necessidade de constituição de sujeitos e da perspectiva de diálogo.

O Plano de Aula de 29/10/2003, que segue abaixo, teve base na proposta de (re)leitura da *Alegoria da Caverna*, de Platão (2000) pelas educandas elaborou as possibilidades de produção de textos e como ela se insere na alfabetização:

11

Plano de aula - 29/10/2003.

- **Objetivos:** Que os alunos produzam um texto e um desenho a partir da Alegoria da Caverna de Platão, que já narrou de primeira mão.
- **Procedimentos metodológicos:** Narrarei aos alunos a Alegoria da caverna de Platão, explicando cada detalhe. A partir disso, questionarei os alunos sobre o que ela representa para eles.
A partir da discussão, os alunos produzirão um texto e um desenho sobre o que foi falado em aula.
- **Recursos metodológicos:**
 - Giz;
 - Lousa;
 - Lápis;
 - Borracha;
 - Folha pautada.
- **Conteúdo a ser trabalhado:**
 - * Língua Portuguesa:
 - Oralidade;
 - Produção de texto.
- **Avaliação:** Os alunos serão avaliados de acordo com a discussão em sala de aula e os textos que produziram.

ilibra

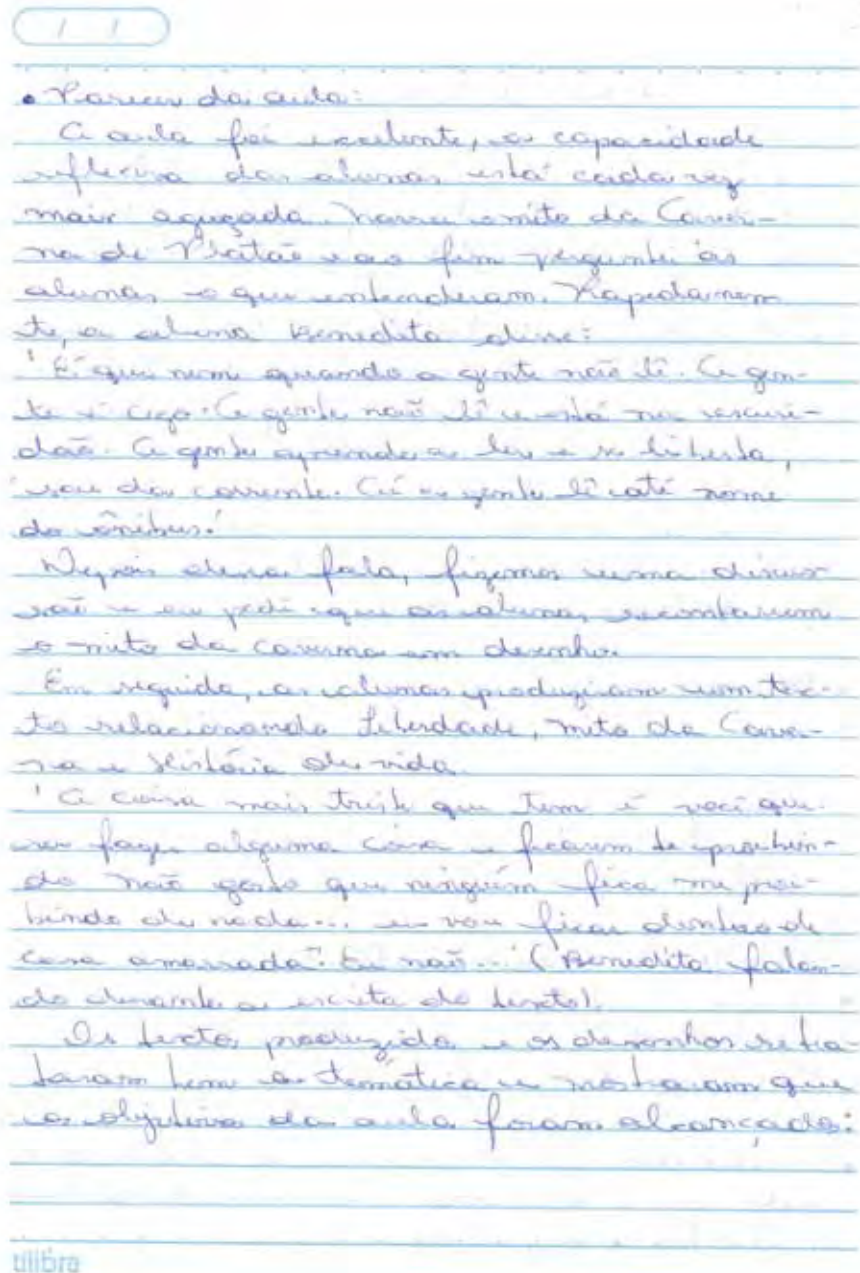


Figura 16. Plano de aula (29/10/03). Fonte: Arquivo pessoal.

O Plano de Aula que eu organizei tinha base no meu primeiro ano do Curso de Pedagogia. Eu havia me recordado das aulas do Dr. Pedro Pagni de Filosofia da Educação. Em especial, eu me recordava de como ele havia recontado a “Alegoria da Caverna”, de Platão (PLATÃO, 2000). Os homens em correntes, vendo somente sombras e a luz que era descoberta por um deles. Recordei-me da avaliação da disciplina, em que eu recontaria essa alegoria, a partir de uma analogia com algum tema a minha escolha. Eu havia escrito sobre a questão das religiões.

Para as educandas eu pensei na mesma proposta. Se o tema era Filosofia e Direitos Humanos eu pensava em liberdade como eixo fundamental de discussão. Elaborei o plano e reli a Alegoria da Caverna.

Iniciei a aula falando de Platão e comecei a narrar essa alegoria. As educandas, silenciosas, observavam e ouviam a narrativa. Ao fim, questioneei o que significava a caverna para cada uma das educandas. BEN foi a primeira educanda a pedir a palavra. A analogia que, confesso, me surpreendeu, estava relacionada à leitura, à cegueira do analfabetismo. E cada educanda, a seu modo e diante de suas realidades e necessidades, desenhou e escreveu sobre a “Alegoria da Caverna”, de Platão.

Do ponto de vista das discussões meus objetivos estavam realizados e do ponto de vista da escrita, é possível observar, através do quadro de questionamento que:

<i>Questionamento de proposição nº 09 (aula de 29 de outubro de 2003)</i>	
Proposição de escrita	Ações das educandas
Unidade básica de estudo	Texto/linguagem/língua
Para quê	Aprender a escrever e produzir um texto que será lido por alguém; Narrar a Alegoria da Caverna de Platão de acordo com as vivências.
Como o sujeito aprende	Produzindo sentidos e se apropriando da linguagem escrita – alfabetização - através de atividades humanizadoras.
Funções – educadora e educandas	Educadora: ser interlocutora no processo de escrita do texto das educandas e agir como parceira mais experiente do grupo em relação à escrita. Educandas: Produzirem textos e se apropriarem da linguagem escrita.
Escrita possui marcas de individualidade	Estilo pessoal de cada educanda na produção de textos.

Quadro 11. Quadro de questionamento nº 09 – Escrever texto recontando a Alegoria da Caverna de Platão.

A partir da proposição às educandas, os textos produzidos foram:



Aqui é a caverna
 dos cegos que não
 sabem ler.

A caverna é para mim uma
 pessoa incapacitada impedida
 deitada que consigo a contesku
 que a conta com muita pena
 que é impedida na escola
 muitas vezes porque ela que
 não sabe apenas estudar.

(11) depois que comecei
estudar parece que estou mais
inteligente porque galio
muitas coisas isto muito
feliz porque galio os letrados
dos anilões saposo viajar
sozinho eu vou viajar
para papoula

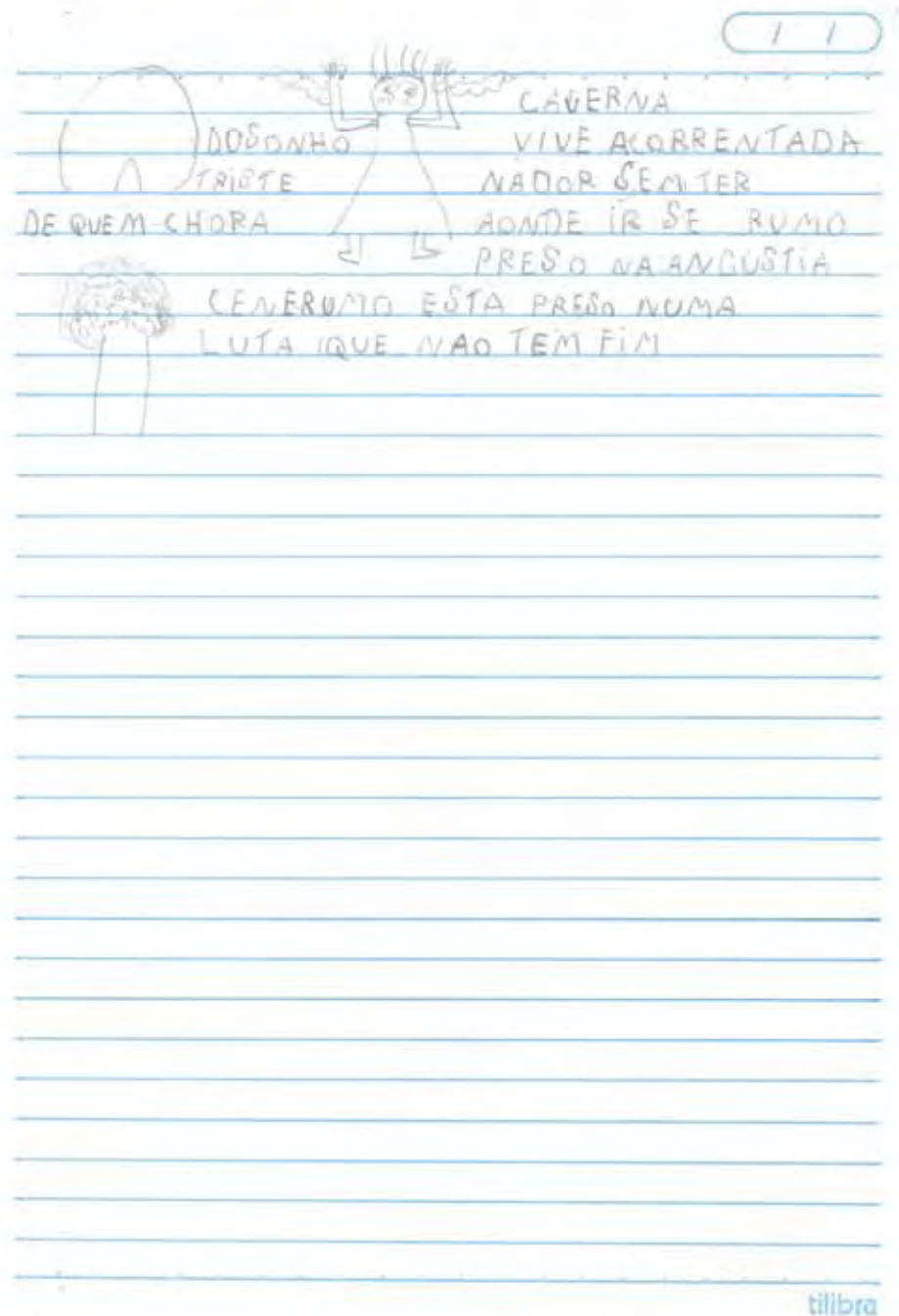


Figura 18. Texto produzido pela educanda A.P.A. (29/10/03). Fonte: Arquivo pessoal.

Os textos, de modos diferenciados e com problemáticas diferentes, apresentam as dificuldades em ser analfabeto e ser mulher. As duas educandas, de modos distintos, abordaram as questões que envolvem a importância da educação como direito e a liberdade como a possibilidade de inserção no mundo da escrita e da leitura. Do ponto de vista da escrita, os textos foram

elaborados a partir do auxílio do ‘alfabeto móvel’, letras do alfabeto recortadas em separado para auxiliar as educandas na produção de texto.

O objetivo era de que as educandas se preocupassem com o texto e o discurso nele presente, em lugar da quantidade de letras que compõem uma palavra. A correção foi efetuada posteriormente – em outra aula – com troca entre pares e correção coletiva, realizada na lousa. Os textos evidenciam elementos que permitem questionar, também, o texto como objeto de estudo na alfabetização. O quadro de análise abaixo, de proposição de escrita de texto tem base em Geraldini (2003), permite questionar essas perspectivas:

<i>Análise de proposição nº 01 (Releitura da Alegoria da Caverna)</i>	
<u>Questionamento de proposta</u>	<u>Ações das educandas</u>
Tem o que dizer? (O QUÊ?)	O que significa para a educanda a <i>Alegoria da Caverna</i> de Platão.
Razão para dizer? (POR QUÊ?)	1) Motivações pessoais (caverna como analogia à própria história de vida das educandas); 2) Produção de textos para o livro <i>Filosofia e Direitos Humanos</i> para o 1º Encontro de Arte e Cultura do PEJA (<i>Educação de Jovens e Adultos</i>), de 24 a 26 de novembro de 2003.
Para quem dizer? (PARA QUEM?)	Alunos do PEJA de Marília e professores que estivessem na confraternização em 26/11/03.
Autoria? (AUTONOMIA)	A escrita das educandas sobre o que é a caverna pressupõe que elas conheçam a <i>Alegoria da Caverna</i> de Platão, bem como tenham condições de discutir o assunto.
Estratégias para dizer? (COMO?)	As educandas utilizam opiniões e situações pessoais de vida para expressar as formas pelas quais a <i>Alegoria da Caverna</i> pode ser interpretada.

Quadro 12. Quadro de Análise de proposição nº 01 – Escrita de texto.

No momento de produção de textos para o livro (Anexo)¹⁴ e nos modos como a escrita tomava relevância para as educandas, aprofundavam-se questões referentes às necessidades humanizadoras e à importância da consideração da escrita como momento de constituição de sujeitos.

¹⁴ O livro em anexo contém textos de educandas que não participaram das entrevistas. Porém, a divulgação do livro nesta dissertação é possível porque todas as educandas que escreveram textos para o livro, autorizaram a entrega de cópias para os participantes do 1º Encontro de Arte e Cultura do PEJA (*Educação de Jovens e Adultos*), de 24 a 26 de novembro de 2003.

As educandas tinham motivos e necessidades de escrever. Havia um texto a ser escrito. A interlocução, nesse sentido, era a propulsora da escrita e da necessidade dela. O que dizer? Como dizer? Essas questões tiveram maior importância quando a possibilidade de leitores de uma universidade ampliava as responsabilidades pela autoria de textos e pelas formas como se diria algo a alguém.

A alfabetização, no momento da produção de discursos pelas educandas, tinha outro caráter na minha prática de educadora. O sentido e a interlocução eram primordiais no processo de aprendizagem, dada a necessidade de eu considerar a particularidade da educação de pessoas jovens e adultas, bem como das suas motivações para a aprendizagem da escrita:

A demanda pelo ensino fundamental de jovens e adultos é extensa e complexa, comportando em seu interior uma grande diversidade de necessidades formativas. Primeiramente, devemos considerar a necessidade de consolidar a alfabetização funcional dos indivíduos, pois estudos atuais indicam que é preciso uma escolaridade mais prolongada para se formar usuários da linguagem escrita capazes de fazer dela múltiplos usos, com o objetivo de expressar a própria subjetividade [...] (PIERRO, 2001, p. 69-70)

A complexidade a que se refere Pierro (2001) se relaciona, do meu ponto de vista, com necessidades formativas e humanizadoras da escrita, tais como a interlocução e a produção de sentidos. Estas necessidades contemplam questões referentes ao modo como a individualidade de cada sujeito que frequenta as salas de EJA tem a possibilidade de se desenvolver de acordo com a ação do educador. No meu caso, busquei a intencionalidade, considerando que a escrita é um momento de produção e que a individualidade humana concebe a proposição de uma ação sobre a escrita com base nos modos de dizer de cada educanda, em lugar de técnicas para o treino da escrita. O processo de alfabetização como o modo de aprender a linguagem, a comunicação, pressupunha não somente letras que formam palavras, mas sentidos de alguém que escreve para alguém que lê.

Nesse sentido, a entrega dos livros no dia do evento significou, além de um momento de interlocução e apreensão – afinal, o escrito implica um leitor e uma opinião–, a possibilidade de um trabalho coletivo e com leitores reais.

Mas e as educandas? Como elas compreendem a escrita atualmente? Quais lembranças elas possuem após quatro anos da nossa trajetória? Que elementos são inesquecíveis na aprendizagem e na alfabetização?

Foi com base nessas questões que lancei um desafio a mim: entrevistar as ex-educandas e resgatar os momentos do meu ser educadora, questionando quais práticas de ensino são lembradas

por elas. A pergunta da entrevista era somente uma, porém, fundamental para as discussões realizadas neste texto: “Do tempo em que estivemos juntas há alguma coisa que aprendeu e não esquece?”. Os relatos foram espontâneos e, deles, as ex-educandas resgatavam na memória os momentos de aprendizagem e vivências nas aulas.

4.2.1 Com a palavra as educandas.

Obrigada por tudo que você fez por nós, Andréia!

Ninguém aqui nunca imaginou que ia ter um livro pra mostrar em casa. Você ensinou muito pra gente. A gente nunca vai esquecer o que você fez pela gente!

(Relato da educanda APA em momento de despedida da minha trajetória no PEJA em Padre Nóbrega)

O relato reproduzido traz as últimas palavras que ouvi de uma educanda no momento em que finalizei minha trajetória no PEJA de Padre Nóbrega. Para além de um discurso de alguém que aprendeu a técnica da escrita, o que observei foi uma avaliação do que se tornou mais importante na trajetória que vivenciei com as educandas.

A importância da escrita, da produção de textos e da humanização era latente na fala da educanda. O agradecimento se dava em função da produção de um livro, de um momento de diálogo e de interlocução, em lugar de um caderno preenchido de palavras desconexas destituídas de sentido.

A humanização seria das educandas, mas dependia da minha própria humanização. Desde as práticas com base nos métodos eficazes de alfabetização, passando pela didatização da alfabetização e a busca de motivos reais para o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita, as possibilidades de uma abordagem da linguagem como humanizadora se mostrava emergente. Essas eram – e são – minhas concepções, mas, e as das educandas? E depois de quatro anos? As minhas análises e reflexões seriam as mesmas das educandas em relação ao sentido e ao significado? Quais lembranças sobre a aprendizagem as educandas teriam, ou elas teriam lembranças?

Foi em busca de respostas que selecionei três educandas, por meio de sorteio¹⁵, e retornei ao distrito de Padre Nóbrega. Pensava sobre um modo de questioná-las sem obter respostas cômodas a mim, ou um discurso que reforçasse minhas análises, porém, a partir da minha condição de professora. Em alguns casos, a única que algumas educandas tiveram em toda sua vida.

¹⁵ As educandas selecionadas são as mesmas que autorizaram a publicação de seus escritos, imagens e entrevistas para pesquisa.

Dessa forma, optei por elaborar uma questão direta e que não possibilitasse que minha imagem de educadora interferisse nas respostas:

“Do tempo em que estivemos juntas há alguma coisa que aprendeu e não esquece?”

A questão, direta e objetiva, não permitiria às educandas falar sobre a paciência docente, a dedicação, mas sobre a aprendizagem. Uma questão pautada na lembrança de aprendizagem se tornou audaciosa, pois revela as perspectivas das educandas em relação a minha trajetória como educadora no PEJA.

A primeira casa que visitei foi a de BEN. Munida dos documentos para consentimento de entrevista, texto e imagem, bati à casa de BEN. Surpresa, ela me recebeu com forte abraço e me convidou a entrar. Ainda no quintal, falamos sobre as mudanças no distrito e ela concordou em ser entrevistada. Quando adentrei na sala da casa de BEN, fiz a pergunta que iniciou a entrevista. Estávamos na cozinha e ela, com os olhos marejados, falou sobre a saudade das aulas e interrompeu a fala diversas vezes, emocionada.

Sobre o que aprendeu:

Relato oral de B.E.N. – Data: 1º de junho de 2007.

Pergunto a B.E.N. o que aprendeu:

Ah, eu lembro das aulas que você dava, que eu gostava muito! É que eu tava aprendendo bem... Eu lembro da festinha que nós fomos com você... Aquele quadro [A educanda se refere a um quadro com o certificado de participação do 1º Encontro de Arte e Cultura do PEJA]... eu coloquei porque eu tive uma sensação assim, de alegria, da gente ter uma lembrança. As mulher que vêm aqui fala: “Nossa você pônhou no quadro! Ficou bonito. Eu ponhei também para ter uma lembrança de você” [choro] [...]

Surpresa, questioneei sobre o quadro e ela me conduziu para a sua sala. O quadro estava no centro da parede. Orgulhosa, BEN tomou-o em mãos e o abraçou. Após o quadro, mostrou-me o livro, que estava guardado em seu quarto. Relembrou de textos e dos modos como eles foram escritos.

Após a fala de BEN, fui à casa de APA. Lá reencontrei a mesma senhora sorridente e calma. Ela me conduziu à cozinha de sua casa e lá questionei sobre as nossas aulas. Novamente, a lembrança do livro que produzimos foi narrada:

Relato oral de APA – Data: 1º de junho de 2007

Perguntei à educanda A.P.A. se há algo que ela aprendeu durante o tempo em que eu dava aulas e ela respondeu:

Lembro de tudo que nós fizemos do diploma que eu peguei na mão. Eu tenho, tá guardadinho [...] Eu sinto a maior alegria do mundo porque a gente nunca teve oportunidade de estudar. O pai da gente nunca deixava nós ir na aula e a gente ia escondido... Eu morava na fazenda lá. Vixe! Ele ficava tão bravo. Aí, a minha maior alegria do mundo foi quando eu peguei o livrinho e o diploma na mão (risos). Cheguei em casa... aí eu cheguei em casa, aí eu ponhei o óculos, eu enxergava mais bem naquela época... Aí eu comecei a ler. Às vezes eu errava uma palavra, mas eu lia! Eu mostrei pro pessoal e eles falavam que ficou lindo.

O livro e o certificado do evento estavam guardados no quarto de APA também. O livro se encontrava conservado e embalado em papéis de seda. Feliz com nossa conversa, APA solicitou que eu lesse a poesia que ela havia escrito e que fazia parte do livro:

Inspiração

*Quando te vi meus olhos brilharam
Quando peguei na tua mão
Senti o coração bater mais forte
Quando me abraçou e quando me beijou*

*Voei alto como o vento
Que voa no oceano do pensamento
De um sonho, da esperança
Que me fascina, me faz chorar de alegria*

*Foi aí que caí nos teus braços morrendo de amor
Quando acordei vi os passarinhos cantando
E a Lua e as estrelas brilhando*

A chuva caindo e o vento soprando

*O sapo cantando e a natureza
Espalhando sua beleza*

APA

Relato oral de A.P.A. – Data: 1º de junho de 2007.

Após o término da leitura, APA diz:

Eu escrevi! Eu escrevi aí e isso foi a maior alegria do mundo. Quando eu não sabia ler direito... Mas eu escrevi![...] Dá saudade! Aí eu sento lá fora e vou ler o meu livrinho. De vez em quando me dá uma saudade, aí eu vou ler o livrinho

Na casa da última entrevistada, CLA, pude observar que eu não havia sido esquecida. Eu havia feito a diferença, marcado a vida das educandas de algum modo. CLA não parecia acreditar que era eu a chamar pelo seu nome no portão. Correndo, estendeu seus braços e me convidou a entrar. Perguntei, também, sobre o aprendizado inesquecível:

Relato oral de CLA.– Data: 1º de junho de 2007.

Pergunto a C.L.A. do que ela não esquece durante o tempo em que dei aulas e ela fala sobre a nossa amizade. Depois diz:

E também não esqueço do livrinho. Não esqueço que praticamente o que eu acabei de aprender foi com você, né, Andréia? Praticamente hoje, se hoje eu leio umas placas, os ônibus, foi com você que eu aprendi. Eu tenho o livrinho, o meu tá guardado! Eu guardei para mostrar que, apesar de tudo, eu consegui fazer, né? Fazer isso aí e provar que, assim, saiu de mim aquilo que eu queria falar. Aquilo que eu queria fazer. E foi por isso que eu guardei... uma lembrança gostosa, de todo mundo da escola para a gente lembrar. Eu guardei com muito carinho...

E com o livrinho a gente brincava, né?... De escrever, de sair palavras e saía mesmo! Não sei, parece que a gente soltava o sentimento da gente para fora (risos)[...]

Questionada sobre o livro, CLA me conduziu para a sua sala. Lá, o livro como estava disponível, de acordo com a entrevistada, para que as “visitas vissem”. CLA falou sobre sua poesia, sobre os textos de suas colegas de classe e contou como o livro era dado às visitas para leitura. Era para ela um modo de mostrar que era capaz de escrever um texto.

O brincar de escrever a que se refere CLA é em relação à sua poesia e aos demais textos que produziu para o livro:

Poesia do Sol

Hoje me sinto feliz porque o dia está belo
 Mais um dia que se vai
 E depois da noite logo vem a madrugada
 E o novo dia chegou com o Sol

Junto com o Sol chega a primavera
 Com a chegada da primavera
 O canto do sabiá e do passarinho

Hoje o dia está chuvoso
 Veja a flor, veja a gota de orvalho
 Que belo é o balanço do vento

Eu fiquei vendo a chuva cair
 Fiquei vendo o tico-tico, o pardal e o juriti
 Fiquei vendo eles conversarem
 Pois eles falavam de amor

(CLA)

Brincar com as palavras. Essa frase sintetiza meus objetivos como educadora, seja pela busca de métodos eficazes de alfabetização, seja pela alfabetização através de textos. As lembranças de CLA retomam uma concepção de escrita, baseada no “sair palavras” de cada educanda.

A importância dada à concepção de alfabetização pelas necessidades das educandas e para a humanização se mostrava em cada livro guardado, no cuidado com que os livros, após quatro anos, testemunhavam momentos de aprendizagem.

Como educadora, em cada entrevista, tive que conter a emoção de sentir o sentido das minhas aulas para as educandas. Como pesquisadora, reafirmo a importância do texto como objeto de estudo.

Desses discursos saliento a importância da formação docente, da reflexão e do registro. Registrar é elemento fundamental para a reflexão. A história da sala de aula se perde quando os registros descrevem exercícios de alfabetização em lugar de repensar os espaços dos acontecimentos, as concepções que envolvem uma determinada ação do educador.

Saliento, ainda, que a formação é processo, não existe educador “pronto”, não existe prática condenável. Existe sim, a necessidade de refletir, de ser questionado, de se questionar.

Alfabetizar envolve uma concepção de homem e humanização em que as possibilidades e necessidades se dão com base nas potencialidades que emergem do entorno e da cultura apropriada pelo sujeito. Os níveis de apropriação, dessa forma, determinam as motivações de cada sujeito e as possibilidades de criação de novas necessidades e motivações de aprendizagem.

As minhas proposições remetem à constituição de uma concepção de pensamento e aprendizagem da escrita, ou dos níveis de abstração e complexidade do ato de pensar e elaborar um determinado texto. A linguagem escrita, nesse sentido, se constitui no sujeito como possibilidade de apropriação da cultura humana e da comunicação como momento de reelaboração do pensamento, em que o sentido se dá antes da palavra.

Comunicação, linguagem e pensamento, dessa forma, se entrelaçam na perspectiva da linguagem escrita constituída nas relações sociais e como produto e produtora de sujeitos que são leitores e autores da comunicação social, ou dos sentidos que permeiam a produção e a leitura de um texto.

Escrever um texto pressupõe diferentes ações – conscientes – que relacionam apropriação do saber e humanização se complementam.

Esses elementos, sem a pretensão de ilustrar um guia com passos a serem seguidos sobre as possibilidades de consideração da linguagem como criação humana e um modo de humanização, as análises que terminam o capítulo terceiro desta dissertação apresentam, de forma integral, as possibilidades que emergem diante da consideração da linguagem como unidade de ensino. Além disso, da necessidade de considerar o homem – em sentido genérico – como portador e produtor de cultura e de uma única potencialidade ou possibilidade desde seu nascimento: a de aprender.

Considerações finais

A produção deste texto – no sentido de escrita como constituição de sujeito e de visões de mundo – foi um desafio. Primeiramente, pelos receios que envolvem o termo “dissertação de mestrado”, pois os aspectos científicos que comportam a pesquisa e um texto resultante dela me conduziram ao dilema do que é aceitável ou não nesse gênero de discurso. Ou isto ou aquilo...

Decidi, então, ser autora. E, nessa posição, corro diversos riscos, entre eles o de não ser a todo o momento clara no discurso, perdida em meio à minha trajetória de educadora de mulheres adultas. Porém, tenho como vantagem, ao ser autora, o fato de que as minhas análises e discussões, que fazem parte de vários momentos de reflexão numa organização textual em que visualizo uma trajetória, constituem um lugar de discussões teóricas a partir do meu *ser* educadora.

Posto isso, este texto possibilita traçar alguns elementos relativos à questão da alfabetização e do analfabetismo. Meu trabalho foi realizado com mulheres, na maioria mulheres. Mas temos os homens, os jovens, enfim, os excluídos. E como lidar com essas questões? Para quê educar? O que é educação? O que é ler e escrever?

A clareza nas respostas a essas questões – ou a busca por elas – é o que faz da docência um momento em que a humanidade presente no discurso do ensino e da aprendizagem pode se efetuar pela criação de novas necessidades e motivações.

Buscar novas visões de mundo, discutir e refletir sobre a própria prática, desse modo, constrói a certeza de que, em lugar de práticas condenáveis ou louváveis, ser educador significa compor instrumentos de ação e diálogos entre a teoria e a prática.

Se eu, em minha formação acadêmica, não tivesse atuado com mulheres adultas, quais seriam as minhas concepções de educação e escrita? A teoria se mostrou significativa quando a prática com as educandas se constituiu como um momento de interação humana, de construção de significados e momentos de interlocução. As ações constituíram as minhas questões e essas mesmas ações constituíram as minhas mudanças.

Creio, desse modo, que a minha atuação como educadora possibilita a reflexão sobre as necessidades de humanizar o educador. E tal humanização se refere à criação da necessidade de refletir acerca da sua prática, além da motivação para o ensino da escrita e da leitura.

Nos meus dois anos de efetivo trabalho no PEJA, aprendi o sentido humanizador da educação e, especialmente, da apropriação da linguagem escrita. Os dizeres de adultos analfabetos carregam histórias de vida que impulsionam a reflexão sobre as privações e as conseqüências de uma vida sem acesso à educação escolarizada.

Os elementos teóricos que questionaram a minha prática com as educandas do PEJA do distrito de Padre Nóbrega só fizeram sentido a mim ao vivenciar a inquietude de ser educadora diante da realidade de mulheres que aguardaram, por vezes, mais de 60 anos pela leitura de um mundo que traduz, para além das palavras, uma leitura das necessidades humanas, das condições sociais a que estão submetidos homens e mulheres que, além de não lerem suas vidas, não reconheciam na escrita um ato de poder.

O poder a que me refiro é o de dizer algo a alguém, de registrar uma opinião, uma reflexão; poder sentir-se humano e portador de consciência sobre a escrita como instrumento de mudança, de uma (r)evolução do pensamento transformado em diálogo.

Para além dos jargões da educação, as minhas considerações se fundamentam na ideia de uma educação para a constituição humana, para o “tornar-se humano”, o que significa que a linguagem, como produto e produtora da humanidade, não deve ser considerada como objeto cultural a ser apropriado por poucos; ao contrário, ela é condição fundamental para o desenvolvimento das máximas capacidades humanas.

Privar o homem da aprendizagem da leitura e da escrita significa destituí-lo da sua humanidade, possibilitar somente a satisfação de necessidades imediatas, de sobrevivência. Significa, no caso específico das discussões presentes nesta dissertação, privar mulheres – por vezes, durante quase toda a vida – de lerem suas vidas, suas necessidades, suas histórias e serem autoras. Somente um sujeito privado de apropriar-se da linguagem escrita é capaz de compreender a profundidade do problema do analfabetismo. O educador, se não estiver atento – como eu não estava até certo ponto –, pode ser, paradoxalmente e a despeito de boas intenções, mais um elemento a perpetuar a privação nas histórias de vida dessas pessoas.

Quando os conhecimentos sobre a realidade das educandas emergiram em meio à minha tranqüila ação docente é que notei os significados da “cegueira” dos que não sabem ler, conforme a educanda BEN escreveu artística e filosoficamente em sua releitura da *Alegoria da Caverna* de Platão¹⁶.

No caso específico da minha trajetória como educadora de mulheres adultas, a compreensão da escrita como linguagem e necessidade humana remete às concepções que envolvem o modo como se materializam as fichas ou atividades em sala de aula. A análise foi realizada do ponto de vista das concepções que estavam explícitas ou não em minhas proposições, porém, o foco pode ser aprofundado, pois esse não é, ainda, um momento de aprofundamentos, mas de questionamentos.

¹⁶ O texto da educanda BEN está inserido no capítulo 4 desta dissertação, p. 86-7.

E tais questionamentos se constroem a partir da necessidade de reflexão sobre o que pode significar a aprendizagem das letras ou dos sentidos e das visões de mundo. Entre o desenvolvimento humano reduzido a uma educação para as letras e a humanidade presente na linguagem, são muitos os passos que podem conduzir minhas análises a um consistente ponto de vista sobre educação e aprendizagem. Porém, o primeiro caminho já está traçado, quando a autoria faz das minhas palavras um momento de constituição da minha própria humanidade:

A palavra mágica

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.

(Carlos Drummond de Andrade)

Minha trajetória é uma história que não chegou – e nem chegará – ao fim. Ser educadora é ser antes, humana. O que este texto apresenta é um processo de humanização, de aprofundamentos e reflexões. Por isso, talvez, a introdução e o primeiro capítulo desta dissertação sejam, na verdade, os últimos. Os três momentos que escrevi sobre minhas vivências de educadora traduzem as concepções que possuo na atualidade.

Do agora para o início de tudo. Essa foi a proposta fundamental: lembrar que momentos compõem a educadora que sou agora: consciente de que cada nova aprendizagem é um recomeço.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BENOIT, Lelita Oliveira. Feminismo, gênero e revolução. In: *Crítica marxista*. São Paulo: Boitempo Editorial, out, 2000, nº 11, p. 76-88.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 117-126.
- BUCCINI, Isabel Cristina. *Identidades de educadoras sociais: trajetórias de vida e formação*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas*. O imaginário da República no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1990, p. 24-33.
- CELIS, Glória Inostroza de. *Aprender a formar crianças leitoras e escritoras: oficinas de formação docente*. Tradução de Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- FREYRE, Gilberto. *Casa - Grande & Senzala*. 43. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HADDAD, Sérgio. (coord.). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/INEP, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 8).
- HERNÁNDEZ, Fernando. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Tradução de Jussara H. Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- JOLIBERT, Josette. *Formando crianças produtoras de textos*. Tradução de Walkiria M. F. Settineri, Bruno Charles Magne; Porto Alegre: Artes Medicas, 1994.
- KAUFMAN, Ana Maria. *Escola, leitura e produção de textos*. Tradução de Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KELIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

LOPES, Ana Cláudia Ferreira. *Insatisfação convertida em interrogações: do método da palavrão à adoção do texto escrito na alfabetização de adultos*. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000, p. 441-463.

LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Em sobressaltos*. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: Nicolau Sevcenko (org.). *História da vida privada no Brasil. República: da Belle Époque à era do rádio*. São Paulo: Cia das Letras, 1998, p. 368-421.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MONTEIRO, Maria Iolanda. *Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. *História da Educação*, Pelotas, v. 3, n. 6, p. 69-77, out/1999.

_____. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos do CEDES*, Campinas, v. 52, p. 41-54, 2000.

_____. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo – 1876/1994. 2ª. reimp. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

MURARO, Rose Marie. *A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro* 3. ed.. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.

MURRAY, Roseana. *A bailarina e outros poemas: poesia*. São Paulo: FTD, 2001. (Coleção literatura em minha casa; v. 1).

PARKER, Richard G. *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo* Tradução de Maria T. Cavallari. São Paulo: Best Seller, 1991.

PEREIRA, Andréia da Silva. *Gênero, histórias de vida e a presença do feminino no Projeto Educação de Jovens e Adultos (PEJA)*. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCIA, Joaquín Ramos. *Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Aspectos teóricos de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PIERRO, Maria Clara Di; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n° 55, nov. 2001, p. 58-77.

PLATÃO. A alegoria da Caverna. In: _____. *A República*. Livro VII. [514a – 517a], 2000.

PRIORE, Mary Del. História das mulheres: as vozes do silêncio. In: SOUZA, Laura de Mello e. *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2000, p. 217-235.

QUEIROZ, Maria Izaura. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *Ciência e Cultura*, v. 39, n. 3, p. 272-286, mar.1987.

_____. *Variáveis sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: Universidade São Paulo-textos, 1988.

SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo: Quatro Artes, 1969.

SOARES, Magda. Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (org). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Ação Educativa; Global Editora, 2003, p. 89-113.

VÓVIO, Cláudia Lemos. (Coord.). *Coleção Viver, aprender: educação de jovens e adultos (livro 1)*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998a.

_____. *Coleção Viver, aprender: educação de jovens e adultos -Guia do Educador*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998b.

Bibliografia consultada

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIROTTI, Cyntia G. G. Simões. *O processo de construção e (re)construção do texto escrito: a reescrita como trabalho*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

MELLO, Suely. Amaral. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. UNESP: Marília Publicações, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. *História da Educação*, Pelotas, v. 3, n. 6, p. 69-77, out/1999.

_____. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo – 1876/1994. 2ª. reimp. São Paulo: Editora UNESP, 2005.