CLASS.: 372.216
S237a
TOMBO: 568

M A R I A A P P A R E C I D A G O M E S P I O L A SVE

O S D R A M A S E A S T R A M A S :

o conhecimento da realidade vivida por adolescentes e adultos do curso supletivo e o processo de alfabetização

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
BIBLIOTECA
CAMPUS DE MARILIA

1410000568

M A R Í L I A

J U L H O , 1 9 9 4

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - CAMPUS DE MARÍLIA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O S D R A M A S E A S T R A M A S :

o conhecimento da realidade vivida por adolescentes e adultos do curso supletivo e o processo de alfabetização

DISSERTAÇÃO apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, com o requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale.

M A R Í L I A

J U L H O , 1 9 9 4

B A N C A E X A M I N A D O R A

Doutor José Misael Ferreira do Vale (orientador

Doutora Zilá Aparecida P. de Moura e Silva

Doutor Fernando Marson

Meus agradecimentos

Ao professor Dr. **José Misael Ferreira do Vale** pela orientação, estímulo e ensinamentos.

Ao **José Maria** pela compreensão e carinho.

A minha mãe, dona **Ana**, pela sabedoria de vida transmitida.

À memória de meu pai, **Santo Gomes**, que teria apreciado com alegria este trabalho.

Aos amigos: **Cecília, Laís, Lúcia Helena, Marisa, Nancy, Tê** pelas idéias compartilhadas.

À **Nancy** pelas revisões competentes feitas à escrita.

À **Rosane** pelas revisões bibliográficas

Ao **Ozorio** pela digitação feita com críticas e cuidados.

As diretoras **Lucy e Laís** da E.E.P.G. Profª "Norma Mônico Truzzi"; e pelas professoras do curso supletivo: **Isabel e Terezinha**, pela colaboração.

Aos treze alunos: **Ana, Eduardo, José Aparecido, Benedito, Jair, José Carlos, Salmuel, Alvina, Catarina, Luis Carlos, Claudinei, Maurício e Manoel** pelos conhecimentos que juntos construímos.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....1

Cap.1: As bases teóricas: Paulo Freire e Emília Ferreiro...9

Cap.2: Os dramas e as tramas ou o conhecimento da realidade.....28

Cap.3: O processo de construção da leitura e da escrita em adolescentes e adultos.....52

Cap.4: Considerações finais à guisa de conclusão.....95

Resumo

Tomando um referencial sócio-construtivista, derivado das idéias de Paulo Freire e de Emília Ferreiro, elaborou-se um caminho para alfabetizar adultos e adolescentes matriculados no curso supletivo de uma escola pública estadual.

Este caminho foi feito tendo como objetivos: 1- conhecer a realidade vivida como produto de uma construção histórico-social; 2- compreender a escrita como um sistema de representação da língua.

Para isto foi criado um ambiente propiciador ao diálogo, rico de oportunidades de exploração dos distintos tipos de objetos portadores de escrita; situações criativas apareceram em que o conteúdo era discutido ora coletivamente, ora em pequenos grupos respeitando-se as hipóteses elaboradas pelo sujeito sobre a escrita e o seu jeito de escrever. As discussões dos temas eram retirados de sua realidade cotidiana ou de conteúdos críticos desta realidade.

A análise dos resultados práticos permitiu considerar que conceber a alfabetização como um processo de resgatar o encontro da escrita com a linguagem, é coerente e adequado à idéia de desenvolver processos que elevem os níveis de consciência.

Abstract

Taking a socio-constructivist approach, derived from the ideas of Paulo Freire and Emilia Ferreiro, we have developed a method to teach to read and write for adults and adolescents enrolled in "curso supletivo"(night school) in a state public school.

We have developed this method with two purposes in mind: 1- to learn about the reality which is lived by the students as a product of a socio-historical construction; 2- to understand writing as a system to represent the language.

In order to achieve this, we created an environment which favoured a dialogue,rich in opportunities to explore different types of objects, which bore any type of writing; these explorations led to creative discussions either collective or in small groups about the process of writing and the way the students could write the words and all the hypotheses elaborated by them were respected. The discussions of the themes brought up in this dialogues were taken from their daily experiences or from the critical contents of this reality.

The analysis of the practical results of this experience have allowed us to consider that conceiving teaching to read and write as a process to retrieve the connection of writing and language, is coherent and adequate to the idea of developing processes which may raise the levels of conscience of the students.

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem por objetivo descrever um caminho para alfabetizar alunos - adultos e adolescentes.

O interesse por esta questão - alfabetização - liga-se ao fato seguinte: durante mais de vinte e cinco anos estive ligada à escola pública, tendo desenvolvido papéis de professor do antigo curso primário, passando pelo de diretor de escola e, finalmente, aposentando-me como Supervisora de Ensino.

Durante este tempo percebi a procura constante pela escola, por parte dos alunos pertencentes à classes populares para quem a escola pública não conseguia dar respostas favoráveis as suas expectativas.

Um dos motivos residia no desconhecimento da realidade dos alunos, de suas expectativas de vida, de sua visão de mundo, das suas respostas frente às situações sociais políticas e econômicas.

Certa ocasião lendo um diálogo entre PAULO FREIRE e ANTONIO FAUNDEZ surpreendi-me com a força de idéias surgidas em minha mente como me mostrando um caminho para responder à indagação: como conhecer a realidade dos alunos de

classes populares? Comentavam sobre a importância de se percorrer um caminho com o fim de se apreender a cotidianeidade popular, suas ações, seu trabalho, suas frustrações e esperanças.

Esta apreensão seria necessária para não se ir até os alunos com idéias-modelos, correndo o risco de considerá-las realidade, paradigmas de uma imposição feita por aquele que pensa determinar o conhecimento do real a ser transmitido:

> **« Por esse caminho, a cotidianeidade popular nos escapa, bem como a ação e a resistência popular. Penso que o intelectual tem de percorrer o caminho inverso: partir da realidade, da ação cotidiana do povo e de nós mesmos, pois nós estamos imersos numa cotidianeidade, refletir sobre essa ação cotidiana e, então, ir criando idéias para compreendê-la.(...) idéias que irão se fazendo com a realidade. »**
> **(FREIRE, 1985$_b$: 40)**

A oportunidade surgiu através de uma solicitação feita por uma professora da rede pública estadual. A proposta consistia em discutir temas relacionados à alfabetização de alunos matriculados no curso supletivo - Suplência I - da E.E.P.G. PROFESSORA NORMA MÔNICO TRUZZI distrito de Jafa[1], Delegacia de Ensino de Garça, Divisão Regional de Ensino de Marília. Tal proposta só poderia aproximar-se do real se fosse à ação.

---

[1]Jafa é distrito do município de Garça que se assemelha a uma vila: pouco mais de 2.000 habitantes, uma igreja, uma escola estadual, uma creche municipal, um centro comunitário, um posto de Saúde, uma farmácia, casa de secos e molhados, um bar em cada esquina da rua principal que tem 4 (quatro) quadras.

Foi preciso conviver com os alunos e apreender as múltiplas relações possíveis para não acontecer um percurso vazio ou saturado de modelos pré-montados.

Assim, a proposta foi alterada: ao invés de discussões sobre alfabetização, o objetivo acabou sendo encontrar um caminho para alfabetizar adolescentes e adultos.

O percurso iniciou-se no ano de 1990 e terminou em 1992. Neste período inúmeras modificações foram feitas até chegar ao limite ora apresentado.

Nestes três anos de convivência com os alunos a pesquisadora interagiu com 13 (treze) matriculados no curso supletivo. Alguns desistiram, outros voltaram nos anos seguintes. Outros ficaram poucos dias. Dos 13 (treze), 5 (cinco) persistiram até o final dos anos letivos. Destes 5 (cinco), 3 (três) construíram a escrita como sistema de representação.

O curso Supletivo - Suplência I - atende alunos que como estes 13 (treze) estão fora da faixa de escolaridade prevista em lei e, portanto, possuem mais de 14 anos.

Este curso, no Estado de São Paulo é regido pela Deliberação C.E.E. 23/83. Uma de suas funções a Suplência I- objetiva suprir a escolarização básica de jovens e adultos que não a tenham seguido ou concluído nas idades próprias.

O curso Suplência I equivale aos das quatro primeiras séries do ensino regular e nele se encontram desde alunos que nunca participaram do processo de alfabetização,

ou que, se participaram, se esqueceram de quase tudo, até aqueles que escrevem, lêem, mas têm dificuldades com os cálculos relacionados à matemática.

Da interação com os alunos, na imersão com a cotidianeidade de suas vidas surgiram frustrações, esperanças, e trabalhos já referidos. Estes vão constituir os dramas e as tramas.

Os dramas e tramas narrados aqui pertencem à vida dos alunos que nunca participaram do processo escolar de alfabetização ou que, se participaram foi durante um tempo insuficiente para finalizar a construção da compreensão da escrita.

O método de pesquisa utilizado foi o estudo de caso. As razões para esta escolha foram consequências do objetivo exposto e limites desta dissertação.

Era preciso saber o que se passava dentro da sala de aula, no pátio da escola, na entrada e saída das aulas; investigar os motivos da alfabetização tardia, compreender os motivos das ausências às aulas, das desistências; entender a trama intrincada nas resistências ocorridas na situação ensino-aprendizagem e no contexto escolar:

> **«Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.»**
> **(LÜDKE, 1986 : 17).**

Ele supõe contato direto com a situação singular, no caso, os próprios alfabetizandos.

Não existem disponíveis os dramas dos jovens adul-

tos como se os mesmos estivessem enlatados para o consumo do alfabetizador. Eles são produtos do tempo-espaço e das histórias de vida pertinentes.

Outrossim, a busca dos dramas e tramas não foi realizada por simples curiosidade intelectual e sim, com o fim de aprofundar a ação alfabetizadora. No presente caso, os alunos pertenciam a uma zona produtora de café, e se originavam quase exclusivamente da zona rural.

As características fundamentais do estudo de caso possibilitaram a flexibilidade necessária para refletir, refazer o conhecimento, optar por determinados conteúdos e estratégias e retomar o caminho relativo à alfabetização[2].

Para a realização do caminho foi pensada uma solução junto aos alunos, de ordem prática: os alfabetizandos durante três dias da semana frequentavam uma sala específica para as sessões de alfabetização. Esta decisão foi tomada com a participação de todos os alunos do curso de SuplênciaI e na ocasião, a pesquisadora explicou o motivo da pesquisa e a origem da mesma.

---

[2]As características referidas são as seguintes: os estudos de casos evitam à descoberta; enfatizam a "interpretação no contexto"; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; representam os pontos conflitantes; utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE, Menga e ANDRE, Marli E.D.A. Pesquisa em educação. SÃO PAULO: E P U, 1986, p.18-21).

Inicialmente o foco de atenção foi amplo e as observações gerais; em seguida, tornou-se mais direto, mais próximo dos fatos. Isto foi acontecendo à medida que a pesquisadora foi sendo aceita e reconhecida pelo grupo de alunos.

As observações foram centradas nos conteúdos das falas e na procura de entender os acontecimentos surgidos durante as aulas, no pátio e recreio da escola, na entrada da escola e saída dos alunos.

O conteúdo das falas foi registrado procurando-se anotar o mais imediatamente possível e a transcrição foi de acordo com a linguagem usada pelos alunos.

As observações em sua grande maioria, foram consequência dos fatos tal como se apresentavam, porém, passavam a ser programadas quando foi necessário esclarecer dúvidas, aprofundar o conhecimento.

Muitos conteúdos obtidos foram consequência de entrevistas elaboradas com perguntas previamente pensadas.

As visitas domiciliares foram realizadas com o fim de evidenciar certos aspectos encobertos. Quando uma aluna, por exemplo, contou sobre seus papéis múltiplos: dona de casa, esposa, mãe, "catadeira" de café, não foi possível compreender o significado de sua luta. Quando foi feita a visita e a pesquisadora pode observá-la em seu espaço, desocultaram-se as causas de seu cansaço impeditivo de ir à escola, apesar de seus esforços e aprendizagem. Além das inúmeras a-

tividades feitas dentro de casa, levantava-se às 4 (quatro) horas da manhã, preparava a refeição para toda a família; saía a pé subindo ruas até sumir na estrada rumo ao cafezal. A alegria demonstrada, por ela, pelos seus avanços cognitivos sobre a escrita e pela apreensão crítica dos acontecimentos foram insuficientes para combater seu estresse. No mês de agosto de 1992 não voltou mais para a escola.

A sala de aula proporcionou ocasião para a descoberta de processos de dominação, da visão do mundo, assim como das descobertas feitas sobre os conteúdos escolares e da escrita. Contudo, as histórias sobre suas experiências de infância foram obtidas, em sua grande maioria, na saída da escola. Enquanto os alfabetizandos esperavam o ônibus de estudantes, ficávamos conversando sobre: família, namoro, mitos, fantasias, lazeres, e outros temas. Nestes momentos a atitude prevalecente da pesquisadora era o de escutar atentamente, pedir esclarecimentos sobre um ou outro aspecto da narrativa e depois, anotar os relatos.

Que caminho percorrer para alfabetizar esses adultos e adolescentes - sem ir previamente com idéias-modelos, mas respeitando seus dramas?

Este respeito é fundamental, porém insuficiente para agir sobre a realidade.

Deste modo foram acrescentados ao caminho dois objetivos: aumentar a capacidade de conhecer a realidade vivida como produto de uma construção histórico-social e

compreender a escrita como um sistema de representação da língua.

Como consequência, a presente dissertação foi elaborada com os seguintes capítulos:

1- As bases teóricas:- Paulo Freire e Emília Ferreiro
2- Os dramas e tramas ou o conhecimento da realidade
3- O processo de construção da leitura e da escrita em adolescentes e adultos

1- AS BASES TEÓRICAS: PAULO FREIRE E EMÍLIA FERREIRO

Há possibilidade de se alfabetizar adolescentes e adultos tendo como objetivo o aumento de sua capacidade em :

1- conhecer a realidade vivida como produto de uma construção histórica-social em que predominam processos de dominação e ou de libertação, não sendo, portanto, obra do destino ou dádiva divina?

2- compreender a escrita como um sistema de representação da língua reinventando-a, agindo e pensando sobre ela?

Esta dissertação pretende expor o caminho construído para responder a essas duas questões.

As bases deste caminho foram buscadas e fundamentadas nas teorias de PAULO FREIRE e de EMÍLIA FERREIRO.

Ambos consideram que o conhecimento não se transmite de forma acabada de sujeito para sujeito; ambos entendem que o conhecimento é <u>construído pelo sujeito</u> a partir de suas experiências e pelas reflexões feitas sobre elas. Tanto EMÍLIA FERREIRO quanto PAULO FREIRE compartilham da concepção epistemológica que o conhecimento se processa na interação ativa do sujeito com o objeto.

Os adolescentes e adultos, enquanto sujeitos da

ação alfabetizadora, são colocados no centro do processo educativo resgatando o seu papel de agente de sua própria história - indo além das aparências - e revendo a escrita como uma construção histórica do homem e uma representação da linguagem.

Ambos compreendem a alfabetização como um direito do cidadão, um dever do Estado, um ato de conhecimento.

Emília Ferreiro em entrevista concedida à revista Nova Escola, enfatiza a complexidade do objeto da alfabetização - a escrita - a ser reconstruída pelo alfabetizando:

> << Queremos é dar-lhes o direito de se apropriarem da língua escrita em toda a sua complexidade. Dar-lhes o direito de saber ler criticamente a palavra escrita pelos outros e o direito de, escrevendo seus próprios textos, colocar suas próprias palavras.(...) se a alfabetização não é concebida desta maneira não vale a pena lutar pela alfabetização.>>
> (SOUZA, 1989 : 12)

Embora PAULO FREIRE concorde que ler e escrever não sejam atos mecânicos e nem frutos de um domínio de técnica, vai mais além:

> << (...) a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. é o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. é entender o que se lê e escrever o que se entende. é comunicar-se graficamente. é uma incorporação.>>
> (FREIRE, 1983 : 111)

Freire clarifica sua posição política em relação à alfabetização quando escreve: "Cartas à Guiné-Bissau":

> << O importante, de fato, na alfabetização de adultos, não é o aprendizado da leitura e escrita de que resulte a leitura de textos sem a compreensão crítica do contexto social a que os textos

> se referem. Esta é a alfabetização que interessa às classes dominantes quando, por diferentes razões, necessitam estimular, entre as classes dominadas, a sua "introdução no mundo das letras". E quanto mais 'neutras' fizerem estas classes sua "entrada" neste mundo, melhor para aquelas.))
> (FREIRE, 1980 : 27)

O ponto de partida para análise do processo da alfabetização passa necessariamente pelo processo de conscientização segundo FREIRE.

Carlos R. BRANDÃO, interpretando o pensamento de Freire proporciona uma compreensão do conceito de conscientização[1].

> ((Ela é um processo de transformação do modo de pensar. É o resultado nunca terminado coletivo, através da prática política humanamente refletida, da produção pessoal de uma nova lógica e de uma nova compreensão do Mundo: crítica, criativa e comprometida.
> O homem que se conscientiza é aquele que aprende a pensar do ponto de vista da prática de classe que reflete, aos poucos, o trabalho do desvendamento simbólico da opressão e o trabalho político de luta pela sua superação.))
> (BRANDÃO, 1986 : 108-9)

A transformação do ato de pensar significa que os alunos, adolescentes e adultos, em lugar de receberem passivamente o conhecimento, repetindo exercícios de forma mecânica, através de recursos didáticos, de conteúdos que nada tenham a ver com suas vidas, deverão ser desafiados a pen-

---

[1] Brandão analisa o pensamento de Paulo Freire sobre alfabetização de maneira definitiva em seu livro "O que é método Paulo Freire". O arcabouço com que Freire pensa e repensa o homem, a história, o trabalho, a cultura, a educação, o fio que amarra e puxa tudo isso é a liberdade. (BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire, 10 ed. São Paulo; Brasiliense, 1986, p.16.)

sar, a refletir e a agir sobre situações concretas de vida.

PAULO FREIRE esclarece com muita agudeza:

> << Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-los. Mas, precisamente porque captam o desafio como problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.>>
> (FREIRE, 1982, p. 80)

A capacidade de criticar adormecida será estimulada a emergir enquanto sujeitos que são do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. Tal desafio não será feito no vazio, em práticas puramente intelectuais, mas em situações vitais, em relação com conteúdos ligados à prática social, em problemas que estão muito além da sala de aula, ocultos pela opressão e dominação exercidas por uma educação disciplinadora e voltada para a sustentação da sociedade capitalista.

O papel da conscientização é essa decifração do mundo, realizada através da crítica, da busca da transgressão, da desobediência consciente, enfim da libertação[2].

Tal como o conhecimento, a conscientização não se

---

[2] << O papel da conscientização de que nos fala Paulo Freire é essa decifração do mundo, dificultada pela ideologia; e esse 'ir além das aparências', atrás das máscaras e das ilusões, pagando o preço da crítica, da luta, da busca, da transgressão, da desobediência, enfim da libertação.>>
(GADOTTI, Moacir. Educação e Poder 5ª ed. São Paulo: Cortez-Associados, 1984, p. 35)

transfere pronta, por um ato mágico de fada madrinha com sua varinha, de fora para dentro, da noite para o dia. Ela, como o conhecimento, é construída nas relações com os objetos de conhecimentos e com o outro.

De acordo com PAULO FREIRE a consciência humana passa por diferentes níveis. Estes níveis são dinâmicos e procedem da relação do homem com a realidade, com uma postura crítica. Os níveis são quatro:

Nível da consciência mágica (Fatalista)

Neste nível a preocupação dos homens está relacionada com seus problemas vitais. A visão do mundo é na sua maioria das vezes, distorcida. Refugiam-se na explicação mágica descomprometidos com a realidade objetiva(...)

> ((Têm [os oprimidos] uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade do opressor.))
> (FREIRE, 1982, p. 55)

Até o momento em que os oprimidos não tomam consciência dos motivos pelos quais os opressores agem retirando-lhes, de um dia para o outro, a sua segurança, através de ameaças às vezes cumpridas (desemprego, abaixar o salário trabalho extra), aceitam fatalisticamente a sua exploração! Mais ainda, assumem posições passivas com relação à necessidade de lutar pela conquista de sua afirmação junto ao opressor e no mundo.

Desta forma acham-se presos e dependentes do patrão; de certos poderes superiores e mágicos os quais os mantêm ligados ao mundo da opressão. Neste nível acomodam-se

à ordem social vigente devido a falta de entendimento crítico que lhes permita questionar esta ordem e lutar por outra mais humana e justa.

> << Quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado - potências irremovíveis - ou a uma distorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida(...) encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta "desordem organizada" (grifo dele) >>
> (FREIRE, 1982_c : 52-3)

Predomina também uma atitude de autodesvalia.

> De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que são preguiçosos, indolentes, acabam por se convencer de sua incapacidade.
> (FREIRE, 1982_c : 54)

Nível da consciência ingênua

De sua posição inicial de intransitividade, da consciência mágica, na emersão que os homens fazem, surge um novo estágio - o da transitivação ingênua.

Começa o despertar para os problemas de sua existência e a se perceber como um "ser no mundo".

A consciência "transitiva ingênua"(grifo meu), é assim denominada devido a simplicidade de que se reveste na interpretação da vida, dispensando de fazer um aprofundamento dos porquês dos fatos. Por isso ela é caracterizada pela fragilidade na argumentação; pelo forte teor de emocionalidade, pelo gesto da polêmica.

Apresenta ainda fortes compreensões mágicas e <<diz que a realidade é estática e não mutável.>> (FREIRE,

1991$_b$: 40)

Este é um dos estados da consciência transitiva. Porém, por outro lado, a transitividade crítica pode evoluir através de uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, caracterizando-se pela profundidade na interpretação dos problemas. Serão esses diálogos sobre os desafios do mundo que inserirão o homem na história e começarão a viver numa realidade que lhe pertence. Compreende a realidade na qual se encontra. A consciência, então, começa a sua fase de criticidade. Busca. Empenha-se. Dialoga. Faz e refletе, retirando significado das experiências. (FREIRE, 1982$_c$, 1991$_a$)

Nível da consciência fanatizada (Massificada)

<<(...)consciência transitivo - ingênua tanto pode evoluir para a transitivo - crítica, característica da mentalidade mais legitimamente democrática, quanto pode destorcer-se para esta forma rebaixativa, ostensivamente desumanizada, característica da massificação(...) é a consciência fanatizada de Marcel.>> (FREIRE, 1983 : 64)

Esta consciência tende a aceitar formas massificadoras de comportamento, e o sectarismo.

O homem fanatizado acaba se tornando um homem-massa: não pensa, não escolhe, não critica. Condenado a se tornar um consumidor voraz, compra tudo o que vê. Vota sem optar, isto é, vota no mais bonito ou no mais falante. Vive de slogans, odeia o confronto das idéias e da realidade.

Torna-se intolerante porque se fanatiza pela idéia[3]: religiosa, partidária, etc.

Uma das características da consciência fanatizada é a sectarização, sempre castradora, mítica. << A "sectarização", porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada.>> (FREIRE, 1982_c : 22)

O fanático é ainda o homem objeto, o homem coisa, o homem massificado, qualquer que seja a opção de onde parta não percebe ou não pode perceber a dinâmica da realidade ou a percebe equivocadamente.

Diz PAULO FREIRE: << Até quando se pensa dialético, a sua é uma "dialética domesticada".>> (1982_c : 23)

> << Esta é a razão porque o sectário de direita (...) pretende freiar o processo, "domesticar" o tempo e, assim, os homens. Esta é a razão também porque o homem de esquerda, ao sectarizar-se, se equivoca totalmente na sua interpretação "dialética" da realidade, da história, deixando-se cair em posições fundamentalmente fatalista (...) O primeiro pretende "domesticar" o presente para que no futuro, na melhor das hipóteses, repita o presente "domesticado" enquanto o segundo transforma o futuro em algo pré-estabelecido, uma espécie de fado, de sina ou de destino irremediáveis(...) Ambos se fazem reacionários porque, a partir de sua falsa visão da história, desenvolvem um e outro formas de ação negadoras da liberdade.>>
> (FREIRE, 1982_c : 23)

Nível da consciência crítica

A consciência crítica, segundo a teoria de Paulo

---

[3] << ? Qué condiciones debe reunir un hombre para que podamos decir de él que es un fanático? En un lenguaje más preciso, en qué consiste el poder fanatizante, y dónde reside? Estaríamos tentados al principio de decir que la fanatizante es la idea; y esto no es seguramente del todo inexacto, pero tampoco es verdad, pura y simplemente.>> (MARCEL, Gabriel. "Los hombres contra lo Humano" BUENOS AIRES: HACHETTÉ, 1954_p : 107)

Freire, é a consciência voltada para a profundidade na interpretação dos problemas, onde as explicações mágicas cedem lugar às explicações causais, de caráter científico. Pela prática do diálogo ao invés de polêmicas e discursos fanáticos, o homem se reconhece como ser transformador da realidade e não como um ser a ela ajustado e acomodado. Deixa, pois de apoiar a ordem vigente porque está certo do caráter opressor da mesma. O seu desejo é criar e construir um novo sistema onde a justiça e os direitos do homem não sejam mais através de discursos mas através da real práxis (ação transformadora e reflexão).

Ao perceber que a realidade social é transformável, feita pelos homens, conclui que esta poderá ser mudada, através da ação.

> (((...) Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade (...) Está sempre disposta às revisões (...) faz o possível para livrar-se de preconceitos (...) é intensamente inquieta (...) Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas (...) Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.))
> (FREIRE, 1991$_B$: 41)

Alcançar os limites da consciência crítica consiste não só na tomada de consciência da realidade, mas também transformá-la pela prática. Esta prática não deverá ser feita individualmente, mas através de atitudes solidárias uns com os outros.

A partir daí os alfabetizandos enfrentam os dramas

de sua realidade, percebem o mundo opressor, as origens e motivações deste mundo e se esforçam por expulsar os mitos criados e desenvolvidos para manter a situação inalterada, propícia aos opressores.

Espera-se que o alfabetizando descubra a ordem das coisas vividas não como natural e imutável, e sim ser o mundo criado pelos homens e que, quem faz tudo, quem produz, é o trabalhador, em sua grande maioria. Espera-se que descubra que uma minoria manda e pode fazê-lo, pois, historicamente, vem apossando-se dos bens naturais e de bens produzidos pelos trabalhadores e que esta minoria faz as leis para que tudo pareça justo.

Esta forma de alfabetização conscientizadora - que é uma EDUCAÇÃO foi revolucionária nos anos 60[4]. Pode-se dizer que a força, o poder desta proposta é inesgotável até hoje para todos aqueles que pretendam e sonham com uma educação libertadora, e com uma sociedade democrática que garanta plenos direitos e liberdade com responsabilidade aos seus cidadãos.

---

[4] Historicamente, o método Paulo Freire nasce em Recife em 1961, consequência dos anos de acumulação de experiências do educador pernambucano no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e subproletárias urbanas e rurais. A maior difusão deu-se após 1961, quando esteve ligado ao governo de João Goulart. Sua prática era popular, a favor dos explorados. Deu-se a ditadura militar que expulsou Paulo Freire do país. O livro "De pé no chão também se aprende a ler", discute a experiência educacional realizada em Natal, Rio Grande do Norte, de fevereiro de 1961 a abril de 1964. (GOES, Moacyr de. "De pé no chão também se aprende a ler". Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980).

Assim a alfabetização para FREIRE é tanto um trabalho de conscientização como de construção de conhecimentos ligados ao ler e escrever. Diz ele:

> << Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro das palavras, das sílabas ou das letras.>>
> (FREIRE, 1982_b : 21)

Apesar de Freire apresentar uma proposta de alfabetização que permite aos alfabetizandos produzirem, reinventarem e criarem conhecimentos, existe uma dificuldade a ser ultrapassada: alcançar o verdadeiro sentido da escrita--objeto da alfabetização.

Não é possível ignorar as descobertas realizadas pelos lingüistas, e por Emília Ferreiro e sua equipe de pesquisadores e colaboradores.

É chegado o momento de uma nova revolução. Diz Emília Ferreiro:

> <<Em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-lo a respeito da alfabetização.>>
> (FERREIRO, 1985_a : 41)

Em várias obras Emília Ferreiro tem procurado demonstrar a existência de dois modos de conceber a escrita. Esta pode ser concebida como código ou como representação

da linguagem[5].

> ‹‹ (...) no caso da codificação, tanto os elementos como as relações já estão pré-determinadas; o novo código não faz senão encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações(...) No caso da criação de uma representação, nem os elementos nem as relações estão pré determinadas.››
> (FERREIRO, 1985_a : 12)

A construção de qualquer sistema de representação envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações conhecidas no objeto a ser apresentado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação.

O que tem a ver com a alfabetização considerar a escrita como código ou como representação? A decisão por uma das formas de entender a escrita determina consequências para a ação alfabetizadora que são drásticas. Ao se aceitar a escrita como um código de transcrição as unidades sonoras são convertidas em unidades gráficas e valoriza-se a discriminação perceptiva.

[5] A construção de qualquer sistema de representação envolve representar a realidade: ‹‹ Uma representação X não é igual a realidade R que representa (se assim for, não seria uma representação mas uma outra instância de R). Portanto, se um sistema X é uma representação adequada de certa realidade R, reúne duas condições aparentemente contraditórias: a) X possui algumas das propriedades e relações próprias a R; b)X exclui alguma das propriedades e relações próprias a R. O vínculo entre X e R pode ser de tipo analógico ou totalmente arbitrário(...) a construção de um sistema de representação X adequada a R é um problema completamente diferente da construção de sistemas alternativos de representação (X_1, X_2 X_3...) constrídos a partir de um X original. Reservamos para a expressão codificar para a construção desses sistemas alternativos.›› (FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo n.52, p.8, fev. 1985).

<< A linguagem como tal, é colocada de certa forma 'entre parênteses', ou melhor, reduzida a uma série de sons.>> (FERREIRO, 1985_a : 15) Dissocia-se da leitura e escrita, e a linguagem perde o significado vital: representar a visão do mundo.

Acontece que a escrita passou por um longo processo histórico de construção do sistema de representação e não de codificação. A escrita se desenvolveu graças a existência de pelo menos mais de um ser humano. Diante do mundo o homem foi aprendendo a ler índices e a interpretá-los, reproduzindo-os em suportes que não o próprio cérebro. Fazendo uso da pedra, argila, papiro e outros suportes, o homem foi contando suas vivências, comunicando os acontecimentos e sua visão de mundo. Inicialmente representando os acontecimentos por meio de desenhos, de pictogramas até criar o alfabeto o qual constitui a base de inúmeras civilizações, inclusive a nossa[6].

A escrita é pois uma invenção social, histórica e representa a língua.

Assim sendo, as mudanças necessárias para a ação alfabetizadora não estariam relacionadas a descoberta de novos métodos, novas técnicas e sim, restituir à escrita o

---

[6] Para uma análise dos sistemas de escrita foram muito importantes as seguintes referências:
BARBOSA, José Juvêncio "Alfabetização e Leitura". São Paulo: CORTEZ, 1990
GNERRE, M. "Linguagem, escrita e poder". São Paulo : Martins Fontes, 1985
Vídeo. Escrita. Fernando Passos (dir.) Distribuído pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (F.D.E.) São Paulo, F.D.E. 1988, 13 min., NTSC, VHS.

seu caráter de objeto social.

> << Isto tem muitas consequências, algumas das quais são as seguintes: usa-se a língua escrita em contextos funcionais (ajudando a criança a descobrir que é necessário escrever para estar segura de lembrar de algo no dia seguinte ou para comunicar-se com alguém ausente etc.); o lugar de trabalho tem o caráter de "ambiente alfabetizador", com toda a espécie de materiais escritos e, além disso, uma área ou canto de leitura; não só se deixam entrar os escritos que estão nas casas das crianças ou na comunidade, mas se sai em busca deles, percorrendo as imediações para descobrir onde há algo escrito, perguntar por que foi escrito, antecipar o que poderá significar e, por último, lê-lo.>>
> (FERREIRO, 1992 : 44)

Concordo que as pesquisas de Ferreiro e equipe nos ajudam a esclarecer pontos anteriormente ignorados sobre como o sujeito pensa o objeto da alfabetização.

Antes de suas descobertas pensava-se que as crianças, jovens e adultos não alfabetizados não elaboravam nenhuma informação a respeito do ler e escrever. Portanto, só a escola poderia e deveria passar as informações e controlá-las, através de práticas ritualísticas, tais como: começar pelas vogais ou pelos sons das letras e depois, trabalhar com palavras de fácil compreensão, como por exemplo: pata, casa, e só no final do ano letivo eram lidos textos com o maior número de palavras controlando-se a permanência das palavras estudadas durante o ano letivo.

Produção de textos? Muito pouco ou nunca.

A pesquisa conduzida por FERREIRO e sua equipe mostrou que as crianças pré-escolarizadas têm hipóteses

próprias sobre a escrita e mostra também como elas se apropriam do ato de aprender a ler e a escrever. (FERREIRO, TEBEROSKY : 1991a; FERREIRO: 1985a, 1986, 1992)

Em função dos dados obtidos com crianças, Emília Ferreiro interessou-se por investigar como os adultos não alfabetizados concebiam a escrita.

Partindo do princípio de que a linguagem escrita está no mundo sob diversas formas e portanto é anterior aos ensinamentos da escola, os adultos deveriam tal como as crianças formularem suas concepções sobre a escrita. Implicitamente estava presente uma inquietude pedagógica traduzida na seguinte pergunta: não seria possível conceber uma ação alfabetizadora que tomasse como ponto de partida o que os adultos sabem, em lugar de partir do que ignoram? Não será acaso nossa própria ignorância sobre o sistema de conceitos destes adultos o que nos leva a tratá-los como se fossem ignorantes?

As pesquisas conduzidas por Emília Ferreiro com a finalidade de conhecer as concepções do sistema de escrita elaboradas pelos adultos permitem considerar que os analfabetos constroem hipóteses sobre a escrita.

Compete pois, ao alfabetizador respeitar estas hipóteses ao elaborar suas propostas pedagógicas.

Diz ela:

> ((...) todas as propostas de alfabetização nos parecem insuficientes (independentemente do êxito que se lhes atribue), porque tomam um ponto de partida definido independentemente do sujeito da

> aprendizagem. Decide-se por letras, sílabas, palavra geradora ou enunciados, essa decisão toma-se "desde fora" sem saber como o adulto analfabeto conceitualiza o sistema de escrita socialmente constituído.)) (FERREIRO, 1983 : 3)[7]

Os resultados permitiram concluir que os adultos constroem hipóteses sobre a escrita, pensando sobre e reagindo sobre ela, e não como simples transcrição de códigos a memorizar.

Os resultados das concepções dos adultos foram considerados ainda um informe inconcluso, pois admite uma interpretação rigorosa e integrada do conjunto dos dados para avaliar adequadamente sua significação teórica.

No entanto há semelhanças notáveis: os adultos manifestam os mesmos requerimentos de quantidade mínima e de variedade interna que já conhecemos nas crianças; manifestam distinção similar entre "o que está escrito" e "o que se pode ler", dificuldades semelhantes para manejar as relações entre o todo e as partes ao nível da palavra escrita.

Estas conclusões reforçam o caráter construtivo e não meramente receptivo de apropriação da língua escrita.

---

[7] A pesquisa com adultos não escolarizados permite concluir que a aquisição da escrita é conceitual. A aprendizagem da escrita não é consequência da maturação, mas construída pelo sujeito nas relações com o meio e objetos que contém a escrita.

Os procedimentos utilizados na pesquisa e os resultados obtidos estão na publicação: "Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura."É desta publicação o texto presente que foi traduzido: ((((...)todas las propuestas de alfabetización nos parecen insuficientes (independientemente del éxito que se les atribuya), porque toman un punto de partida definido con toda independencia del sujeito de este aprendizaje. Ya sea que se decida por las letras, las sílabas, la palabra generadora o los enunciados, esa decisión se toma "desde afuera", sin saber como conceptualiza el adulto analfabeto al sistema de escritura socialmente constituído.)) (FERREIRO, E. Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escrita. México: centro de Investigación, 1983. p.3.

Há uma evolução conceitual para compreender o significado e a natureza lógica do conhecimento atrás da escrita - objeto da alfabetização.

Este objeto é de natureza complexa e está no centro de um número incontável de trocas sociais. Assim como o homem em suas buscas de comunicação, foi aos poucos construindo um sistema que representasse sua linguagem, até chegar ao sistema alfabético, o alfabetizando - a nível individual - evolui em níveis evolutivos de conceitualizações sobre a escrita. Tais níveis são verdadeiras construções provisórias até chegar à compreensão do sistema de representação da escrita em suas mais variadas manifestações. Tais níveis são os seguintes:

Nível pré silábico - Neste nível a escrita não possui correspondência entre grafias e sons. Interessa ao sujeito o controle da quantidade mínima de letras (pelo menos duas); quanto a variabilidade interna, há exigência de não repetir a mesma sequência de letras ou grafismo. Exemplos: B R A L S P (macarronada); E R D A (pão). Não dá para ler a seguinte disposição de letras: A A A, como também A (A pode ser reconhecido como a letra A, porém, não dá para ler).

Nível silábico - Neste nível pensa-se que para representar cada segmento, cada sílaba da palavra, basta uma letra. Em geral, neste nível o alfabetizando corresponde uma grafia a cada sílaba. Pode acontecer que qualquer

letra pode servir a qualquer som, dependendo do conhecimento que já tem sobre as letras. A cada emissão sonora de sílaba, esta tem uma letra para representá-la. Exemplo: sopa- poderá ser escrito dos seguintes possíveis modos:

S P - O A - S A - O P -
so.pa - so.pa - so.pa - so.pa

Nível silábico-alfabético - Neste nível começa-se a diferenciar que uma letra não basta para representar determinado segmento sonoro das palavras, porém, há persistência da hipótese silábica. Neste nível coexistem as duas formas de fazer corresponder sons e grafias: a silábica e a alfabética. A palavra MACARRONADA, por exemplo, poderá ser escrita assim: MACARONDA - MACRNADA.

Nível Alfabético - Aqui começa a correspondência entre sons e letras. As letras se diferenciam a partir da análise fonética e, por isso, compreende-se que as sílabas tenham uma, duas, três ou mais letras. Nem sempre a correspondência é ortográfica. Exemplo: dezenhei; xama; nasi; cacimbo.

Pelos conteúdos teóricos expostos conclui-se que há uma revolução conceitual a ser realizada em relação à alfabetização de adultos. Esta revolução consiste em situar a escrita como representação da língua convertendo-a (...) **((num objeto de ação e não de contemplação.))** **(FERREIRO, 1992 : 47).**

A escrita passa por explorações ativas dos vários tipos de objetos portadores de uma linguagem e de disposi-

ções orgânicas próprias (jornais, revistas, livros, cartas, receitas, recibos, mapas, dicionários e outros) e por proporcionar momentos de leituras de diferentes manifestações textuais: contos, reportagens, envio de cartas, bilhetes, informações técnicas, listagens e outros. Cabe ao alfabetizando explorar, reconstruir a língua desde os primeiros instantes em que se torna aluno e não precisa esperar o tempo em que "ficará alfabetizado". **A escrita é um produto histórico enquanto língua, porém, passa a ser processo quando há uma proposta de ensino-aprendizagem. (FERREIRO, 1992)**

Este entendimento sobre o processo de construção do ato de ler e escrever constitui um dos temas desta dissertação.

2- OS DRAMAS E AS TRAMAS OU O CONHECIMENTO DA REALIDADE

Como todo ser humano, o alfabetizando, é formado pelo conjunto de suas relações sociais as quais são consequências de processos de domesticação e ou de libertação. Ser mais ou ser menos liberto como sujeito da história vai depender do quanto possam ser críticos da realidade e das ações que possam executar.

Freire explica a existência de dois modos educativos diferentes, revelando atitudes específicas face ao alfabetizando: **o primeiro, o da educação visando a domesticação do homem; o segundo, o da educação que visa a libertação. (FREIRE, 1973 : 45-53).** No entanto, como todo processo social, nada é puro, havendo tendências para um deles.

A tendência pela educação domesticadora conduz o alfabetizador (ou um Educador) a ser um arrebatador da consciência do alfabetizando como se ela fosse um recipiente vazio a ser enchido com palavras transmitidas e depositadas pelo professor que sabe; com conteúdos apresentados como coisa totalmente a parte das explicações sobre seus dramas e tramas, como se a vida concreta pudesse ser deixada fora da sala de aula. Quem encoraja este tipo de política educativa

mostra e impõe uma realidade mascarada (((...) tudo o que é verdadeiro e bom para as elites é verdadeiro e bom para o o povo.)) (FREIRE, 1973 : 47)

Este tipo de educação - de dominação - consegue fazer a consciência ajustar-se aos acontecimentos históricos, sociais, econômicos, políticos como se os mesmos fossem naturais, próprios do nascer e pôr do sol; do nascimento, crescimento e produção das plantas e animais.

Esta educação refletindo a sociedade opressora mantém e estimula a contradição que se expressa ao nível da ação educativa:

> (((...) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; (...) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente (...) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; (...) o educador é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (...) não é de estranhar, pois, que nesta visão 'bancária' da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.)) (FREIRE, 1982$_c$: 67-8)

Conseqüentemente este tipo de educação não atende aos propósitos do caminho ora proposto. No entanto, ele estará sempre presente porque foi assim a nossa educação, tanto a do pesquisador como a dos alunos.

A luta por vencer estas contradições é travada não só a nível individual como também a nível de grupo. Ela é

denunciada todas as vezes em que surgem, não somente pelos alunos como pelo pesquisador.

O alfabetizando tem o direito de descobrir-se sujeito do processo histórico, tomar consciência de que a ordem das coisas humanas não é natural, imutável, fatalista mas sim, determinada pelos homens. Esta educação problematizadora comprometida com o processo de libertação da consciência ingênua, visa a contribuir para a desmistificação da realidade; estimular a reflexão e ação dos educandos sobre a realidade, a fim de procurar atuar no sentido de superar as contradições sociais.

Enquanto a educação "bancaria" mantém a contradição alfabetizando - alfabetizador, pesquisados - pesquisador, a proposta da educação problematizadora leva os agentes a superação destas relações de subordinação.

> << A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado(...). Esta problematização , que se dá no campo da comunicação em torno das situações reais, concretas, existenciais, ou em torno dos conteúdos intelectuais, referidos também ao concreto, demanda a compreensão dos signos significantes dos significados, por parte dos sujeitos interlocutores problematizados.>>
> (FREIRE, 1982$_b$: 81-2)

Não será possível problematizar situações ou conteúdos sem o auxílio do diálogo. Isto implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que só se desenvolve pela parti-

cipação e solidariedade.

> ((Na medida em que ele (o professor) dialoga com os educandos, deve chamar a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre. Por quê? Como? Será assim? Que relação vê você entre sua afirmação feita agora e a de seu companheiro "A"? Haverá contradição entre elas? Por quê?))
> (FREIRE, 1982$_b$: 53)

No caso presente a compreensão dos dramas e tramas foi construída a partir de indagações que pudessem fazer emergir suas histórias, seus mitos, suas próprias realidades de vida que pudessem entender a relação de dominância e poder. As perguntas feitas no decorrer do processo foram: Por que vieram para a escola? Qual a importância de aprender a ler e a escrever? Estiveram na escola quando crianças? Quanto tempo permaneceram nela? Quais os motivos pelos quais saíram? Como é o trabalho que produzem? Quais as dificuldades enfrentadas? Quais as crenças, esperanças, jeito de se relacionar? Quais as dificuldades encontradas na escola?

Dos 13 (treze) alunos, 4 (quatro) estiveram na escola quando crianças. O tempo de permanência nela foi no máximo de um ano. Foram excluídos do processo de escolarização pelos seguintes motivos: trabalhar na roça, cuidar dos irmãos, migrar junto com a família à procura de outros lugares de trabalho mais lucrativo.

Os demais, em número de 9 (nove) nunca frequentaram a escola. Os motivos apresentados foram: "naquele tempo os pais não punham seus filhos na escola"; "a escola era para os outros"; "o negócio era trabalhar"; "não precisava

ler"; "não precisava escrever"; "o pai achava besteira ir para a escola, na roça".

Dentre aqueles 4 (quatro) que estiveram na escola somente um deles permaneceu durante todo ano letivo.

Seu depoimento mostra, de um lado sua fragilidade diante dos colegas, e de outro, desvela parte de uma rede de relações antagônicas entre aqueles moradores da cidade e os do sítio. "Eu tinha 7 (sete) anos quando vim para esta escola mesmo. Morava em um sítio perto e vinha a pé. Quando chegava, já tinha menino xingando eu de bobo, tição e mexê comigo. Ficava com raiva e entrava para a escola e ia para um canto. Quando entrava na sala cruzava os braços e baixava a cabeça. Podia a professora falá que eu nem ligava. Fiquei um ano assim, não aprendi nadinha. Fiquei porque minha mãe mandava. Meu pai tinha morrido."

Este aluno procurou negar sua condição de analfabeto até meados de agosto de 1991, quando os colegas e a professora do supletivo se solidarizaram e o incentivaram a expressar suas dificuldades e, assumir a ida à classe de alfabetização.

Quando os alunos procuraram o ensino supletivo, o fizeram porque souberam da existência de um professor alfabetizador, e vieram à procura de satisfazer necessidades imediatas e, alcançar sonhos e esperanças; aprender a ler e a escrever; arranjar um emprego, na cidade, pois o trabalho na roça significa dureza, cansaço, incertezas, falta de dinheiro. Alguns deles vieram apenas para aprender escrever seu

próprio nome, pois precisavam assinar recibos, contratos de trabalho e tinham vergonha de não saber a escrita do próprio nome; "não saber nem escrever meu nome, é muito duro e feio para mim", disse um dos alunos. Há aqueles que vieram para ler as coisas que estão escritas nos ônibus, supermercados e vendas."

Dos 13 (treze) alunos, 3 (três) moraram no distrito de Jafa e o restante, em sítios e fazendas pertencentes a zona rural do município de Garça. Um só não trabalhava na roça do café, pois fazia serviço de pedreiro.

Dos 13 (treze) alunos, 3 (três) eram do sexo feminino 4 (quatro) casados. Dos 13 (treze), 4 (quatro) tinha idade entre 35(trinta e cinco) a 54(cinquenta e quatro) anos 9(nove) estavam na faixa dos 15(quinze) aos 25(vinte e cinco) anos.

Daqueles que trabalhavam no manejo da produção cafeeira, um só tinha as terras arrendadas. Os demais ganhavam salário mínimo. Em época de colheita ganhavam por número de sacos de café colhidos[1].

---

[1] As categorias ocupacionais no meio rural, conforme Estatuto da Terra e interpretadas por Mello são: proprietários, arrendatários, parceiros, assalariados. Por assalariado rural é entendido, o trabalhador rural que percebe o seu pagamento através de uma quantidade fixa mensal. Por arrendatários entende-se como aquele trabalhador rural que paga percentuais pelo aluguel da terra que lhes garanta a concessão da mesma, em condições que se assemelhariam a posse.

(MELLO, Maria Conceição D'Incao "O bóia fria" acumulações e miséria". 3ª ed. PETRÓPOLIS : VOZES, 1978, 55-6)

Todos os dados acima: pouca permanência na escola por motivos de trabalho ou porque os pais não valorizavam a escola pois também eram analfabetos revelam uma conclusão importante: (...) na base do analfabetismo existem situações estruturais que se relacionam com o modo em que se produzem e distribuem os bens fundamentais da sociedade. Isto é especialmente válido para o setor camponês que é afetado por condições ainda mais duras e deterioradas[2].

Como esclarece Alvaro Vieira Pinto, com sabedoria e profundidade:

> ((...) o analfabeto, em sua essência, não é aquele que não sabe ler, sim aquele que, por suas condições concretas de existência, não necessita ler. (...) Pode-se dizer que é o trabalho que alfabetiza ou analfabetiza o homem, segundo exija dele o conhecimento das letras, ou seja (...) o dispense de conhecê-las.))
> (PINTO, 1982 : 92-3)

A vida rural ainda continua a mesma: não exige uso cotidiano da leitura e escrita. Os alfabetizandos só conheciam (em casa) os livros didáticos que a escola fornecia para um ou outro membro da família.

Estes livros didáticos pertenciam a irmãos menores: "para eles a vida foi melhor do que a minha, o pai e a mãe não deixaram eles sair da escola", disseram alguns de-

---

[2] Já faz muito tempo que se sabe que na base do analfabetismo existem situações estruturais que se relacionam com o modo como se produzem e distribuem os bens. Naguel se pergunta se alguns resultados da incrementação da alfabetização não se devem mais ao processo de urbanização do que às ações educativas específicas.
(NAGUEL, J. "Alfabetização camponesa: problemas e sugestões". Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.52, p.51-60, fev.1985)

les.

Para trabalhar no plantio e colheita do café não precisa ler nada: "tudo que tiver que lê, o patrão já traz explicado... é assim e assim que faiz para aplicá adubo ... veneno".

Consultados a respeito do uso de materiais com escrita disseram: "recebi carta da minha mãe, mais não fui eu que li... foi a cunhada"; para fazer compra no supermercado eu não erro, vô na prateleira certa e pego arroz, feijão, açúcar. "eu vejo algumas placas nas ruas, nas estradas, nos ônibus e quero saber lê".

Os alfabetizandos aqui retratados, ao virem para a escola, na tentativa de mudar suas relações de vida, queriam o que a escola lhes devia: ensinar o sistema de representação da língua, ler e escrever. Aprendizado necessário embora exigindo conteúdos significativos que completem o entendimento dos alunos sobre as relações sociais muitas vezes excludentes e opressoras. Uma delas é o preconceito contra o analfabeto, visto como um ignorante.

Quem os hostiliza são seus próprios colegas e por isto os alfabetizandos tentam negar sua condição de analfabeto.

Esta negação manifestou-se sob diversas formas. Alguns alunos ficaram isolados em suas carteiras escolares copiando da lousa e escrevendo nos cadernos até o dia em que a professora os percebeu. No ano de 1992, por exemplo,

o trabalho de alfabetização já havia sido iniciado quando um dos colegas denunciou a existência de um aluno naquelas condições citadas.

Este isolamento tinha um objetivo: ocultando a condição de analfabeto livrava-se da situação humilhante de se ver envolvido por ataques verbais e não verbais. Este fenômeno ocorreu, em sua própria classe de Suplência I, onde os alunos sentindo-se em níveis superiores de aprendizagem abriam pouco espaço para expressão dos alfabetizandos. Riam, caçoavam quando estes começaram a fazer as primeiras tentativas de trilhar o caminho da apropriação da escrita. Comentaram os alfabetizandos, na sala específica de alfabetização, que a professora do supletivo "ficava brava com os alunos, passava pito neles, mas não tinha jeito deles pará".

Além dos colegas de classe, também alunos de outras séries, no pátio da escola, vez ou outra, os agrediam com expressões ditas em voz alta: "seu burro", "seu analfabeto", "ignorante" etc.

Tais agressões geravam muitas desconfianças e sentimentos de perseguição: **auto desvalia e medo** (FREIRE 1982$_c$, 1927$_c$). Houve um aluno que não suportando os ataques não veio mais à escola. Quando um colega perguntou-lhe o motivo, respondeu: "se eu continuá vou batê nuns cara".

Assumindo o drama do preconceito[3], foi aberta uma discussão em sala de aula. Esgotados os argumentos, as queixas, os sentimentos de raiva, chegaram a uma conclusão prática: falar com os colegas sobre o direito que tinham de estudar e do respeito que deveriam receber. Pediram permissão à professora do supletivo e um dos alfabetizandos, em nome de todos, denunciou a insatisfação com as zombarias sofridas e esclareceu a todos sobre o direito do analfabeto de estudar. "Nóis não tivemo tempo de estudá quando a gente era criança; e isto não é coisa feia, é uma coisa que aconteceu. Agora queremos que voceis respeitem a gente". Em seguida, pediu, na presença da diretora da escola, que esta tomasse providência para que o assunto fosse levado aos professores e que medidas fossem tomadas. O resultado foi positivo e os alunos se sentiram fortalecidos com esta prática.

Uma outra tomada de consciência feita pelos alfabetizandos foi saber que não eram totalmente ignorantes e que construíam materiais, trabalho e cultura. Não consideravam importante o saber que tinham construído ao longo de suas vidas porque achavam que somente "a leitura fazia o o homem ficá inteligente, sabido".

---

[3] A compreensão do preconceito como desprezo pelo outro, reforçando-se o sentimento de inferioridade e marginalidade é coerentemente elaborado de acordo com suas visões teóricas em duas obras:
(GOFFMAN, Erving. "Estigma". 4ªed. RIO DE JANEIRO:Zahar,1982
(HELLER, Agnes. "O cotidiano e a História" 3ªed. SÃO PAULO . Paz e Terra, 1989.)

Nesta oportunidade foi lido um trecho da obra de PAULO FREIRE: "Educação e mudança": **(((...) Se num grupo de camponeses conversarmos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais do que nós.)) (FREIRE, 1991a : 28)**

Este texto tem uma continuidade cujas idéias foram aproveitadas para discussões e os alunos ficaram surpresos em saber que um escritor havia falado sobre a vida deles.

Nas relações resultantes de uma sociedade onde tudo se pesa, se mede, se compra, o saber também passa pela quantificação: há os que " têm mais e os que têm menos saber".

No entanto, continuando as reflexões e os diálogos podemos concluir, todo saber é consequência de experiência, ação, reflexão. Deste vínculo emerge o significado, a descoberta. **((Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria.)) (FREIRE, 1982a : 47)**

Os principais dramas cotidianos giravam em torno do trabalho com a produção do café e da procura de melhoria de suas condições de vida.

Todos os treze alunos pertenciam às famílias que exemplificam os dois grandes fluxos migratórios existentes no plano nacional: um que se iniciou com a liberação de mão-de-obra da economia rural do Nordeste brasileiro e outro que se delineou através da chamada "marcha do café", em direção ao oeste paulista, especialmente para Garça. Um deles se

lembrou com emoção da cidade baiana onde nasceu: "Sou filho de lavrador. Nasci pobre, gente... mais pobre mesmo... Nasci em Lagoa Real... Pode vê... tem que ter no mapa... Lembro da mãe ajudando o pai, me levava pra roça, acho que tinha treis anos..., chegava me punha debaixo de uma árvore... e eu ficava quietinho... brincando... dormindo... dava fome... ela me dava arroz... feijão... farinha de mandioca... às vezes ovo... não sei."

Os alunos estavam sempre cansados, fisicamente. O cansaço foi de uma persistência incrível: houve momentos em que o mesmo foi tão intenso que solapou o querer dos alunos e a luta por aprender. O trabalho escolar, as discussões, as descobertas perderam para o sono. "Desde que cheguei hoje... vim nem sei porque... mais não tenho idéia nenhuma na cabeça... Parece que tô com a cabeça vazia... vô sair para ir no banheiro lavá o rosto... andá um pouco... quem sabe o sono vai embora". A escola dos adultos analfabetos é uma escola de cansados, de trabalhadores braçais que morejam de sol a sol.

Todos eles se levantavam ao redor das seis horas da manhã. Alguns comiam arroz com feijão ou tomavam café com leite, mas existiam aqueles que não comiam e nem tomavam coisa alguma pela manhã. Às sete horas já estavam no trabalho. Às dez horas faziam a refeição principal no próprio local do trabalho, debaixo dos pés de café, e consistia de: arroz, feijão, farinha de mandioca, ovos fritos, abobrinha

ou outro legume ou verdura. Às duas horas da tarde faziam um pequeno intervalo para tomar café. Largavam o trabalho às cinco horas da tarde. Chegavam em casa e se preparavam para virem às aulas. O ônibus que os transportavam passava por volta das seis horas da tarde conforme o trajeto percorrido. As aulas começavam às sete horas e terminavam às dez da noite.

Transcrevo a fala de um dos alfabetizandos:

"Eu acho que eu tenho vontade de saber cada vez mais o porquê das coisas... Tem amigo no ônibus que fala coisa legal de conto... romance... Eu venho para podê conversá de mapa... de letra... mais é duro... tô trabalhando desde às 7 horas... no fim do mês o dinheiro não dá... os amigos diz que a gente tem que vir... que estudar... mais é difícil para a gente trabalhar... estudar... eu queria ter cabeça melhor... eu queria comê melhor... tomá leite... comê carne... mais eu gosto da escola... do ônibus... dos amigos ... da professora... de tentá escrevê... lê... não sei se a vida melhora... mais eu não quero ficá analfabeto não... é duro vir para escola porque tô cansado."

O trabalho no café é processado em diferentes momentos, com variadas atividades espalhadas ao longo do ano:

meses	adubação	arruação	colheita	esparramação
Janeiro	X			
Fevereiro	X			
Março	X			
Abril		X		
Maio		X		
Junho			X	
Julho			X	
Agosto			X	
Setembro			X	
Outubro				X
Novembro				X
Dezembro		X		

As fases da tarefa com o café consistem em dividi-las antes e depois da colheita. Esta é a atividade central que agita a vida dos trabalhadores do café. é um trabalho manual que consiste em: derriçar os frutos do café. Ou eles caem no chão ou são apanhados um por um dos galhos do cafeeiro; separar os frutos com o rastelo, quando caem no chão; colocá-los na peneira para retirada da sujeira e excedentes; ensacar os frutos e deixar os sacos nas ruas dos pés de café para o encarregado contar quantos e quem fez o ensacamento; levar o saco conferido para o terreiro - um retângulo de aproximadamente 200 m² - onde será esparramado ao sol com o fim de secar o fruto; após a secagem, são ensacados os grãos e, levados à Cooperativa dos Cafeicultores ou para máquinas de café onde são retiradas as cascas dos frutos. Até esta fase há a presença dos trabalhadores da zona rural.

Um outro tema que ronda constantemente o cotidiano dos alunos é a ameaça de desemprego. Destaco o caso de um dos alfabetizandos. No dia 26/09/91 um deles me informou que

não viria mais às aulas. O patrão o havia dispensado, pois o sítio havia sido vendido. Durante a conversa disse-me: " eu sou solteiro, posso andar por aí, caçando serviço, mas eu tô com dó do meu irmão que é casado. Ainda bem que ele não tem família, não tem filhos". Após a notícia decidimos levar o caso à classe toda. Fui conversar com a professora do supletivo e esta me informou que outros alunos estavam passando pela mesma situação. Então resolvemos abrir um espaço para discussão. Inicialmente, silêncio. A tristeza passeava pela sala. De repente, um aluno interrompeu o silêncio e disse: Acho que a culpa é do aumento do salário mínimo. " O patrão não vai querê pagá a quantia de Cr$ 72.000,00(setenta e dois mil cruzeiros), porque dobrou do mês antes". (isto é: no mês anterior era de Cr$ 36.000,00). Todos concordaram. Outros motivos apareceram: governo não dá dinheiro para tocá a lavoura; se continuá assim, o Brasil vai pará; tem patrão substituindo café por plantação de maracujá e aí é que vai todo mundo se daná, porque para plantá maracujá não precisa muita gente. Outros diziam: "trabalho não vai faltá para quem é ativo, patrão não gosta de gente preguiçoso". Outro disse que não acreditava ser preguiça e sim, na maldade dos patrões porque deixavam até crianças passar fome; " conheço família assim, vivendo conforme Deus qué".

Foi um desabafo dolorido. No final da discussão começaram a dar idéias de como resolver o problema, e ele pôde sentir o valor da solidariedade e pensar na melhor ma-

neira de resolver o drama. Dias depois veio com uma solução: "pediu ao ex patrão deixá-lo morar em seu sítio, porque havia arrumado outro sítio para trabalhar."

A cotidianeidade do trabalho na lavoura tem uma cota de medo, de cansaço físico, de desânimo, mas um lado de encantamento: Observar o ciclo da vida se manifestando no cafezal, no florescer, nos frutos ficando vermelhos, levava os alunos a se expressarem com muita alegria: "Porque na roça é assim... tem dias que o cheiro das flores do café é muito gostoso... a gente faiz força para trabalhá... dá vontade de ficá vendo um tempão... e olha que eu trabalho na roça... já faiz mais de vinte ano."

Houve também manifestações de tensão quanto à pergunta: vocês participam de reuniões, assembléias do sindicato rural? Os alfabetizandos consideram seu sindicato: "puxa-saco" dos fazendeiros; nunca foram às reuniões; receberam um papel falando de carteira de trabalho, porém, não deram muita importância ao assunto.

A posição assumida de julgar a realidade e agir sobre ela, esbarrou em cuidados a tomar quanto aos limites dos alunos.

Eis um exemplo que mostra as dificuldades surgidas na relação professor-aluno, por conta das contradições políticas. A pesquisadora tentando refazer o significado da importância do trabalho e resgatando sua forma social e política fez as seguintes perguntas aos alunos: O que vocês fa-

zem no sítio ou fazenda? Trabalham para quem? Por quê? Quanto ganham? Qual é o seu horário de trabalho? Quanto custa um pé de café? Quanto lucra? Quanto trabalha o patrão?

Estas perguntas foram sendo respondidas no meio de conflitos, medos, cautelas. Um dos alunos disse:"Professora, a gente não pode nem pensar nessas coisas, dá medo de alguém denunciar nós, e a gente perde o emprego. Se a gente falar aqui, tem gente que vai e conta. O patrão fica sabendo e pode mandar a gente embora."

Nesta ocasião, foi-lhes explicado não ter havido intenção de deixá-los preocupados e muito menos que viessem a perder seus empregos, porém, dar-lhes dimensão do quanto são importantes, quanto seu trabalho é necessário dentro das relações de produção.

No final de 1992, aquele aluno, que "quase perdeu o emprego", depôs à pesquisadora: "Você vai ficar contente. Cheguei no patrão e pedi a ele melhorá minha vida, porque eu era importante. Disse: Trabalho, cuido da sua propriedade com honestidade. Ele prometeu me ajudar. Não sei se o patrão vai fazer alguma coisa, mas eu me senti bem falando o que eu falei para ele, não tive medo."

Freire adverte em suas obras que o educador deve levar seriamente em conta as resistências das classes populares.

> << É preciso entender que as formas de resistências envolvem em si mesmas limites que as classes populares se põem com relação a sua sobrevivência em face do poder dos dominantes(...) têm em sua

> resistência uma espécie de muro por detrás de que se escondem(...) Se o educador não é capaz de entender a dimensão concreta do medo e, discursando numa linguagem já em si difícil, propõe ações que umtrapassam demasiado as fronteiras da resistência, obviamente será recusado.)>
> (FREIRE, 1988_b : 9)

Ao educador, com proposta libertadora, cabe compreender o momento de saber trabalhar a tensão entre a palavra e o silêncio; entre o medo e a ousadia^

As faltas às aulas são constantes. Os motivos explicitados foram: "Eu fartei porque tive dor de dente"; "Eu, porque nasceu um inchaço no pé, acho que foi aranha daquelas pequenas que me mordeu";"Eu, porque tive dor de cabeça muito forte, esqueci do chapéu na hora de ir pro café";"Eu, porque tava dormino em pé, e a mãe falô para eu não vim."

Percebendo os problemas de saúde como causas responsáveis das ausências, perguntei-lhes como resolviam os problemas. "A... professora, a gente não vai ao médico não." "A gente toma chá de erva cidreira (dor de cabeça)." "chá de foia de batata (dor de dente)."Indagados porque não procuravam os serviços do P.S.J. (Posto de Saúde de Jafa) disseram: "precisa fartá no serviço, que alguém ou ele próprio precisava chegar cedo para ficar esperando na fila uma senha para depois ser atendido; muita gente voltava sem ser aten-

---

^ Segundo Paulo Freire as virtudes do educador são: coerência, saber trabalhar a tensão entre a palavra e o silêncio; trabalhar criticamente a tensão entre a subjetividade e a objetividade; saber diferenciar o aqui e agora do educador e do aluno; evitar o espontaneismo sem cair na manipulação; vinvular teoria e prática; praticar uma paciência impaciente; ler o texto a partir do contexto.
(FREIRE, P. "Virtudes do Educador". VEREDAS. São Paulo, p. 1-10, 1982_n)

dido; precisava tomar "carona" ou vir a pé mesmo; não compensava, os médicos não atendiam direito."

Através do diálogo havido entre os alunos, e entre eles e o professor, foram feitas reflexões sobre o como era organizada a saúde pública no Brasil. Todos tinham histórias acontecidas consigo mesmos ou com seus familiares revelando a organização injusta para com os trabalhadores rurais. Uma das alfabetizandas contou sobre um atendimento a seu marido realizado com sucesso. Este foi operado em um dos hospitais da cidade de Garça, sem pagar a parte extra exigida pelo hospital, porque a família era conhecida do médico-operador. Na verdade, a filha do operado tinha sido doméstica na casa do médico.

Nestas oportunidades foram discutidos os temas voltados para as instituições sociais, suas funções e contradições.

Destas instituições destacamos a escola. Qual a função principal de uma escola? O que é uma escola pública? Quais as instalações existentes nela? Como se organizam as atividades dos professores, alunos e direção? Qual é o papel do diretor? Qual é o dos professores, serventes, inspetores de alunos e secretários? Quais os problemas que aparecem na escola? O que as pessoas fazem e deve fazer para enfrentar esses problemas?

Destas conversas atentou-se para o fato da não existência de dentista para atender aos alunos do curso no-

turno. Este atendimento era reservado aos alunos dos períodos anteriores.

Após examinadas as questões surgidas com o tema: direitos adquiridos e escola pública, os alunos levantaram uma proposta que foi aceita. Esta consistia em levar à direção da escola um pedido: extensão dos benefícios do atendimento odontológico no próprio período de aula. A forma de reivindicação usada foi a verbal. Solicitaram permissão à diretora para falar com ela e um dos alunos fez a comunicação reivindicatória. A diretora prometeu-lhes solicitar o parecer da Delegacia de Ensino de Garça. Passados alguns dias, a direção informou não ser possível acolher o pedido feito porque os serviços odontológicos eram para o atendimento de alunos de 7 a 14 anos. "Não há verbas para o atendimento dos alunos do noturno pois estavam fora da faixa de atendimento obrigatório feito pelo Estado", disse-lhes a diretora. Ouviram calados e na sala de aula comentaram: "(...) a gente não tem veiz(...) é assim mesmo(...) quem nasce sem sorte, morre sem ela."

Estas manifestações de revolta e desânimo no cotidiano do aluno é uma constante. Nesta ocasião procurou-se evidenciar com mais profundidade as relações econômicas, sociais, de classes, de relações políticas e o reflexo disto tudo na consciência dos homens, no seu modo de pensar, de sentir, nos seus valores e crenças.

Após a resposta vinda da Delegacia de Ensino, através da diretora, o assunto foi revisto em sala de aula.

As informações foram discutidas e a frase "nascemo sem sorte" foi problematizada. Desafiados a pensar, surgiram soluções que ainda poderiam ser executadas. A escolha ficou assim: encaminhar pedido por escrito às autoridades ligadas à Secretaria da Educação, ou outra, levar ao Prefeito Municipal de Garça o problema sobre o atendimento odontológico para alunos do curso supletivo. Nada de prático foi feito,mesmo porque logo se aproximou o final do ano letivo de 1992 e a dispersão dos alunos foi imediata.

Outro tema discutido com os alunos foi sobre "Cultura." Tema desenvolvido a partir das orientações contidas nas obras de Freire: Cultura como mediação entre o homem e a natureza com a intenção de criar objetos, idéias, desenhos, músicas, danças e outras manifestações com o fim de concretizar relações e comunicações entre os homens e com eles. Cultura como esforço criador, como elemento para ler, escrever representando idéias, consequência de um longo processo pelo qual os homens criaram um modo de representar o sistema da escrita.

Esta noção foi trabalhada sistematicamente:

> ‹‹(...) tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador (...) Que cultura é toda criação humana.›› (FREIRE, 1983 : 109)

Existiram momentos em que se manifestaram hábitos, costumes, ludicidades reveladoras de aspectos culturais ligados à classe. Vejamos exemplos narrados a seguir:

De modo geral os alfabetizandos não conseguem esconder a satisfação pelos momentos de intervalos para o recreio. Este significa: comida quente e gostosa servida pela merendeira; é a hora das paqueras e encontros; hora das trocas de afeto, de bilhetes.

Um dos alfabetizandos, por exemplo, era bem descontraído com as garotas. Estas estavam sempre por perto. Um dia ele solicitou a um amigo que escrevesse um bilhete ditado por ele. Terminado o tempo dedicado ao recreio, ele contou em sala de aula sobre o bilhete e pediu a ajuda da classe para reescrevê-lo.

Após o bilhete ter sido escrito, houve interesse por dialogar sobre o conteúdo do mesmo. Vários assuntos surgiram em torno de família, casamento, ter filhos. Foi quando um deles, reagindo ao assunto disse: "Casá?... só se eu fugi..."

Então, um dos casados resolveu contar como fez para fugir com sua mulher. "Ele e ela moravam nas colônias da mesma fazenda, só que ele morava em uma e ela, na outra. Ela não tinha pai, nem mãe, vivia com o tio. Ela tinha 15 (quinze) anos e ele 17 (dezessete). Um dia combinaram a fuga. Esperaram a noite chegar. Ele pegou o cavalo e passou pela janela da casa dela... Não deixou o cavalo trotá forte para ninguém ouvir o barulho. Parou o cavalo perto da janela do quarto dela e aí, continuou ele: "Peguei ela, pus no lombo do cavalo e... mais a trouxa de roupa... e levei ela para

casa do meu finado pai. Meu pai era vivo naquela época ... tinha dado o consentimento para roubar ela e trazer para casa... Então ela ficou morando na casa do pai e comigo. Vieram os filhos e a gente veio para Jafa para trabalhá no café... Ela me ajuda até hoje... eu não faço nada sem ela. Eu achei bom esse jeito de casá, mais eu não deixo minhas filhas casá assim... precisa ser home bom."

O interesse pela narrativa foi grande: riram, bateram amistosamente nas costas do narrador que ficou todo orgulhoso.

Os dramas e as tramas aqui narrados foram submetidos ao critério do diálogo, com o fim de emergir os conteúdos necessários para a evolução dos níveis de consciência sem jamais separar o homem da realidade.

> << A concepção humanista e libertadora da educação (...)jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável(...) estimula a criatividade humana(...) sabe que todo saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos (...)reconhece o homem como ser histórico. Desmistifica a realidade, razão porque não teme a sua desocultação.>>
> (FREIRE, 1969 : 9)

Os condicionamentos históricos-sociológicos, produtos da ação dos homens, são constituídos, em parte, pelos dramas vividos e refletem dominação, na maioria das vezes.

Foi preciso desocultá-los, pela ação e reflexão e assim, desfazendo as tramas puderam entender que as relações econômicas, as relações sociais de classe refletidas nos modos de produção de trabalho, nos modos de distribuição de a-

tendimento à saúde, à educação, como também na construção social dos preconceitos e negação dos direitos, estavam na base de toda opressão negadora da plena realização das condições do cidadão.

3- O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA EM ADOLESCENTES E ADULTOS

Considerando-se a ESCRITA - objeto da alfabetização - uma representação da LÍNGUA, o processo de alfabetização, objeto desta dissertação, centralizou-se nos seguintes princípios psicolinguísticos:

1- Por LINGUAGEM ESCRITA entende-se a variedade da "linguagem para ser escrita" e não só sua manifestação gráfica[1].

Aprender grafar letras, palavras, reconhecer as já escritas, aprender convenções fixas de direção da escrita, formas de letras e sinais de pontuação, é uma pequena parte do longo caminho da aprendizagem em direção à conquista das diferentes e enriquecedoras formas de comunicar-se através da linguagem escrita.

Assim como o aluno aprendeu através de inúmeras

---

[1] Esta citação: "Por lenguage escrito entiendo la variedad de lenguage para ser escrito y no solo su manifestación grafica" de Blanche - Benveniste se encontra no texto de ANA TEBEROSKY. Esta noção de texto guiou a pesquisa feita por EMÍLIA FERREIRO e ANA TEBEROSKY por ocasião dos trabalhos realizados com o fim de verificar o desenvolvimento do conhecimento que as crianças tinham sobre as propriedades da escrita. Para descobrir as propriedades da linguagem para ser escrita é necessário considerar fragmento de textos bastante amplos, e não só palavras ou frases.
(TEBEROSKY, Ana. El lenguage escrito y la alfabetizacion. Lectura y vida. Buenos Aires. v.II, n.3, p.5-15, set.1990)

experiências a iniciar e terminar uma conversa, pode e deve aprender os recursos utilizados pela escrita para se comunicar com alguém à distância; para expressar opiniões sobre determinados assuntos; para passar informações a outro; para narrar fatos e contos; para registrar, por escrito, aquilo que não pode ser esquecido. Tais recursos estão disponíveis aos usuários, através do grupo social com o qual os alunos podem partilhar, construir e ampliar significados. Estas experiências permitem, a cada aluno, desenvolver um conjunto de esquemas antecipatórios, culturais e situacionais, sobre a maneira como a escrita opera nestas diferentes situações[2].

Como diz Ferreiro:**((Antes de que a escrita apareça como uma tarefa escolar ineludível, (...) a escrita existe.))** **(FERREIRO, 1987 : 102).** Historicamente falando, não restam dúvidas de que a escrita tem uma origem extra-escolar; que o início de sua organização enquanto objeto de conhecimento precede às práticas escolares; que a escrita efetiva evolui através de modos de organização próprios. Recuperar, em sala de aula, as experiências que os alunos possuem sobre a ESCRITA e criar situações e atividades de for-

---

[2] Frank Smith em suas análises psicolinguísticas da leitura e do aprender a ler, considera a previsão, recurso que possibilita extrair significados. Ela é resultado das informações visuais e não visuais disponíveis ao sujeito.

Chama de informação visual a informação que o cérebro recebe da página impressa. Informação não-visual é o conhecimento anterior "por detrás dos olhos", que reduz a incerteza, permitindo que as decisões sobre identificações sejam feitas com menos informação visual.

(SMITH, Frank. Compreendendo a leitura. 3ªed. Porto Alegre: ARTES MÉDICAS, 1991)

ma que os alunos aprendam as diversas manifestações da lin-guagem através da ESCRITA, é restabelecer a posição da lin-guagem escrita como objeto social.

2- **((A escrita representa a língua e não a fala (FERREIRO, 1992 : 27).** Assim sendo não há como justificar a obsessão pela ortografia[3] a partir da pronúncia certa, pois desprezar-se-iam as variantes da fala do adulto socialmente marginalizado transformando a tarefa de ler e escrever em um trabalho de codificar letras em sons pressupondo-se que a escrita espelha a oralidade.

O que diferencia a língua oral da escrita são as circunstâncias de uso: uma é usada para comunicação ime-diata e a outra, principalmente, para comunicação com o ou-tro através do tempo e do espaço. Entre falar e escrever, como ler e escutar há intercâmbios ativos na busca de signi-ficados, que guardam processos próprios de ordem social,

---

[3] J. Vaca efetua estudos visando esclarecer os problemas coognitivos ligados à compreensão da ortografia sob a orien-tação de Emília Ferreiro. Conforme suas conclusões, a orto-grafia é um recurso gráfico estreitamente relacionado com o significado. Os dados da pesquisa tendem a demonstrar que os sujeitos tomam consciência dessa função da ortografia resol-vendo através da resolução de alguns problemas conceituais e não é somente um problema de memória que pode terminar medi-ante uma aprendizagem mecânica.
(VACA, Jorge. Ortografía y Significado. Lectura y vida. (BUENOS AIRES, v.4, n.1, p 1-7, 1983)

pessoal e políticas[4].

A língua escrita não é modo de representação da linguagem oral e sim, formas de linguagem construída, historica e socialmente, representadas pela escrita alfabética.

Descobrir o segredo existente na intrincada relação das construções dos jogos do alfabeto não é uma tarefa de repetições fonéticas e sim, uma descoberta conceitual.

3- Leitura e escrita são atos complementares apesar de independentes. A tradição escolar distingue atividades de leitura e escrita. Concordando com EMÍLIA FERREIRO, tal distinção será desfeita ao longo desta dissertação.

O que interessa é a relação entre um sujeito cognoscente (aluno) e um objeto de conhecimento (a língua escrita). Esse sujeito ignora que a tradição escolar mantém bem as diferenças entre os domínios chamados leitura e escrita.

> ((...) Ele [o aluno] tenta apropriar-se de um objeto complexo, de natureza social, cujo modo de existência é social e que está no centro de um certo número de trocas sociais. Para tanto, ele tenta buscar uma razão de ser nas marcas que fazem parte da paisagem urbana, tenta encontrar-lhes o sentido, isto é, interpretá-las. (em uma palavra, "lê-las"); de outro lado, ele tenta produzir (e não somente reproduzir) as marcas pertencentes ao sistema: ele se entrega

[4] N. Gnerre nos adverte sobre a ligação existente entre linguagem, escrita e poder: a linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população. é necessário conhecimentos sócio-políticos relativamente amplo para poder ter acesso à compreensão e principalmente a produção das mensagens de nível sócio-político. (GNERRE, Maurizzio. "Linguagem, Escrita e Poder" SÃO PAULO :

> então a atos de produção da escrita propriamente dita.»
> (FERREIRO, 1990$_a$: 21-2)

Desta forma, o aluno realiza atividades de aprendizagem através de sua participação em diferentes circunstâncias: ler o que escreve; corrigir seu próprio texto; corrigir o que algum outro aluno tenha escrito; ler e resumir por escrito; escrever para ler depois; ditar e corrigir; comentar ou ler o que já está escrito.

Com isto quer se concluir que: **«grande parte da linguagem não se desenvolve na palavra ou frase, mas no discurso.»** (TEBEROSKY, 1990$_a$: 16). Tal afirmação nos remete a noção de Texto que será entendida como registro verbal ou escrito de um ato comunicativo. Chamaremos TEXTO: **«Toda peça de discurso oral ou texto escrito que tenha sido produzido em uma situação social real.»** (STUBBS, 1982 apud TEBEROSKY, 1990$_a$: 50).

A busca de significado através das sucessivas confrontações com o texto, procurando interpretar, utilizando-se de estratégias de seleção, de predições e de inferências orienta a atividade do aluno, de maneira que ele possa aproximar-se cada vez mais da intenção do autor, como também do descobrimento e utilização das convenções. Isto se torna possível dentro de contextos.

> « O contexto é uma parte integral do texto em qualquer material escrito. O contexto situacional em que se encontra a escrita e a própria escrita atuam como um complexo sistema de sinais. E não se trata de que o contexto apareça em primeiro lugar, senão que, havendo identifi-

> **cado o contexto, podemos identificar o que está escrito. Com efeito os dois são simultâneos.))**
> **(HARSTE e BURKE. In FERREIRO, 1987 : 46)**

Ao se propor a leitura ou a produção de um texto, certas condições- consideradas fundamentais- se impõe:1- a contextualização que implica no conhecimento prévio do tema em processo de organização e/ou compreensão; 2- a escolha e/ou identificação do suporte específico através do qual o texto se apresenta ou será apresentado. Dadas tais condições as estratégias do aluno escritor/leitor poderão se multiplicar. Compreender o sentido de uma palavra na frase (parte de um texto, imerso em uma rica situação contextual) torna-se então, tarefa menos dolorosa, do que a de realizar o imenso trabalho com palavras isoladas, sem vínculo com qualquer situação contextualizadora.

A escrita sendo conquista social, com caracteres e funções diferentes, proporciona leituras diversificadas. Com isto quer se dizer que não se lê da mesma maneira uma notícia de jornal, uma receita culinária, um conto, uma carta, uma lista telefônica, um mapa, um recibo e tantos outros suportes de escrita.

4- O adulto, sujeito do seu processo de alfabetização, constrói seus conhecimentos nas diferentes situações de vida, e a escrita é um deles. Ele constrói conceitualizações sobre escrita, procurando introduzir certas diferenciações dentro do universo de marcas gráficas, apoiando-se num esforço contínuo de coordenação dos aspectos quantitativos

(três letras no mínimo) e aspectos qualitativos (não podem estar em contiguidade letras iguais) até chegar a um período que corresponde à fonetização da escrita, que começa por um período silábico e culmina no período alfabético.

Assim sendo, torna-se totalmente complexo alfabetizar iniciando-se por princípios postos como corretos: ensinar a, e, i, o, u, e em seguida, dividir palavras em sílabas para recompô-las e formar outras palavras.

O aluno, sujeito pensante da língua, elabora hipóteses de como escrevê-las. Respeitar tais hipóteses é mais do que um dever, é uma sabedoria a ser compreendida pelo alfabetizador.

O adulto tenta construir e reconstruir um sistema de representação que é produto de conquista histórica; produto social e resultado de um complexo caminho palmilhado pelo sujeito cognoscente.

Portanto, alfabetização de melhor qualidade oferece oportunidades para que haja em sala de aula, a constituição da língua escrita como objeto social, compreendendo-a como modo de representação da linguagem que corresponde ao sistema alfabético. Não é portanto, uma questão de metodologia que se coloca, ou de técnicas, mas de resgate do sujeito que pensa o objeto que está sendo explorado, ativa e vivamente: a escrita.

As experiências realizadas tiveram como ponto central a questão do ambiente no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse sentido a ação pedagógica caminhou para:

- a construção de um ambiente propiciador do diálogo;

- a criação de um ambiente rico em oportunidades de exploração dos distintos tipos de objetos materiais portadores de escrita: jornais, revistas, mapas, livros com ilustração e sem ilustração, cartas, conta de luz, de água, recibos, lista telefônica, dicionário, cartaz de propaganda, placas, etc.

- a compreensão de o ambiente deveria ser tomado como ponto-de-referência maior no processo da leitura e escrita possibilitando a leitura e a escrita significativas sobre uma variedade de temas, sem esperar que o adulto já esteja "pronto" para ler "certinho",ou escrever ortograficamente. Muitas vezes o alfabetizador foi o escriba do aluno e o leitor, até chegar o momento da independência quando o aluno passou a fazer seus atos de escrita e de leitura, espontaneamente.

- o ambiente possibilitou além disto situações criativas em que o conteúdo era discutido ora coletivamente, ora em pequenos grupos, ora individualmente. Respeitando-se o ritmo dos alunos, interferências foram sendo feitas conforme as dificuldades surgiam. Tendo-se, porém, uma inquietação: a construção de um ambiente de solidariedade.

Após as discussões de um tema as atividades ligadas à escrita e leitura eram as mais variadas: - escrever palavras, frases com seus colegas, usando a lousa; ler fichas de materiais que iam sendo elaboradas; ouvir textos sobre os temas discutidos através da leitura feita pela alfabetizadora; escrever sobre o assunto.

Vejamos como se desenvolveram as principais atividades e os resultados práticos obtidos.

A apresentação que se segue não significa que

as atividades e os temas discutidos tenham sido tratados uma única vez, nem que seguiram uma ordem fixa. A separaçãoi feita é, unicamente, para fins didáticos. Ei-los:

1- Exposição dos Temas

1.1. Identidade de cada um

Este tema principiou as relações entre professor e alunos.

Quem sou eu? Quem é você? Qual é o seu nome? Por que veio à escola? Qual o seu trabalho? Qual a origem de seu nome? Onde nasceu?

De início a timidez era tanta que mal se ouvia a pronúncia do seu próprio nome. Foi preciso estabelecer um clima de confiança para que os elementos do grupo começassem a falar sobre eles e entre eles e de modo geral, constatou-se que desconheciam muitas informações sobre sua origem, data de nascimento e até mesmo o próprio nome completo.

Tomar seus registros de nascimento entre as mãos, folheá-los e pedir à professora que lesse as informações neles existentes,tornou possível um contato mais próximo e proporcionou momentos de cordialidade e de crescimento do grupo

Além disto, aprenderam a escrever seus nomes; nomes dos seus pais; datas de nascimento.

Escrever sobre suas experiências de vida foi um dos recursos responsáveis pelo interesse despertado de forma sempre renovada.

Os textos que se seguem são modelos que podem ser apreciados como comprovantes do interesse citado.

EOMXO [Eu me chamo] Jafa, 2 de abril de 1991
Cataruna

Data - 29/10/91
Nome - MANOGL

EOMXO monoel Luca Nunes
APOFXOMAA SRA EOMZMO
a professora a pentura é o maximo

Jafa, 1 abil de 1992
EOSOU Luis Carlos
OPI
MRU

[Eu, nome Luis Carlos
O grau
mourão]

DATA - maio 92
NOME - ALVINA

Eu me xcamo Alvina
eu esta preocupada cov
meo marido - estadoente.

Jafa, abril de 1992

EO SOU CLAUDINEI
QRO APERD
LE
ESQVE

[Eu sou Claudinei
Quero aprender
ler
escrever]

EO SOCLAUDINEI.

EU TEO 16 ANOS

NA SI NA SI DAED DE GARÇA

MIA MAE XAMA MARIA

MEU PAI MOREU.

EU TEO 10 IR MAOS VIVOS E 2 MORTO

DATA - 20/10/92
NOME. CLAUDINEI
SEXO . masculino
Idade - 16 e 8 meses.

1.2. Brasil: Estados e Municípios

Este tema foi motivado pelo interesse apresentado em conhecer os estados de sua origem natal ou de seus familiares, tais como: Bahia, Amazonas, Paraná, Mato Grosso.

Além disto, Jafa, distrito do município de Garça, está repleta de placas indicadoras de fazendas, sítios e cidades: Marília, Vera Cruz, Garça, Bauru, Álvaro de Carvalho, Assis, Tupã, etc.

Para localizar todas estas cidades, municípios, estados foi preciso manusear mapas. As primeiras incursões foram livres e espontâneas. Tomaram os mapas e, em grupos, foram pedindo para a professora localizar lugares relacionados às suas vidas.

Com o passar do tempo, os mapas passaram a ser o próprio tema da discussão. O que é um mapa? O que ele representa? O que é um Município? Estado?

Saber que o mapa representava a terra, planeta onde vivemos, levou-os à descoberta da forma da terra e o contato com o globo terrestre.

Os conteúdos que mais chamaram atenção dos alunos foram: forma da terra, inclinação, pólos, localização dos oceanos, localização do Brasil.

Durante os anos letivos (1990 a 1992), o globo foi manuseado com muito interesse e curiosidade, assim como foram feitas experiências de medir distâncias entre lugares

Como material suplementar foram usados recortes dos estados do Brasil, em cartolina, para montagem e desmontagem dos mesmos, como se fossem peças de quebra-cabeça.

Deste tema foram realizadas fichas de leitura de palavras: Brasil, Paraná, Amazonas, Bahia, São Paulo, Acre, Mato Grosso e Minas Gerais.

1.3. Trabalho

Como nenhum dos alunos havia nascido em Jafa, uma pergunta se impôs: Qual o motivo pelo qual moravam em Jafa?

Todos vieram à procura de trabalho junto às fazendas e sítios de café existentes na região.

Destas conversas dois sub temas surgiram: O café e Os espaços ocupados no Brasil.

O Café

Sempre existiu café em Garça? Como isto aconteceu? De onde veio o café? Onde já foi cultivado em Garça e no estado de São Paulo? O que aconteceu com as regiões em que houve predomínio do café? Por quê?

Estas perguntas levaram às descobertas sobre desmatamentos; enriquecimento de poucos; exploração inadequada da terra; uso da mão de obra dos negros.

Foi lido o conto de Monteiro Lobato: Café! Café! Através do conto os alunos puderam expressar sua admiração: os fazendeiros sempre se queixaram do pouco rendimento econômico do café.

Também foram usadas reportagens de revistas trazendo o assunto sobre a queda do preço do café no ano de 1992

Estes dois textos escritos em épocas tão distintas levaram os alunos a entenderem como os homens da classe dominante possuem a terra, a exploram com fins lucrativos, sem pretensão de cuidar dela para o benefício de todos.

Os textos escritos pelos alunos demonstram o que fazem na plantação de café desde o rastelar e abanar até confeccionar os balaios em que serão colocadas as sementes das futuras plantas.

É possível perceber, pelos textos produzidos pelos alunos, o horário de despertar e de se levantar para o trabalho e o quanto é cansativo o resultado da força física despendida nas variadas atividades requeridas no trabalho.

EORIEO AF DPFO Jofa 25 de setembro de 1991
BLOI Quarta-feira
Catarua

DATA - junho 92
Nome - ALVINA
SEXO - Feminino
Idade - 37anos

eu tabalo na fazenda bela vista co fafé ratela e abano o fafé de peneira roça palo ratelo cedo para roça

Eu trabalho na fazenda Bela Vista com café, rastelo e abano o café de peneira, roçá [roça] cedo para roça.

Etmo mio

Eu tra ba lho mui to

DATA: agosto 92
Nome: Mauricio
Sexo: Masculino
Idade: 45anos

EUTAULO macaxon

EUTACO CASCF
RSTLO ABVO

DATA - maio de 92
Nome - LUÍS CARLOS
Sexo - masc
Idade - 18 a

Eu trabalho na Caxuxa.
Eu trabalho com café.
Rastelo e abano.

O gi trabalei muito
eu Maldemar
banando
café
Colorado
a semana 6.30
Epegaasactora

Manoel Luca nun
Jofa, junho de 1992

IDADE - 20 a 6m.
SEXO - Masculino
NOME - MANOEL
DATA - junho de 1992.

TABAOMA RO ÇA
CO LTA DE CAFE
EU LANTO ASEIS
ETABDETERERIRO

DATA - junho 92
Nome - CLAUDINEI
Sexo - masculino
Idade - 16 a 4m.

Trabalho na roça
colheita de café
Eu levanto às seis
E trabalho no terreno.

Os espaços ocupados no Brasil

A questão da ocupação dos espaços é assunto importante poruqe permite a exploração do problema agrário brasileiro, dos assentamentos humanos, do êxodo rural e da marca da cultura.

Quais as diferenças e semelhanças entre um trabalho como plantio do café e outro, o de exploração de planta nativa, como a seringueira? Quais as diferenças do viver de um trabalhador de café e outro que trabalha na exploração de látex?

Este tema foi trabalhado usando-se revistas, jornais, fotos e mapas.

Discutindo-se o cotidiano dos seringueiros, seu trabalho, suas lutas, após as leituras reportadas em revistas, os alunos ficaram vivamente impressionados com a dureza de vida daqueles trabalhadores.

Nesta oportunidade foram analisadas as diferenças entre a atividade extrativa ligada à seringueira e a atividade agrícola relacionada ao plantio de café.

Os textos ora inseridos mostram o resultado da comparação feita e os ganhos sobre conteúdos históricos relativos à ocupação do espaço brasileiro, iniciando os estudos em nível local, estendendo-se para o Estado de São Paulo e mesmo para o Brasil.

DATA - 8/4/92
Nome - LUIS Carlos
Sexo - masculino
Idade - 18 anos

marula fica pt d Ganaça conca fica

Marilia fica perto de Gança e eu nunca fui lá.

DATA - agosto 92.
Nome - ALVINA
SEXO - Feminino
Idade - 57 anos

A vida dos seringueiros
é mais dura que a da jeté

A vida dos seringueiros é mais
dura do que a da gente

Japa 8 de outubro de 1992

Marli Luca Nunes
Meus pais mora lagoa
Eu morava com eles
na Bahia

1.4. Animais que estão desaparecendo

Este tema surgiu em virtude da discussão sobre o que é coisa da natureza e coisa criada pelo homem. É a questão da relação entre natureza e cultura. O assunto foi levantado por um aluno que disse ter ouvido na T.V. estar proibida a caça do jacaré no Pantanal.

Fazendo uso de leitura de jornais, de livros, foram debatidos assuntos sobre o extermínio de animais e por que isto acontece? Desde quando o fato se dá? Quais os animais no Brasil que estão desaparecendo? O que pode acontecer se isto continuar?

As descobertas da apropriação das matérias primas ligadas aos animais, com o fim de tirar o lucro e ganhar mais dinheiro levaram os alunos a examinarem uma série de questões: matar animais para o homem comer e matar para fazer dinheiro. Qual a diferença? Quais as justificativas? Quais as soluções?

Inicialmente um grupo pensava que para se alimentar justificaria matar. Outro grupo pensava que matar para comer seria certo, se os homens criassem os animais em cativeiro. Uma questão ética foi levantada: o que fazer?

Para tentar ampliar o debate foram trazidas leituras de revistas e jornais que focalizavam soluções adequadas realizadas por pessoas que tinham idéias ecológicas.

Este tema enriqueceu o conhecimento sobre hábitos de diversos animais e valores ecológicos.

DATA – 12/5/92

Nome – LUIS CARLOS

Sexo – masculino

Idade – 18 anos

TARTARUGA

E LA BTA OVO EOZOM PH EA EMTA

Ela bota ovo e os homens pegam

ela e matam

julho 92

Nome: ALVINA

Sexo: Feminino

Idade: 57 anos

Os ome acabacos animaz

porque os só querdeiro.

Os homens acabam com os animais

porque só querem dinheiro

1.5 Quem habitava o Brasil na época de sua invasão pelos portugueses

Este tema surgiu por ocasião da discussão sobre o uso das terras e da natureza feita pelos homens com o fim de se obter lucros, não importando os resultados éticos.

Quando começou o uso indevido? Quando começou a exploração?

Estas perguntas remeteram à leitura do livro:"História dos povos indígenas".(5)

A leitura foi feita em capítulos. Durante dias, pequenos textos eram lidos e depois discutidos.

Desta leitura muitas questões foram levantadas sobre a história e geografia do Brasil.

Inspirando-se nas obras de NIDELCOFF foram trazidas informações ligadas à violência na cidade; carência de moradia no Brasil; falta de atendimento ligadas à saúde e saneamento. Estas informações foram percebidas num contexto político dando-se oportunidades para perceber a origem dos desrespeitos para com a vida do cidadão, consequências de um passado que se reflete nos diversos modos de organizar a realidade social até hoje.

Investigar a História do Brasil com o fim de entender parte dos acontecimentos atuais foi um dos objetivos do uso dos textos mencionados.

Como exemplo de escrita sugerida pelos temas é inserido um texto de um dos alunos. A escolha feita baseia-se no seguinte: a reescrita está coerente e adequadas às dis-

cussões havidas em sala de aula; habilidade do aluno em usar a escrita dentro dos padrões da norma culta; capacidade em unir o passado e o presente, entendendo a história dentro de um contexto político-social-econômico mais amplo.

DATA – novembro 92
Nome – MANOEL
Sexo – masculino
idade – 20a 10m

Reescrita do texto "Historia dos Povos indígenas"

Lo na Europa mas tinha para Brasil
Aqui tinha muito para Brasil e os portu
gueses leram muito para Brasil e ga —
nharam muito dinheiro com isso.
Os portugueses trogeram para os índios
coisas muito baratas como espelhos pentes
facas contas etc. Essa troca dos portugueses
era uma exploração
Além do para Brasil os portugueses tambem
levavam araras papagaios índios para ven
der como escravos Eles convidavam os
índios para irem passear de caravela
conhecer a Europa e enganados eles iam
Escravo não faz o que quer não
trabalha muito para o dono ganhar mais
dinheiro
Assim os brancos fazem com negro tam
bem tiram ele da Africa so para escravizar
Agora a lei a cabou com a escravidão mas
o pobre e explorado de outro jeito continuando
do como escravo.

2. Exposição das atividades de aprendizagem

2.1. Escrita do próprio nome

O conhecimento do NOME PRÓPRIO trouxe várias oportunidades de crescimento na construção da escrita.

Podemos apontar três razões que permitem alcançar tal ganho pedagógico: é uma escrita "livre de contexto" cuja interpretação não depende da imagem que se situa em suas proximidades ou do objeto que lhe fornece base material; é uma escrita que provê uma informação segura acerca de que a ordem dos elementos não pode ser qualquer uma; é uma escrita que fornece recursos permanentes de conflitos cognitivos. (FERREIRO, 1987 : 121)

A escrita do próprio nome, inicialmente, foi feita espontâneamente, pedindo-se ao aluno que escrevesse do seu jeito.

Quase todos tinham alguma informação sobre a escrita convencional de seu nome: conheciam algumas letras, ou a primeira letra do nome.

Um dos alunos escreveu assim o seu nome:

A C N R I A (Catarina)

Ao explicar sobre a escrita realizada disse ter certeza que as letras eram aquelas, mas não sabia se "a carrerinha" esta certa, isto é, se a ordem das letras era aquela. "Sabe, disse ela, minha filha me ensinou escrever mais eu não lembro direito."

Após tentar escrever do "seu jeito" foram propostas atividades ligadas ao uso de modelos. Conforme orienta TEBEROSKY o uso de modelos é conveniente porque:

> **Informa ao aluno sobre a forma convencional das letras como sobre o valor qualitativo, diferenciador e indicador da presença de uma palavra; dá informação sobre a quantidade de letras necessárias; dá informação sobre a variedade, posição e ordem das letras; serve de ponto de referência para confrontar as idéias das crianças com a realidade convencional da escrita.**
> **(TEBEROSKY, 1990$_a$: 36)**

Seguindo-se estes indicadores, os nomes dos alunos foram escritos sobre fichas de cartolina em letras de forma e em letra cursiva. Os alunos comparavam as letras e os nomes de um com o de outros. Observavam a primeira e a última letra; o número e a ordem das letras. Faziam a escrita-cópia do modelo.

Assim iam sendo alternadas as atividades:escreviam com os modelos à frente, outras vezes sem a presença dos modelos.

Todos os alunos avançavam no conhecimento da escrita a partir do Nome Próprio. Quanto a marcar seu nome de forma convencional pode-se concluir que todos os treze alunos atingiram este objetivo.

2.2. Listas

O interesse por compor listas foi grande. Faziam listas de compras; de frutas; dos utensílios usados para o trabalho no café; de nomes próprios; de animais; de nomes de cidades; de flores, e tantas outras.

A primeira lista foi sugerida pela alfabetizadora: Quais os nomes de cidades que estão escritos nas placas da estrada de rodagem?

Depois da confecção dela, chegaram à conclusão que viam as placas, mas nunca tinham "botado reparo" nas letras, mas que agora... sim. Posteriormente a lista das placas foi aumentando. Um dia um dos alunos trouxe escrito em papel: DEVAGAR. 20 KM. Tentaram por várias estratégias ler o que estava escrito: Deve ser nome de cidade importante, desconhecida da gente; que engraçado... tem número... tem letra do meu nome... tem pedaço de G A R Ç A... Vai ver que é Garça e a gente não sabe... mais tem D E do meu nome. Vou chutar: Degarça 20 (não sei o que é...). Cida, explica um pouco... isto aqui: 20 eme? (expliquei)... Depois de tempo, um deles, disse: "DEVAGAR 20 KM. Pára o carro quando está correndo muito."

Assim; aos poucos, os alunos iam percebendo o sistema de construção da escrita.

Construíram listas dispondo os nomes em posição vertical e horizontal. Quando a disposição gráfica era hori-

zontal foi explicado o uso da vírgula.

As listas proporcionaram recursos de leituras usando estratégias variadas de seleção, predição e inferências. Complementavam a informação disponível utilizando as construções que já possuíam, como também utilizavam todo seu conhecimento disponível para predizer o que deveria ser escrito ou lido e qual o seu significado.

Exemplo de lista: Lista de material de limpeza

Esta lista foi elaborada por dois alunos: José e Claudinei.

Após decidirem o que constaria de sua lista: sapóleo, pinho e cera, começaram a escrever.

José- Eu escrevo (pegou o giz e foi à lousa enquanto Claudinei ficou sentado na carteira próxima.)

1ª palavra: S A P O L A

Ao escrever a letra P disse: (pe) de pato.
Passando o dedo pela escrita disse: sapóleo:

S A P O L A
— — — — — —
sa po le o

Em seguida acrescentou: falta a letra O.
Daí ficou assim:

S A P O L A O

Claudinei: Tem coisa engraçada... (foi se dirigindo à lousa e lendo) sapoleao?... Sapole... o... Tem que tirar o A...(apagou)

José: Tem... o A sim... ó (mostrava com a boca se referindo a existência de três letras para LEO)

Depois disto Claudinei descobriu que estavam lendo a sílaba LE para a letra L (éle). Então corrigiram para: S A P O L E O.

2ª Palavra: P I N H O

Claudinei: Eu acho que é com P (no que José concordou). O problema surgiu quando tiveram que escrever NHO. Foi assim:

Claudinei: P I O
José: mais não dá prá ler... PIO... O que é PIO..
Claudinei: .. é não é PIO é "PINHO"... (espichando a boca dizia in... o...)
Escreveu P I I O
José: Deixa lê: PI..IO... mais nunca vi ficá dois I perto...
Claudinei: é ... só se for... pi... (chega perto de mim e pede para eu escrever)
Claudinei e José lendo: PINHO

3ª Palavra: C E R A

José: Eu acho que tem... JO...SÉ (SE...SÉ)
Claudinei: É... põe aí... SÉ... RA
José: (escrevendo) S E A
Claudinei: Falta coisa... letra... SE...RA (Foi para um canto da lousa e escreveu:SEXA (se...xa)
José: (Falando para Claudinei) Falta letra... Tem que ser o pedaço do meu nome: Aparecido ... RE ... S E R A.
(Os dois concordaram: S E R A)

Após esta listagem foram consultar as escritas existentes em embalagens de materiais de limpeza. Descobriram ter escrito corretamente: SAPÓLEO, PINHO e não existia nenhuma embalagem de CERA. E por esse motivo eu escrevi em uma ficha a palavra CERA.

As listas inseridas, escritas por Claudinei e Manoel, mostram a evolução na assimilação da escrita efetuada pelos referidos alunos.

FOFORO
SEBOLA
SABÃO
ALHO
BOM BRIL
BATATA
FEIJÃO
ARROZ
SAU
BARRIGAD
OLEO

DATA 20/11/92
NOME - MANOEL
SEXO - masculino
Idade - 20 anos 9 meses

MACARONADA

FEIJOADA

SALADA

ARROZ

PAPO (pão)

A SALADAR DE AOFASE E DE TO MATE

DATA - 01/12/92
NOME - CLAUDINEI
SEXO - Masculino
Idade - 16 anos 10 meses

2.3. JORNAIS E REVISTAS

Os jornais e revistas ofereceram momentos de interesse que iam desde a curiosidade sobre os periódicos em si até os seus temas.

Queriam conhecer e perceber publicidade, desenhos, títulos e tipos de letras contidos nos periódicos. Gostavam de ficar folheando as revistas e os jornais.

Porém, apreciavam bastante ouvir a leitura feita sobre temas apresentados nas discussões havidas nos noticiários de televisão, nas ruas, nas revistas e jornais que mais receberam atenção por parte dos alunos foram sobre: "Os meninos de rua"; "Massacre dos presos"; "AIDS".

Através destes materiais de leitura e escrita puderam os alunos realizar operações cognitivas para diferenciar narração de fatos reais e de fatos ficcionais. Puderam também obter informações sobre temas atuais e do passado, bem como sobre aspectos gráficos utilizados pelos jornais e revistas.

As atividades consistiam em destacar os títulos dos periódicos, o título da reportagem feita. Em seguida, a alfabetizadora lia e discutiam o assunto escolhido. Depois repetia-se o ritual: escrever palavras e frases.

Aos poucos foram sendo criados textos coletivos orientados sob as seguintes consignas: O que lemos? O que vocês entenderam? O que vamos escrever? Para que e para quem escrever? Qual o modo de vocês pensarem sobre o assunto?

2.4. Textos Coletivos

A escrita realizada coletivamente foi enriquecedora em termos de aprendizagem porque permitiu várias experiências significativas.

Dentre elas destacou-se a interlocução. Os alunos observaram várias formas de enunciados com o mesmo significado e isto permitiu escolher e decidir quais enunciados mantinham a coesão do texto e também do grupo.

Permitiu o intercâmbio sobre a organização a ser dada: O que vamos escrever? O que escrevemos primeiro? Para que vamos escrever? A quem vamos nos dirigir? Qual é o modo de pensar de vocês sobre o assunto? O que já escrevemos?Vamos ler? O que ainda não escrevemos? O que falta escrever? Vamos ler o que já escrevemos? Há alguma coisa no texto que deixa confuso o entendimento? Como mudar? Qual o título que vamos dar ao texto?

Além destas tarefas consideradas de escrita, existem as tarefas secundárias: acordos sobre a distribuição de responsabilidades, ora para formular um enunciado, ora para escrever na lousa; comentários sobre o que e como escrever; explicações sobre convenções como: formas gráficas das letras, maiúscula-minúscula, sinais de pontuação.

Os textos coletivos transcritos abaixo, mostram as inúmeras possibilidades de construção partindo-se de temas retirados do cotidiano dos alunos; de temas sociais e políticos; de temas discutidos após as leituras feitas de jornais e revistas.

TEXTOS COLETIVOS

1

Hoje comemos arroz, feijão, ovos carne, lingüiça, tomate, mortadela, alface, batata, sardinha e pão.

À uma hora tomamos café com pão e manteiga.

Viemos para a escola sem comer.

Vamos tomar sopa no recreio

2

GANHAR DINHEIRO

A gente precisa ganhar dinheiro para comprar coisas para comer, para vestir, para passear, para beber cerveja, para comprar sapatos.

Sem dinheiro a gente não vive.

A gente não acha as coisas por aí e nem rouba.

3

Os dinossauros

Os dinossauros eram muito grandes. Eles não cabiam nesta sala de jeito nenhum. Eles tinham o tamanho do prédio de 7 andares de Goiás.

4

O seringal e o seringueiro

Nós ouvimos uma leitura sobre o seringueiro e a seringueira.

O seringueiro tira latex da seringueira para fazer borracha. O seringueiro trabalha duro. Ele trabalha no mato o dia todo.

2.5. Textos escritos em subgrupos

Quando dois ou três se reuniam para escrever uma situação social, um deles era escolhido para ser o escriba do grupo.

A produção, invariavelmente, era seguida dos seguintes momentos: 1- escolhido o escriba, a pergunta mais transacionada era: como se escreve esta palavra? Tal pergunta era seguida da oralização, por exemplo: le-van-to. As respostas eram: "acho que começa colocando esta letra, esta palavra". 2- Após a escrita da frase, seguia-se a leitura e os comentários: falta pedaço; esta letra não dá certo, coloca esta; tem tantos pedaços; está sobrando. 3- A professora ou outro elemento do grupo era chamado para ler a resultante produção escrita.

O exemplo, abaixo, esclarece:

1º momento: E O L A T O 6 E O O M O V F O
2º momento: E U L V A T O 6 E C O M O O V O F I T O
3º momento: Quando o leitor conseguia ler era porque a construção do texto estava próxima à sistematização alfabética que a ausência ou troca de letras não prejudicavam a busca do sentido.

Outras vezes havia necessidade de explorar mais em busca do significado e informar aos alunos que nem sempre a escrita era igual a fala.

Inúmeras atividades semelhantes foram realizadas tendo por motivação listas de compras; de animais; de frutas; de cidades; de nomes de pessoas.

2.6. Escrita de contos

Todas as histórias que começavam com: "Era uma vez..." despertavam nos adultos um prazer muito grande.

Várias histórias de saci-pererê, lobisomem, mula-sem-cabeça foram contadas e recontadas. Para satisfazer seus pedidos foi estabelecido um momento na semana para contar os contos. As histórias começavam quando se colocava na lousa a ficha: "Era uma vez..."

Todos contavam sua história e a alfabetizadora, também. Um dos contos foi: O velho, o menino e o burro. O texto foi lido várias vezes tal o fascínio suscitado pela narrativa, personagens e ações.

Após as leituras o conto foi transcrito para um papel tipo manilha e exposto em classe e se sugeriu que fosse também escrito individualmente. Nesta atividade os alunos além de poderem consultar o texto exposto, revelaram suas hipóteses a respeito da linguagem escrita: palavras escritas colocadas umas depois das outras.

Para conflitar esta hipótese, programou-se uma atividade tal como sugerem TEBEROSKY e CARDOSO(1990:159-165) ler as frases e tentar perceber os enunciados, os significados e colocar barras para separá-los.

Após a separação foram organizadas fichas separando os substantivos, adjetivos, numerais, artigos, verbos.

Esta atividade resultou numa melhoria do desempe-

nho dos alunos em atividades de linguagem escrita.

O primeiro exemplo mostra as orientações pedagógicas utilizadas para separar as palavras "grudadas": marcar com traços onde os alunos pensavam que começava e terminava a palavra; discussão sobre a colocação dos limites; reescrita do trecho do conto com as devidas separações.

O segundo exemplo tem por fim mostrar o produto da narração de contos que permitiu aos alunos aprender a seguir o fio argumentativo dos acontecimentos, a memorizar o começo e fim da escrita de contos e frases.

Tais motivos levaram a pesquisadora a enfatizar o uso dos contos em sala de aula.

Conto: o menino, o velho, o burro.

Era uma vez um velho, um menino e um burro que passavam por uns pessoas
Elas caçoavam dele como são bobos
os três pés.

Conta se que o
saci pererê é um mo
le que pula com um
pache lavuguduinho
e com uma perna
so. Ele usa um
gorro vermelho e
gasta de fumar
cachimbo. Ele não é
mal so é brincalhão

DATA - 18/8/92
NOME - MANOEL
IDADE - 20a 7m.

manoel Luca nunes

2.7 Desenho e Escrita

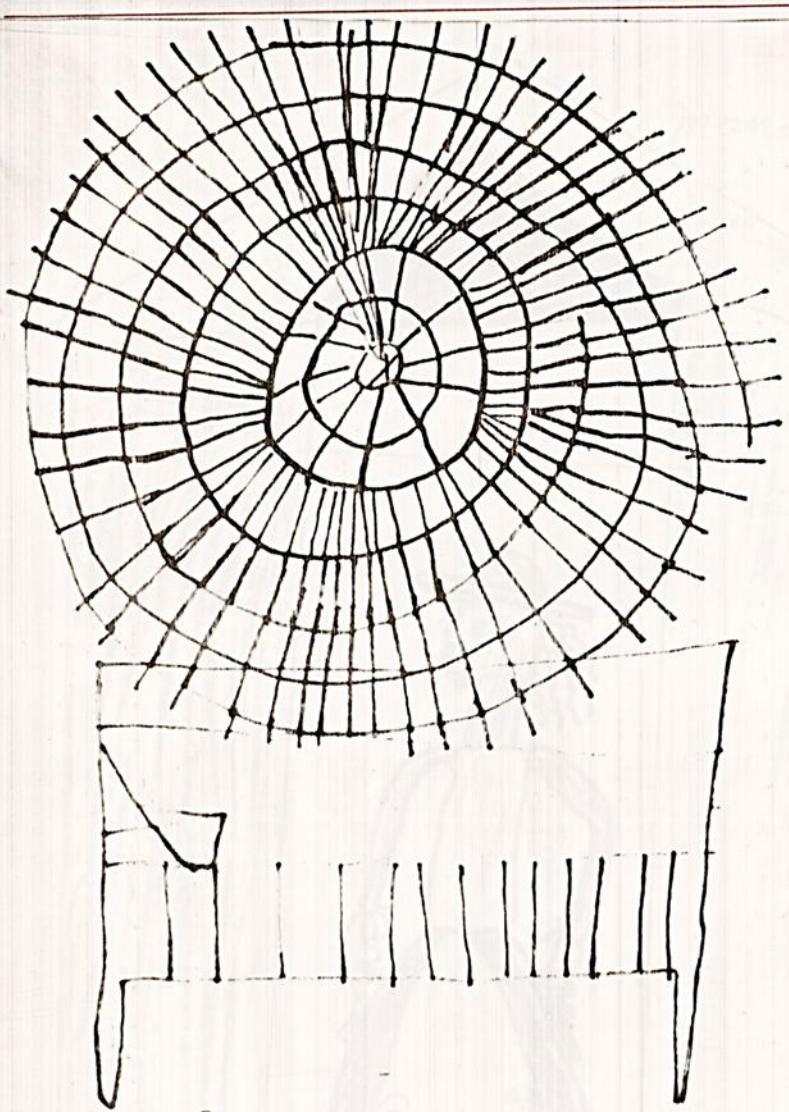
Os alunos foram encorajados a desenhar suas lembranças, isto é, recordações sobre acontecimentos, fatos, objetos de sua vida como também desenhar aquilo que bem quisessem: a importância residia no tema que estava sendo discutido ou no interesse e preferência demonstrados.

A descoberta do que o desenho estava significando naquele momento os levava a expressar sentimentos, descrições e conhecimentos que eram mostrados nos traços, cores usadas e em suas manifestações orais.

Após estas expressões passavam a exprimir suas idéias através da escrita: às vezes usando palavras, outras vezes frases. A maioria das vezes transcreviam o próprio nome abaixo do desenho.

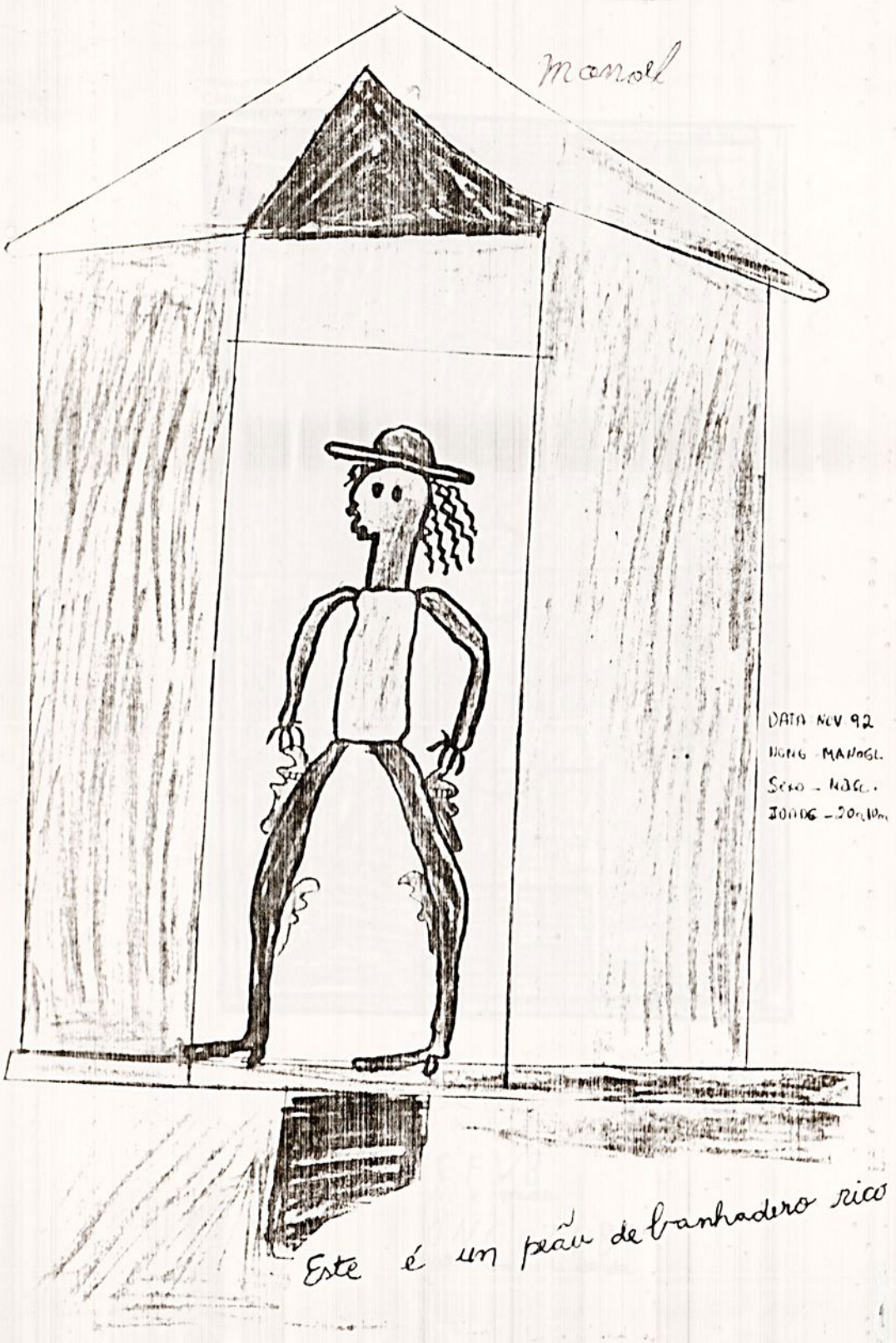
Frequentemente a afirmação feita pela pesquisadora era a seguinte: "Tente escrever o que você falou no seu desenho."

A seguir estão exemplos da atividade desenvolvida que fez emergir lembranças de infância e os conteúdos influenciados pela leitura de textos de jornais, revistas e livros.



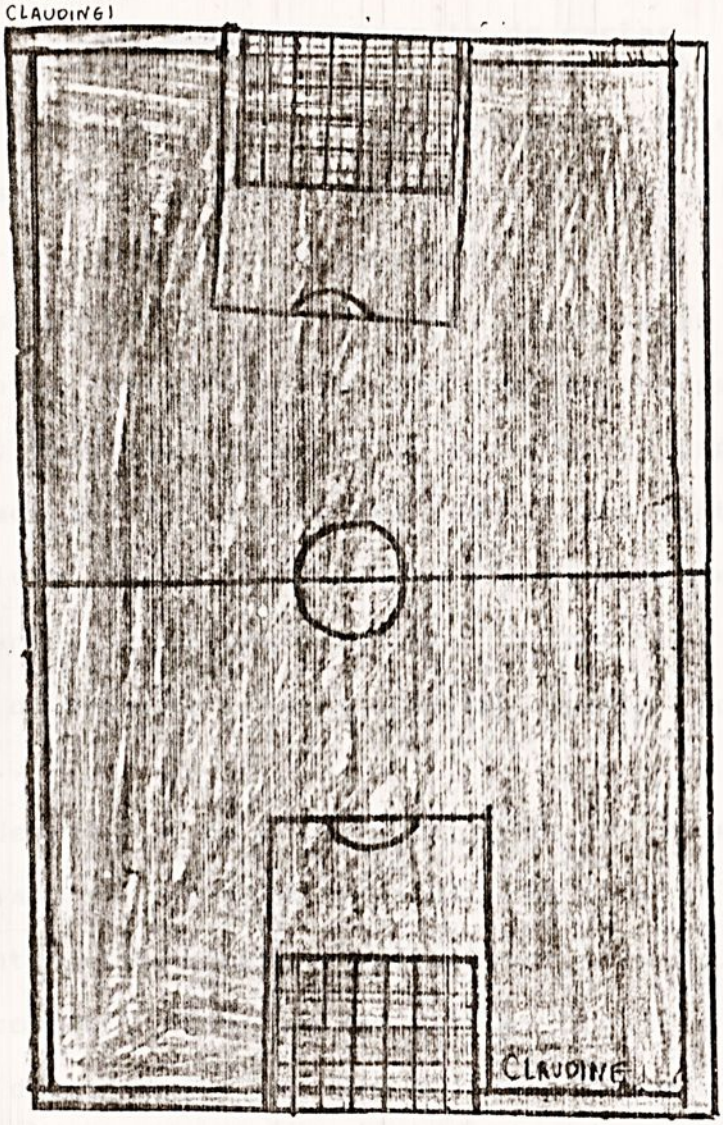
DATA – 26/11/92
NOME – MANOEL
Sexo – Masculino
IDADE – 20a 7cm

Eu dezenhei uma mosquiteira.
na caza
Eu via a Mosquiteira
da minha tia na Bahia.
Essa grandona e feita de veu
O veu cai lo de cima e cai em
cima da cama.



Este é um pião de banhadeiro rico

maio de 1992
CLAUDINEI



OCO ÉPAGROA
O com pur é para jogar bola

EFVB
Eva é verde

ONCOTVB
O com pa la verde

2.8. Leitura e escrita de cartas

Tendo a pesquisadora recebido uma carta resolveu levá-la para ser lida junto com os alunos. Sua leitura provocou interesse e discussões sobre o uso da comunicação através de cartas, bilhetes, telegramas.

Descobriram ser difícil numa comunicação pessoal, frente a frente, começar a falar sem usar as expressões: Oi; como vai? Aí, tudo bem com você? Ou encerrar um papo sem dizer algo, como: até outro dia; até logo; tiau; gostei de te ver; até à vista. Descobrir que tais expressões precisam ser usadas nas cartas foi muito revelador: a carta tem um jeito de começar e de encerrar, assim como um conto começa com "Era uma vez..."

A descoberta do preenchimento de um envelope foi muito vivenciado por eles:"No envelope tem aquele que fala (escreve) contando as coisas e tem que ter o que ouve (lê) o que o outro contou", disse um dos alunos.

Um dos alunos disse que desejava escrever para a sua mãe que morava em Lagoa Real, estado da Bahia.

Este momento ensejou oportunidades para lembranças sobre seus familiares e de quanto os serviços do Correio eram importantes para a Comunidade.

O aluno contou aos colegas que notícias desejava dar a sua mãe. Os colegas, por sua vez, deram-lhe sugestões. Após estes atos de participação o aluno escreveu a carta para sua mãe, colocou-a dentro do envelope e colou o selo. Todos estes atos foram acompanhados de interesse e atenção.

Jofa 21 de outubro de 1992

. Oi querida mãe

. Eu esto bom de saude e esto trabalhan
do no sitio primavera. Ja termino a colheta
e comeso a carpa do cafe.
pesivau e bia vão bem o dieguinho
. esta muito levado e ele tem a boca quaze
todo chiia de dentes.
Eu mãe ando pagueando as meninas e
ainda não perso em caza.
Eu esto com saudade do senhor e do
pai e dos irmãos.
um bejo e um abraço
Manoel

DATA - 21/10/92
Nome - MANOEL
Idade - 20 a 9 m
Sexo - masculino

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS À GUISA DE CONCLUSÃO

Para se poder chegar a algumas observações sobre a proposta desta dissertação é necessário lembrar que a alfabetização é o início de um processo educacional que deve alcançar níveis mais elevados de consciência crítica à medida que a escola consegue se abrir no sentido de oferecer recursos para que a construção do processo aconteça de modo contínuo e em níveis cada vez mais significativos.

É possível com base na pesquisa-ação desenvolvida dizer que:

a- os ganhos acrescentados ao conhecimento da escrita por parte dos treze alunos foi significativo: dentro das possibilidades reais de frequência às aulas, foi possível verificar o avanço quanto ao conhecimento do que a escrita representa e a compreensão de seus usos. É possível afirmar que todos eles conseguiram um mínimo desejado: escrever seu próprio nome e de seus familiares; identificar as letras do alfabeto, prever o que pode estar escrito em um jornal, revista, conta de luz e de água, ler placas e construir significados. A informação não visual, ou o conhecimento anterior, tão básica para realizar atos de compreensão da escri-

ta foi enriquecida e aumentada;

b- seria melhor, sem dúvida, que todos tivessem conseguido alcançar níveis de compreensão da escrita semelhante aos dos três alunos que conseguiram ler e escrever pequenos textos, redigir cartas, ler contos, noticiários, textos históricos, etc;

c- todos apreciaram o saber que foram buscar na escola, pois se perceberam aceitos em sua linguagem própria e em seus direitos;

d- algumas conquistas na direção da libertação como suplantar e suprimir o medo de atuar e falar de conquistar espaços de expressão. No decorrer dos anos letivos e deste trabalho ficaram, evidentes alguns avanços importantes como por exemplo: a luta contra o preconceito manifestado pelos alunos da escola diante da figura do analfabeto; o encontro de um caminho para fazer valer suas reivindicações através dos expedientes de refletir, dialogar e agir. (Nem sempre chegaram a resultados concretos) Como exemplo pode ser citado o atendimento odontológico não estendido aos alunos do perído noturno. Este assunto foi muito discutido e foram também tentadas soluções que não se concretizaram. Apesar disto, porém, puderam sentir a satisfação de fazerem a sua parte, de discutir, de pensar em soluções possíveis.

e- uma conquista relevante foi o desenvolvimento do diálogo em grupo. Observou-se, inicialmente, medo de se expor diante dos colegas de classe, da escola e ao final era

evidente, uma abertura ao outro: confiança e auto-afirmação;

f- com certeza não conseguiram reconhecer, completamente, que todos os seus dramas e tramas, se originaram de processos sociais-históricos; consideram, ainda, que muitos dos percalços são consequências do destino e da sorte. A maioria acredita, ainda, que é natural acontecer desempregos, injustiças e desprezo pelos direitos do cidadão. Percebe-se que dos 13 (treze) alunos, pelo menos um deles conseguiu tornar-se crítico de sua realidade e deixou as marcas de sua transformação através de texto escrito e pelas atitudes reivindicatórias diante do patrão e de seus colegas;

g- não foi possível, infelizmente, perceber nenhuma forma de mobilização de classe que os levassem a se perceberem amparados em seus momentos dramáticos. A escola permanece indiferente às mobilizações e às aprendizagens relacionadas à luta por melhores condições de vida.

Este é o limite da escola: ela não é a causa da transformação da sociedade e de suas estruturas. Por outro lado, não muda e continua reproduzindo atitudes coniventes com o "status quo" e não aumenta o limite estabelecido do protótipo do bom aluno: direito de só responder, nunca perguntar e questionar;

h- quanto à importância de se compreender os alunos de classes populares e de se buscar significados para uma aproximação educador-educando ela se faz necessária: não é possível denunciar a realidade, sem conhecê-la, nem estabelecer um projeto educacional sem conhecer os dramas e as

tramas dos alunos. Por outro lado, a alfabetização dos adultos e de jovens, é ao mesmo tempo uma síntese de: 1. elevação dos níveis de consciência e 2. um processo que envolve uma concepção de escrita como instrumento de representação da língua.

Conceber a alfabetização como um processo de resgatar o encontro da escrita com a linguagem, é coerente e adequado à idéia de desenvolver processos que elevem os níveis de consciência.

Desta maneira retomo as hipóteses formuladas no capítulo 1 respondendo ser possível alfabetizar adolescentes e adultos tendo como objetivo o aumento de sua capacidade de: 1. conhecer a realidade vivida como produto de uma construção histórica-social em que predominam processos de dominação e ou de libertação, não sendo obra do destino ou dádiva divina. 2. compreender a escrita como um sistema de representação da língua reinventando-a, agindo e pensando sobre ela.

5- BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura.** São Paulo: Cortez, 1990. 159p.

BECKER, Fernando. **Da ação à operação:** o caminho da aprendizagem. São Paulo, 1983. Tese(Doutoramento em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular.** São Paulo: Pioneira, 1974. 189p.

BOSI, Eclea. **Cultura de massa e cultura popular.** 2. ed. São Paulo: Vozes, 1973. 402p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985$_a$. 195p.

_____. **Educação Popular.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986$_a$. 81p.

_____. **Pesquisa participante.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. 211p.

_____. **O que é educação.** São Paulo: Abril cultural, 1985$_b$. 116p. (Primeiros Passos, 45).

_____. **O que é método Paulo Freire.** 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986$_b$. 113p. (Primeiros Passos, 38).

_____. **Repensando a pesquisa participante.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 252p.

CARVALHO, Celia Pezzolo de. **Ensino noturno.** São Paulo: Cortez-Associados, 1984. 112p. (Polêmicas do nosso tempo, 12).

CARVALHO, José Carlos Monteiro de. **Camponeses no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1978. 205p.

CASCUDO, Luis da Camara. **Geografia dos mitos brasileiros.** São Paulo: Itatiaia, 1983. 345p.

CIMI. **História dos Povos indígenas.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984. 167p.

CUNHA, Diana A. **As utopias na educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 82p.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa.** São Paulo: Cortez-Associados, 1987. 103p. (Polêmicas do nosso tempo, 25).

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989. 143p.

FERREIRO, Emília. **Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura.** Mexico: Centro de Investigacion y de Estudos Avanzados, 1983. 233p.

_____. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez - Associados, 1986. 144p.

_____. Alternativa a la comprension del analfabetismo en la region. In: _____. **Alternativas de alfabetização para a América Latina e o Caribe.** Brasilia: Inep, 1988. p.29-43 (Série Encontros e Debates, 5).

_____. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 1992. 102p.

_____. A escrita... antes das letras. In: Sinclair, H. **A produção de notações na criança:** linguagem, número, ritmos e métodos. São Paulo: Cortez, 1990a. p.19-69.

_____. **Os filhos do analfabetismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990b. 107p.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez--Associados, 1985a. 103p. (Polêmicas do nosso tempo,17).

FERREIRO, Emília, PALACIO, Margarida Gomes. **Os processos de leitura e escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987 276p.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogenese da língua escrita.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991a. 284p.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a. 149p.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 173p.

_____. **Conscientización teoria e prática de la liberacion.** Buenos Aires: Busqueda, 1974. 107p.

_____. Conscientizar para libertar. In: TORRES, Carlos Alberto Novoa. **A praxis educativa de Paulo Freire.** São Paulo: Loyola, 1979a. p.105-118.

_____. Desmistificação da Consciência. In: TORRES, Carlos Alberto Novoa. Consciência e história: **A praxis educativa de Paulo Freire.** São Paulo: Loyola, 1979b. p. 105-107.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983_a. 150p.

_____. **Educação e mudança.** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991_a. 79p.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991_b 144p.

_____. Educação o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. et. al. **O educador:** vida e morte. 3. ed. Rio de Janeiro Graal, 1985_a. p. 89-101

_____. **Extensão ou comunicação.** 6. ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1982_a. 93p.

_____. **A importância do ato de ler.** 2. ed. São Paulo Cortez-Associados, 1982_b. (Polêmicas do nosso tempo, 4)

_____. **Pedagogia do oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982_c. 934p.

_____. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **A questão política da educação popular.** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986_a. p. 136-194.

_____. **Uma educação para a liberdade.** 2. ed. Porto: J.Ribeiro, 1973. 69p.

FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985_b. 83p.

FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sergio. **Sobre educação:** diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982_d. 132p.

FREIRE, Paulo, RIVIERE, Pichon. **O processo educativo** segundo Paulo Freire e Pichon Riviere. Petrópolis: Vozes, 1987_b. 80p.

FREIRE, Paulo, SCHOR, Ira. **Medo e ousadia.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987_c. 224p.

FREIRE, Paulo et al. **Fazer escola conhecendo a vida.** 5. ed Campinas: Papirus, 1990. 102p.

FREIRE, Paulo et al. **Vivendo e aprendendo.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982_e. 126p.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala.** 10. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1961. t.2.

FROMM, Erich. **Análise do homem.** 10. ed. Rio de Janeiro: Zahr, 1978. 211p.

_____. **Conceito marxista do homem.** 4. ed. Rio de Janeiro: Zahr, 1967. 79p.

_____. **O coração do homem.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahr, 1970. 168p.

_____. **O medo à liberdade.** 6. ed. Rio de Janeiro: Zahr, 1968. 235p.

FURLANI, Lucia M. Teixeira. **Autoridade do professor.** São Paulo: Cortez-Associados, 1988. 77p. (Problemas do nosso tempo, 28).

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1989. 175p. (Pensamento e ação no magistério, 5).

_____. **Concepção dialética da educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez-Associados, 1983. 175p.

_____. **Educação e poder.** São Paulo: Cortez-Associados,1984. 143p.

_____. **Uma só escola para todos.** Petrópolis: Vozes, 1990. 205p.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares:** ainda um desafio. São Paulo: Cortez, 1992. 87p. (Questões,6).

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural.** 2. ed. São Paulo: Cortez-Associados, 1988. 104p. (Polêmicas do nosso tempo,20).

_____. **Pedagogia radical.** São Paulo: Cortez-associados, 1983. 87p.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1986. 336p.

GNERRE, Maurizzio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo Martins Fontes, 1985. 91p.

GOES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1980. 209p.

GOFFMAN, Erving. **Estigma.** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 158p.

GROSSI, Esther Pillar. **Alfabetização em classes populares.** 2. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1987. 127p.

GUTIÉRREZ, Francisco Pérez. **Linguagem total:** uma pedagogia dos meios de comunicação. 3. ed. São Paulo: Summus,1978. 106p.

HADDAD, Sergio. Escola para o trabalhador. In: Arroyo, Miguel G. **Da escola carente à escola possível.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1986. p.155-183.

HARA, Regina. **Ler, escrever, contar.** São Paulo: CEDI,1990. 124p.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 121p.

JANUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico:** Paulo Freire e Mobral. 3. ed. São Paulo: Cortez-Associados, 1987. 110p.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1990. 72p.

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública.** São Paulo: Loyola, 1985. 149p.

LOBATO, Monteiro. Café! Café! In: _____. **Cidades mortas e Negrinha.** 13. ed. São Paulo: Melhoramentos: Brasiliense, 1969. p.116-119.

_____. **O saci.** 44. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 46p.

LÜDKE, Menga, ANDRE, Marli E.D.A.. **Pesquisa em educação.** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MANFREDI, Silvia Maria. **Política e educação popular.** 2. ed São Paulo: Cortez, 1981. 205p.

MARCEL, Gabriel. **Los hombres contra lo humano.** Buenos Aires: Hachette, 1954. 207p.

MARTINS, José de Souza. **O massacre dos inocentes.** São Paulo: Hucitec, 1991. 76p.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 93p. (Primeiros Passos,74).

MELLO, Maria Conceição D'Incao e. **O bóia-fria:** acumulação e miséria. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1978. 155p.

NIDELCOFF, M. Teresa. **A escola e a compreensão da realidade.** 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984a. 101p.

_____. **Uma escola para o povo.** 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984b. 102p.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umberto de. **Modo capitalista de produção e agricultura.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1987. 88p. (Princípios,68).

OLIVEIRA, Belty, DUARTE, Newton. **Socialização do saber escolar.** São Paulo: Cortez-Associados, 1990. 104p. (Polêmicas do nosso tempo,18).

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1973. 356p.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1975. 184p.

_____ **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Olympia, 1976. 80p.

_____ A teoria de Piaget. In: CARMICHAEL, Leonard. **Manual de psicologia da criança.:** desenvolvimento cognitivo. São Paulo: EPU. EDUSP, 1977. v. 4, p. 70-115.

PINTO, Alvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 1982. 117p.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Ensino supletivo legislação federal e estadual.** São Paulo: CENP, 1977. 313p.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** Do senso comum a consciência filosófica. São Paulo: Cortez-Associados, 1986. 223p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra ideologia.** São Paulo: EPU, 1986. 106p.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 444p.

SILVA, José G. da. **O que é questão agrária.** 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 67p. (Primeiros Passos,18),

SOARES, Magda. **Linguagem e escola.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1986. 95p.

SOBRINHO, A. Motta. **A civilização do café.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. 152p.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** 3. ed São Paulo: Trajetória, 1990$_a$. 151p.

TEBEROSKY, Ana. CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.** 2. ed. São Paulo: Trajetória, 1990$_b$. 272p.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados:** o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988. 131p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 4. ed. São Paulo: Cortez-Associados, 1988. 108p.

TORRES, Carlos Alberto. **A praxis educativa de Paulo Freire.** São Paulo: Loyola, 1979. 107p.

VALE, José Misael Ferreira do. **Valor e educação,** 1983. Tese (Doutoramento em Educação) - Instituto de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VANNUCCHI, Aldo (Org). **Paulo Freire ao vivo.** São Paulo: Loyola, 1983. 179p.

WEISZ, Telma. **Por trás das letras.** São Paulo: FDE, 1992. 104p.

PERIÓDICOS

ALMEIDA, Maria Clóris Magalhães. A paixão de mudar, de refazer, de criar... **Andes,** São Paulo, v.1, n.1, p.47-50, fev. 1991.

ANDRE, Marli. E.D.A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.49, p.51-54, maio 1984.

AZEVEDO, Luciano, RODRIGUES, Maria da Paz. Paulo Freire: o andarilho do óbvio. **Versus.** São Paulo, n.8, p.34-35 mar. 1977 (Depoimento).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da educação fundamental ao fundamental da educação. **Cedes.** São Paulo, n.1, p. 5-34, 1980.

CARDOSO, Aurenice. Conscientização e Alfabetização. **Revista de Cultura da Universidade do Recife.** Recife, n.4 p.71-81 abr/jun. 1963.

CARVALHO, Benedito. Paulo Freire com a palavra. **Proposta,** São Paulo, n.16, p.4-10, mar. 1981 (Entrevista).

COIMBRA, Oswaldo. Paulo Freire: Não sou contra as cartilhas de alfabetização. **Nova Escola.** São Paulo, n.3, p.48-50 , abr. 1986 (Depoimento).

Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE n.23/83. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus.** São Paulo, v.26, p.328-628, 1983.

CORTELLA, Mário Sérgio, VENCESLAU, Paulo de Tarso. Paulo Freire. **Teoria e Debate,** São Paulo, n.17, p.28-40, jan/mar. 1992.

COSTA, Beatriz. Para analisar uma prática de educação popular. **Cadernos de Educação Popular.** Petrópolis. n.1, p.7-47, 1987

CRIANÇAS e adolescentes: indicadores sociais. **IBGE,** Rio de Janeiro. v.3, p.1-76, 1989

EMÍLIA Ferreiro aprofunda o universo da alfabetização. **Folha de São Paulo,** São Paulo 3 jun. 1985 p.14

FERRAZ, Claudia Ribeiro. Há um novo caminho para ensinar ler e escrever. **Nova Escola,** São Paulo, n.15, p.10-15, set. 1987.

FERREIRO, Emília. A formação do leitor. **Giz**, São Paulo, n.0, jun. 1993.

_____. Nuevas investigaciones sobre la adquisicion de la lengua escrita. **Lectura y vida**, Buenos Aires, v.12, n.1, p.35-37, mar. 1991$_b$.

_____. Psicogenesis y Educacion. **Centro de Investigacion y de Estudos Avanzados**, México, p.1-10, set. 1985$_b$.

_____. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.52, p.7-17, fev. 1985$_c$.

FREIRE, Paulo. Alfabetização como direito da cidadania. **Alternativas de alfabetização para América Latina e Caribe**. Brasília, p.17-28, 1988$_a$.

_____. A alfabetização de adultos. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.1, n.1, p.64-70, set. 1978$_a$.

_____. Alfabetização e cidadania. **Educação Municipal**, São Paulo, v.1, n.1, p.6-15, jun. 1988$_b$.

_____. Alfabetização e o sonho possível. **Perspectives**, Paris, v.6, n.1, p.70-73, 1976.

_____. Da leitura do mundo à leitura da palavra. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, n.0, p.3-9, nov. 1982$_f$.

_____. A educação é um ato político. **Kosmos**, São Paulo, p.3-4, jul/ago. 1964.

_____. Escola primária para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.35, n.82, p.15-33, abr/jun. 1961.

_____. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, Rio de Janeiro, n.9, p.1-12, 1969

_____. O significado da escola para a população rural. **Cedi** São Paulo, p.1-29, 1982$_g$.(Palestra).

_____. Virtudes do Educador. **Vereda**, São Paulo, p.1-10, abr. 1982$_h$. (Discussões).

GARCIA, Pedro Benjamim. O olho do outro: algumas anotações sobre alfabetização de adultos. **Cadernos de Educação Popular**, Petrópolis, n.8, p.9-18, 1985

GOUVEIA, Joly Aparecida. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.48, p.67-70, maio 1984.

HADDAD, Sérgio. Conscientização e Alfabetização de adultos. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.52, p.97-100, fev.1985.

HARA, Regina. Alfabetização de adultos: ainda um desafio. **CEDI,** São Paulo, n.1, p.11-31, 1988.

LAGOA, Ana. O quadro negro do analfabetismo no Brasil. **Nova Escola,** São Paulo, n.37, p.10, mar. 1990

LAGOA, Ana. Quem está conseguindo trabalhar bem com adultos. **Nova Escola,** São Paulo, n.39, p.32-35, maio 1990.

LEITE, Ligia C. Moraes. Encontros com Paulo Freire. **Educação e Sociedade,** São Paulo, n.3, p.47-75, maio 1979.

LEMLE, Miriam, CARVALHO, Marlene. Os mal-entendidos da alfabetização. **Ciência Hoje,** Rio de Janeiro, n.72, p.38-43, abr./maio 1991.

LÜDKE, Menga. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.49, p.43-44, maio 1984.

MASSADAR, Cristina. Lições da prática. **Cadernos de Educação Popular,** São Paulo, n.8, p.50-58, 1985.

NAGUEL, José. Alfabetização camponesa: problemas e sugestões. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.52, p.51-60,fev. 1985.

OLIVEIRA, Betty. Alguns impasses da socialização do saber na educação de adultos. **Educação e Sociedade,** São Paulo, n.26, p.44-51, abr. 1987.

OLIVEIRA, Elvira de. O semeador de palavras. **Leia,** São Paulo, p.46-48, mar. 1989. (Entrevista).

PINTO, Lula Costa. Meninos de rua. **Veja,** São Paulo, v.24, n.22, p.34-44, maio 1991.

SOUZA, Nilson de. Emília Ferreiro: uma aula inédita para dez mil professores. **Nova Escola,** São Paulo, v.4, n.34, out. 1989.

TEBEROSKY, Ana. Leer para ensenãr a escribir. **Cuadernos de Pedagogia,** Buenos Aires, n.216, p.22-24, 1990c.

_____. El Lenguage Escrita y la alfabetizacion. **Lectura Y Vida,** Buenos Aires, v.2, n.3, p.5-15, set. 1990d.

TEóFILO, Ivan. Educação libertadora. **Revista de Educação Brasileira,** Brasília, v.17, n.67, p.81-90, jan/mar. 1988.

VACA, Jorge. Ortografia e significado. **Lectura y vida,** Buenos Aires, v.4, n.1, p.1-7, 1983

VALE, José Misael Ferreira do. Ciência e consciência. **Didática,** São Paulo, n.22/23, p.45-48, 1986/1987.

_____. Educação Popular: um exercício de democracia numa sociedade autoritária. **Didática,** São Paulo, v.24, p.61-64, 1988.

_____. A pedagogia de Paulo Freire: a busca da unidade de pensamento e ação. **Pensando a educação,** São Paulo, p.41-46, 1989.

WEISZ, Telma. Repensando a prática de alfabetização: as idéias de Emília Ferreiro na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n.52, p.115-119, fev. 1985.

Material Especial - vídeo:

ESCRITA. Fernando Passos. São Paulo: FDE: FDE, 1988. 1 vídeo cassete (13 min.): son, **p&b.** VHS NTSC

