

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA

**As necessidades de letramento na visão de jovens e adultos
não ou pouco escolarizados, de formandos de Magistério e de
Alfabetizadores de Macapá**

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Valdenice Souza Lima

370

~~L732~~

L628n

Lima, Valdenice Souza

As necessidades de Letramento na visão de jovens e adultos não ou pouco escolarizados, de formandos de Magistério e de alfabetizadores de Macapá. Valdenice Souza Lima. Campinas: UNICAMP, 2001.

Ix, 166p.

Inclui bibliografia

Dissertação de Mestrado

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Formação de alfabetizadores. 4. Letramento. 5. Alfabetização de jovens e adultos – Educação. I. Título.

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/ UNICAMP
	L628n
V.	Ex.
TOMBO BC	46627
PROC.	16-392/01
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	20/10/01
N.º CPD	

CM00160253-3

Valdenice Souza Lima

**As necessidades de letramento na visão de jovens e adultos
não ou pouco escolarizados, de formandos de Magistério e de
alfabetizadores de Macapá**

Dissertação apresentada ao curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na Área de Língua Materna.

Orientadora: Prof.a Dr.a Sylvia Bueno Terzi

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
2001

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

00122673

Valdenice Souza Lima

**As necessidades de letramento na visão de jovens e adultos não
ou pouco escolarizados, de formandos de Magistério e de
alfabetizadores de Macapá**

Banca Examinadora



Prof.a Dr.a Sylvia Bueno Terzi

Prof.a Dr.a Inês Signorini

Prof.a Dr.a Ana Lúcia Guedes Pinto



**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE**

Campinas, 19 de fevereiro de 2001

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Valdenice Souza

Lima

e aprovada pela Comissão Julgadora em
27/09/2001



Meus Agradecimentos

À *Sylvia*, por me fazer vislumbrar o letramento de jovens e adultos como um campo promissor e necessário de estudo, e me ter dedicado incentivo e orientação indispensáveis à consecução deste trabalho.

Aos *jovens e adultos* entrevistados, pela boa vontade com que me forneceram dados para este estudo.

Aos *formandos e alfabetizadores*, por desvelarem as suas práticas e concepções para possibilitar-me a realização deste estudo.

Às Professoras *Jacirema e Lúcia Borges*, pelas preciosas informações a mim repassadas.

À *Sardiñas*, pelo apoio constante no transcurso deste estudo.

Ao *Joy*, pela confiança, compreensão e incondicional apoio ao dedicar-me a este trabalho.

À *Priscila*, pela paciência com que suportou as minhas omissões os meus afastamentos impostos pela realização deste trabalho.

Ao *Harlen, ao Helder e ao Ricélio*, pelo auxílio na, transcrição e digitação dos dados desta pesquisa.

Aos amigos *Dr. Renato, Cláudia e Priscila*, por tornarem a minha estada em Campinas menos difícil.

À *Capes*, pelo apoio financeiro.

À *Unifap*, por ter-me dado disponibilidade para este estudo.

Ao *Martírios*, por mais uma vez revelar-se amigo.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho viesse à luz.

E, principalmente, a *DEUS*, minha fonte de força e sabedoria.

As necessidades de letramento na visão de jovens e adultos não ou pouco escolarizados, de formandos de Magistério e de alfabetizadores de Macapá

Resumo

Neste trabalho procuro identificar as necessidades de letramento de jovens e adultos não ou pouco escolarizados do município de Macapá, AP, como eles mesmos as concebem, para confrontá-las com as concepções dessas necessidades na visão de formandos de Magistério e professores alfabetizadores de adultos. A partir das concepções dessas necessidades manifestas por esses formandos e professores, procuro verificar se a formação que estes têm recebido permite-lhes desenvolver práticas pedagógicas voltadas para o letramento, este compreendido como um conjunto de práticas sociais mediadas pela escrita, e não simplesmente como processo de alfabetização.

Tem-se, a partir dos dados, que as concepções dos jovens e adultos são condicionadas pela situação de letramento das suas comunidades e pela influência dos cursos que estão freqüentando; e que as concepções dos formandos e alfabetizadores são condicionadas pelas escolas de formação, pelos cursos complementares que lhes são, por vezes, oferecidos, e pela interação com os alunos, o que ocasiona uma certa disparidade na forma de cada um desses grupos conceberem essas necessidades de letramento. Isso indica que esse nível de educação de Macapá precisa passar por um redirecionamento com ênfase na preparação adequada do professor alfabetizador.

Palavras chave: Letramento; Alfabetização de Jovens adultos; Formação de professores.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

The needs to literacy recognized by the adolescents and adults who have had little or no formal education, by graduates of the programs of teacher education and by teachers who are involved in programs of literacy in the county of Macapá

Abstract

In this thesis I attempt to identify the literacy-related needs recognized by the adolescents and adults in the county of Macapá who have had little or no formal education. These perceived needs are then compared to those identified by graduates of the programs of teacher education and those teachers who are actually involved in programs of adult literacy. I then attempt to link these perceived needs to the adequacy of the pedagogical practices of these latter individuals in the combat of illiteracy, seen as a set of social practices mediated by the written word, rather than merely as the process of learning to read and write.

The data show that the concepts of the adolescents and adults investigated are influenced by the degree of literacy in their home communities, as well as any education they have had; the concepts of the teachers, both actual and potential, are also conditioned by their education and the courses which they have taken, especially the view of the use and function of written texts transmitted by these courses, as well as their interaction with students. The differences in these two realities have led to certain differences in the way in which each of these groups conceives of literacy-related needs. The results show that the education these teachers in Macapá must undergo a change if they are to have an adequate preparation for the introduction of their students to literacy and the literate world.

Key-words: Literacy; Introduction to literacy of the adolescents and adults; Formal education of teachers.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	15
 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	 19
1.1 A escrita como necessidade social	19
1.2 As concepções sobre letramento	26
1.3 História dos movimentos de alfabetização de jovens e adultos de Macapá	34
 2 - METODOLOGIA	 55
 3 - AS NECESSIDADES DE LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS DE MACAPÁ	 67
3.1 As necessidades expressas pelos jovens e adultos não ou pouco escolarizados	67
3.1.1 As necessidades imediatas	69
3.1.2 As necessidades mediatas	86
3.2 As necessidades de letramento de jovens e adultos não ou pouco escolarizados segundo os formando de Magistério	97
3.2.1 O que os jovens e adultos querem aprender segundo os formandos	98
3.2.2 Os textos que jovens e adultos querem ler segundo os formandos de Magistério	110
3.3 As necessidades de letramento dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados, segundo os alfabetizadores	114

3.3.1 O que os jovens e adultos querem aprender, segundo os alfabetizadores	115
3.3.2 Textos usados nas classes de alfabetização de jovens e adultos.....	126
4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159
ANEXOS.....	163

Introdução

A educação de jovens e adultos, e em especial a voltada para a alfabetização, apresenta-se hoje, como um dos temas educacionais mais concorridos para estudos, debates e reportagens, tanto nos centros acadêmicos quanto nos meios de comunicação de massa. Nestes incidem reportagens em jornais e revistas, em programas ocupando horários nobres em redes de televisão, e até em 'site' na internet, abordando os problemas e desafios da alfabetização de jovens e adultos. Nos centros acadêmicos, seminários, conferências, dissertações, teses e estudos de várias naturezas são desenvolvidos, em quase todos os grandes centros do país, atestando essa tomada de consciência em torno da necessidade de se promover um ensino voltado para os jovens e adultos que necessitam de educação tardia.

Esse quadro da alfabetização no município de Macapá, AP, assume um aspecto de novidade porquanto até pouco tempo atrás, segundo dados do IBGE e da SEED,¹ os índices de alunos em séries atrasadas em relação as suas faixas etárias eram representativos mas o atraso era somente de dois ou, no máximo, três anos, o que não chegava a caracterizar analfabetismo, e por isso a taxa de analfabetismo era relativamente baixa, não oferecendo motivo para maiores preocupações aos setores educacionais.

¹ IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) – baseado em dados de 96/ 97 em boletim de 2000 da Divisão de Pesquisa do Amapá. SEED (Secretaria de Estado da Educação) – baseado em dados do Anuário Estatístico Escolar 99.

Hoje, ou porque os dados não refletiam fielmente a realidade ou porque a situação educacional sofreu repentina modificação, esse quadro da educação de jovens e adultos de Macapá tem sido questionado. Segundo levantamentos feitos pelo DIESU², o número de adultos sem escolarização é maior do que se acreditava que fosse. E aponta, no projeto do Pro-Alfa Tucumã,³ problemas de várias ordens envolvendo essa modalidade de ensino, entre os quais repetências e evasões (p 3).

Diante dessa situação, pergunta-se: o que leva esses adultos a abandonarem a escola? Sabe-se que, ao contrário da criança, que leva para a escola uma experiência mínima, potencial, o adulto não escolarizado, ao procurar uma classe de alfabetização, já detém grande experiência de vida, já sabe a falta que faz a escrita e a leitura quando precisa assinar e ler documentos, enviar ou receber correspondências, ler placas, avisos, nomes de ruas e de lojas ao andar pela cidade, identificar nomes e preços de mercadorias ao fazer compras etc. Ele já sentiu também a vergonha da discriminação ao ter que colocar a impressão digital no lugar da assinatura, e a angústia da dependência ao ter que pedir a alguém para ler-lhe ou escrever-lhe as cartas ou dizer-lhe o nome do ônibus que deseja tomar ou da loja onde pretende comprar algo. Por isso, o adulto sabe por que quer ir para a escola e o que quer nela aprender. Esse anseio/necessidade gera, no aluno adulto, expectativas quanto à intervenção da escola na sua busca de domínio das práticas de leitura e escrita.

O professor que atua nessas classes, como condição preliminar, precisa saber identificar as necessidades de escrita imediatas e de longo prazo desses alunos, e estar preparado para, reconhecendo-lhes as várias

² Divisão do Ensino Supletivo

³ Projeto de Alfabetização Tucumã.

expectativas, elaborar um plano de ensino capaz de atendê-las a contento. Daí a necessidade de verificar-se como os professores que atuam nas classes de alfabetização de jovens adultos, bem como os formandos de Cursos de Magistério de Macapá concebem as necessidades de letramento desses alunos; se as concepções desses professores e futuros professores correspondem às necessidades expressas pelos alunos.

A nossa hipótese é que os professores das classes de alfabetização de jovens e adultos e os futuros alfabetizadores estão pouco cientes das necessidades de escrita desses jovens e adultos pouco escolarizados. E também pouco cientes da importância de proporcionar a esses alunos um ensino que objetive atender-lhes as necessidades de escrita, um ensino que vá ao encontro desses anseios por eles expressos, ou não expressos por não saberem como fazê-lo, ao procurar a escola.

Diante dessa situação, é importante realizar um estudo com o objetivo de verificar entre os futuros professores e os professores de classes de alfabetização das escolas de Macapá as suas concepções sobre as necessidades de escrita de jovens e adultos não ou pouco escolarizados, bem como as concepções destes em torno das suas próprias necessidades de escrita.

Para tal fim colocam-se as seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais os usos da escrita que os jovens e adultos não ou pouco escolarizados consideram importantes e necessários ?
- Quais as necessidades de escrita de jovens e adultos não ou pouco escolarizados, segundo os alunos formandos de Magistério?
- Para os professores alfabetizadores, quais as necessidades de escrita de jovens e adultos não ou pouco escolarizados?

- Qual a adequação do trabalho com a língua escrita sugerido pelos formandos de Magistério e desenvolvido pelos professores alfabetizadores para as aulas de alfabetização de jovens e adultos às necessidades de letramento manifestas por esses alunos?

Este tema será desenvolvido em 4 capítulos, obedecendo à seguinte distribuição:

A introdução apresenta o tema abordado. O primeiro capítulo oferece ao leitor uma breve reflexão sobre o desenvolvimento da escrita como necessidade social, e levanta algumas das atuais concepções sobre o letramento, salientando as que orientam este estudo, e traça, em linhas gerais, a história dos movimentos de alfabetização de jovens e adultos já levados a efeito na cidade de Macapá, AP. O segundo capítulo é dedicado à apresentação da metodologia aplicada na coleta e análise dos dados, que está exposta no terceiro capítulo. O quarto contém as conclusões finais.

Que as respostas a essas questões sejam, ao menos, um início de resposta positiva a uma prática mais conseqüente na educação, de jovens e adultos que querem, através do estudo, mudar a sua história de vida.

I - Fundamentação Teórica

A relação com a escrita sempre antecede o saber ler. Isto porque a leitura é produto de um status social (Foucambert, 1994).

O conceito de escrita como prática de natureza sócio-cultural é ponto já sedimentado, dentro dos estudos do letramento, em autores como: Street (1984), Heath (1986), Barton (1994), Foucambert (1994), Kleiman (1995), Tfouni (1995), Marchuschi (1997), Signorini (1997), Soares (1998), Terzi (1999), Ribeiro (1999) dentre muitos outros.

A natureza social dessas práticas, tanto as promovidas pela escola quanto as do letramento de modo geral, tem ocupado grande espaço nos estudos sobre a escrita. A história revela que esta tem apresentado, em todo o transcurso da sua evolução, esse aspecto de prática desenvolvida para atender às necessidades sociais dos seus usuários num movimento de mútua influência. A presença da escrita possibilitou o desenvolvimento cultural das sociedades, e estas, por sua vez, têm determinado os usos da escrita que lhes serão mais relevantes (Barton, 1998).

Revisemos brevemente, na trajetória da escrita, os indícios dessa correlação entre as necessidades de expressão das sociedades, através dos tempos, e a evolução da escrita.

1.1 - A escrita como necessidade social

A partir dos estudos realizados por Gelb (1962), Kato (1985) traça um histórico do desenvolvimento da escrita pela humanidade, e,

pontuando as etapas dessa evolução, ressalta como este autor as relaciona às fases pelas quais passa a criança no processo de aquisição da escrita. Embora não enfatize os fatores sociais como condicionadores dessa evolução, esse estudo oferece alguns elementos que podem caracterizar a escrita como uma atividade determinada por necessidades de ordem social, como veremos a seguir .

O desenho, que representa a primeira manifestação humana de comunicação por escrito, era feito nas cavernas e nas pedras com duas funções primariamente pouco distintas. Uma como manifestação artística, outra para registrar fatos que deviam ser lembrados pelos componentes dos grupos onde eles tinham ocorrido e conhecidos pelos estranhos que passassem por aquelas paragens. Uma vitória sobre uma tribo rival, um animal feroz abatido, o número de guerreiros que haviam retornado da luta, quantas luas haviam passado fora da tribo em caçadas ou em lutas eram os textos registrados pelos desenhos. Eles tinham a finalidade de tornar memoráveis os feitos do grupo, atendendo as suas necessidades comunicativas, como um recurso mnemônico, para períodos recentes ou como um relato histórico para a posteridade. Percebe-se que essa experiência de escrita foi ocasionada pela convivência grupal.

Esses desenhos, que se constituem na escrita pictográfica, como é denominada, evoluíram numa direção diversa à dos desenhos como manifestação artística. Foram-se estilizando, perdendo a natureza motivada, tornando-se convencionais e arbitrários, recebendo carga fonológica, tomando a forma logográfica, depois a lexical-silábica e, por fim, a alfabética (Kato,1985).

Essas transformações nos tipos de escrita refletem as mudanças ocorridas, também, nos grupos sociais que a utilizavam. À medida que as sociedades iam-se tornando mais complexas, a escrita ia-se caracterizando como fonológica, sígnica, mais adequada, portanto, ao atendimento de novas funções demandadas por essas sociedades.

Também da referência que Kato faz, nessa mesma obra, aos estudos de Ehrlich (1983) sobre os usos da escrita através dos tempos, podemos visualizar os aspectos sociais promotores da atividade da escrita.

Na escrita pictográfica, as necessidades de escrita estavam ligadas ao registro dos eventos de relevância para os grupos. O dia-a-dia das pessoas dispensava o uso da escrita. O uso que Ehrlich (op cit.) chama de ‘emprático’, os atos de fala, produzidos na convivência diária das pessoas, estavam presentes só na forma de comunicação oral. Igualmente, o uso ‘homílico’, característico do discurso com função lúdica como: as histórias, as piadas, os ‘bate-papos’, só se realizavam na oralidade, não na escrita.

Na escrita logográfica bem como na lexical-silábica, as necessidades de escrita estavam ainda ligadas aos registros de dados e de fatos que não deveriam ser esquecidos. Os hieróglifos da escrita egípcia, os cuneiformes dos hititas e acádios tinham esse caráter documental. A Tábua Babilônica e a Pedra de Rosetta⁴ contendo inscrições dos hieróglifos egípcio, demiótico e grego são exemplos desta utilização da escrita (Barsa, 1998).

Com o surgimento da escrita alfabética, vários outros usos para a escrita foram gradativamente sendo incorporados aos hábitos das pessoas.

⁴ A Tábua Babilônica dois milênios antes de Cristo e a Pedra de Rosetta descoberta em 1799 e decifrada por Jean-François Champollion.

Além de servir como registro de dados relacionados às intensificadas transações comerciais entre os países mais desenvolvidos e de fatos para serem retidos ou rememorados, a escrita passou a ser usada nos registros dos textos sagrados das religiões⁵; nos incipientes dados e descobertas das ciências; no ensino através de textos filosóficos, didáticos e literários; nas comunicações oficiais através de editais, proclamas e relatos de feitos através das crônicas; nas organizações institucionais e nas ações jurídicas através de documentos; nas correspondências oficiais e pessoais; e como manifestação artística ou recursos lúdicos através de textos literários.

A difusão desses usos desencadeou uma série de necessidades de escrita, inicialmente circunscritas a um número reduzido de pessoas que a dominavam, escribas, trovadores, filósofos, pedagogos, representantes do clero - sacerdotes, bispos - e dos governos - reis, ministros e governadores, e hoje extensivas a todos os segmentos das sociedades letradas (Cavallo e Chartier, 1998).⁶

O desenvolvimento sócio-cultural decorrente do uso da escrita que se verificou nos países da Ásia e da Europa atestam a natureza social da escrita. Segundo Robins (1983), a pedra angular da erudição grega foi o desenvolvimento e uso da escrita, e acreditamos que a assertiva é verdadeira para todas as sociedades letradas do mundo, pois, hoje, consciente ou inconscientemente, os usos e funções da escrita fazem parte do dia-a-dia das pessoas que vivem em comunidade, sabendo ou não ler e escrever. É dessa perspectiva que Marcuschi (1997) diz:

⁵As Escrituras Sagradas dos hebreus, com as suas versões para o grego e o latim, a Vulgata e a Septuaginta.

⁶Embora esse estudo focalize a leitura, os dados referem-se também à escrita.

Numa sociedade como a nossa, a escrita é mais que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência (p.120).

Essas necessidades estão evidentes nos usos relacionados por Heath (1986) – instrumental, interação social, notícias, auxílio da memória, substituto para a mensagem oral, provisão de registro permanente, recurso para confirmação ou reafirmação de atitudes – (p. 2).

Essa relação reflete os usos que podem ser verificados na maioria das sociedades letradas. Mas, cada comunidade terá, por certo, outros usos que podem ser acrescentados a esse rol.

A vinculação entre o desenvolvimento científico e tecnológico que tem acompanhado a complexidade das sociedades modernas e a utilização intensa da escrita redundou numa crença quase mítica dos ‘poderes intrínsecos’ da escrita expressa na ‘teoria da grande divisa’. Os adeptos dessa teoria, Lévy-Bruhl, Jack Goody, Ian Watt entre outros, relacionam diretamente o desenvolvimento sócio-cultural, científico e tecnológico das nações ao domínio da escrita (Tfouni, 1995)

Embora não se possa negar que a escrita se constitui num dos principais fatores condicionadores do avanço nas realizações científicas e tecnológicas do homem em geral, forçoso é reconhecer que muitos desses avanços não se devem exclusivamente à presença da escrita e que muitos aspectos sócio-culturais atuam juntos para caracterizar o progresso, a ausência deste, ou mesmo o retrocesso de determinada comunidade. Muitas vezes, o aumento populacional, o sistema político e as

características culturais do povo determinam mais esses avanços que simplesmente a utilização da escrita (Ribeiro, 1999).

A teoria da 'grande divisa' legou ao sistema de ensino da escrita a manutenção de concepções de aprendizagem equivocadas como as que subjazem ao ensino da leitura e da escrita através da codificação e decodificação de palavras e frases em contextos artificiais, e de atitudes preconceituosas em relação ao não escolarizado, a superestima das práticas de escrita desenvolvidas pela escola em detrimento das que são também válidas dentro da comunidade, mas não prestigiadas pela escola.

Tradicionalmente, à escola tem sido delegada a tarefa de atender às necessidades de escrita dos que lhe são encaminhados, e a ela é também atribuída a responsabilidade pela ruptura que há entre o que Freire (1980) chama de 'a leitura do mundo e a leitura da escola'.

Falando sobre esse aspecto do aprendizado da escrita, Terzi (1999) diz:

A visão da escola como uma instituição que promove um ensino desvinculado das necessidades e características da comunidade por ela atendida parece já cristalizada. A aceitação desse fato é tácita por todos aqueles envolvidos no ensino e também pela sociedade em geral (p. 95).

Esta ruptura, segundo os resultados de vários estudos já realizados, gera uma série de entraves à progressão dos aprendizes. Vejamos alguns exemplos:

Terzi (op. cit.) relata um incidente ocorrido no desenvolvimento de um projeto de pesquisa-ação sobre leitura em que uma das professoras manifestou estranheza diante da escolha de determinada história para a aula de leitura dizendo que seu filho, da mesma faixa etária

de seus alunos, gostava daquele livro mas que ela não pensava que podia usá-lo na aula. Comentando, Terzi diz:

Esse exemplo deixa claro que, para essa professora, o uso da escrita na escola e no dia-a-dia das pessoas não se misturam (p. 96).

Esse alheamento, por parte dos professores, da importância de propiciar ao aluno textos que atendam à função lúdica⁷ é, segundo Antunes (1989), uma das causas do desapareço dos alunos pela leitura.

Os estudos de Kleiman (1995) demonstram que a tentativa de substituir, em classes de alfabetização de jovens e adultos, as práticas discursivas dos alunos pelas práticas discursivas da escola - as práticas discursivas das classes dominantes e, por isso, mais prestigiadas - pode ocasionar uma interação conflituosa entre professor e alunos. Em suas próprias palavras, isso ocorre porque,

Ao mesmo tempo em que a aquisição das novas práticas é percebida como necessária para a sobrevivência e a mobilidade social na sociedade tecnologizada, essa aquisição se constitui no prenúncio do abandono das práticas discursivas familiares (p. 49).

Isso deixa visível que a ruptura estabelecida entre as práticas discursivas do aluno, que são determinadas pela sua comunidade, e as práticas desenvolvidas e ensinadas na escola, determinadas pelos padrões das classes dominantes, trazem, na maioria das vezes, graves conseqüências.

⁷ Segundo Didimo (1986), na literatura infanto-juvenil, quando a função lúdica é atendida, todas as outras funções, tais como: educativa, de progressão e catártica serão, em decorrência disso, também atendidas.

Os trabalhos de Signorini (1994) e de Ratto (1995) chamam a atenção para o reforço que as diferenças entre as práticas discursivas dos escolarizados e dos não escolarizados exercem na difusão de preconceitos contra o analfabeto. Ratto mostra que uma das conseqüências de evidenciar essas diferenças é a destruição da auto-estima do analfabeto, em muitos casos, não passível de ser resgatada (p. 286).

As grandes dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional, de forma generalizada, põem em xeque os poderes intrínsecos da escrita que, por si só, não é capaz de promover o desenvolvimento sócio-cultural tanto da comunidade quanto do indivíduo, a menos que ela seja desenvolvida em consonância com as necessidades que emergem da relação dos indivíduos com a sua comunidade (Barton, 1998). Essa concepção de utilização da escrita encontra-se subjacente ao que hoje se denomina por letramento. Revisaremos brevemente as noções sobre letramento que podem ser esclarecedoras, para o presente estudo.

1.2 As concepções sobre o letramento

O letramento pode ser definido, a priori, como a utilização social da escrita, com base nos estudos de autores como Barton (1994), Street (1995), Kleiman (1995), Tfouni (1995), Soares (1998) e Ribeiro (1999), dentre outros. Mas os trabalhos desses autores atestam que não é tarefa simples conceituar letramento.

Os principais elementos que dificultam a elaboração desse conceito são pontuais. Entre eles podemos citar: vinculação equivocada de letramento a outros termos que pertencem ao mesmo campo semântico como: alfabetização, alfabetizado, letrado, iletrado, escolarizado etc. a

ponto de alguns destes serem usados impropriamente como termos permutáveis (Tfouni, 1995); desnível entre os parâmetros dos vários países para determinar quem é letrado ou não, visto que um alfabetizado no Brasil ou noutro país de desenvolvimento cultural semelhante, mesmo mostrando um certo grau de proficiência em leitura e escrita, pode ser considerado analfabeto num país mais desenvolvido; concepções tradicionalistas que, ainda hoje, vêem a escrita dissociada da prática social (Soares, 1998), e contribuem para a manutenção das antigas práticas de ensino que, segundo Terzi (1999), vão sendo reproduzidas pelos professores nos seus alunos, os futuros professores, e estes as reproduzirão nos seus, sucessivamente.

Ribeiro (1999) preferiu usar o termo 'alfabetismo' a letramento, outorgando, dessa forma, ao letramento um termo sinônimo. Assim, tentando caracterizá-lo, essa autora faz uma análise crítica tanto dos trabalhos que colocam o alfabetismo como um 'divisor de águas', quanto dos que o vêem das perspectivas histórica, etnográfica, ou da perspectiva psicológica, e sugere que este seja compreendido como *fenômeno de natureza cultural e complexa* (p. 44).

Os trabalhos de Kleiman (1995) e de Tfouni (1995), demonstram que o letramento comporta duas acepções. Kleiman, a partir da obra de Street (1984), define dois modelos de letramento, o autônomo e o ideológico, que serão abordados mais adiante. Já Tfouni engloba os trabalhos de Langer (1987:2), de Jacob (1984), de Anderson & Stoke (1984) e de Olson (1984) como uma visão a-histórica do letramento, que corresponde ao modelo autônomo descrito por Street, enquanto que a visão histórica do letramento, Tfouni relaciona à noção de autoria:

O autor do texto, oral ou escrito, posiciona-se como autor do seu próprio discurso, numa posição de auto-reflexibilidade crítica no processo de produção de seu discurso (p. 42)

Essa concepção de letramento vinculada à produção de texto de forma auto-reflexiva e crítica aproxima-se do modelo ideológico acima referido. Vejamos, portanto, essas duas concepções de letramento segundo Street (1984; 1993 e 1995).

O autor identifica a existência de dois modelos de letramento, um modelo autônomo e um ideológico.

O modelo autônomo de letramento é definido como o uso da escrita *em seus aspectos técnicos, independente do contexto social* (p. 161). A expressão *autônomo* reflete, justamente, esse caráter de alheamento da escrita produzida ou interpretada dissociada do contexto sócio-cultural.

O outro modelo de letramento que esse autor denomina de ideológico refere-se à produção da escrita *intimamente ligada às estruturas culturais e de poder numa dada sociedade* (p. 161). Entende-se, e como o próprio Street explicita, que esse modelo é chamado de ideológico porque nele a escrita reflete autoridade e poder, de um lado, e resistência individual e criatividade, do outro, segundo as características sócio-culturais dos grupos que a produzem e a interpretam.

Aplicando o que se poderia chamar de refinamento aos conceitos de modelo autônomo e de modelo ideológico de 1984, Street (1995) posiciona-se a favor do modelo ideológico e contra o que ele chama de *polarização desnecessária* ou de *falsa polaridade* entre esses dois modelos, introduzida por pesquisadores como Miyoshi (1988) e Vincent (1986), e critica a sugestão de síntese para esses dois modelos apresentada

por eles, pois o modelo ideológico já representa esta síntese, porque nele estão embutidos, também, os aspectos técnicos e cognitivos das habilidades de leitura e escrita. O modelo ideológico os engloba, ao invés de negá-los, como sugerem alguns pesquisadores em seus estudos. Street chama a atenção para o fato de que *todo e qualquer enfoque de letramento envolve, na prática, esse viés* (p. 161).

Mas estudos como os de Kleiman (1995), Tfouni (1995), Signorini (1997), Terzi (1999) têm mostrado que o modelo predominante no ensino escolar é o autônomo, e isto acarreta sérias conseqüências como a promoção de um ensino que privilegia as atividades voltadas para o texto escrito, e o vê como um produto pronto, acabado; tanto a alfabetização, quanto a interpretação e a produção de textos são desenvolvidas através de gêneros abstratos, em contextos artificiais, alheios, quase sempre, ao ambiente sócio-cultural do educando; esse ensino visa a promoção do indivíduo dentro dos parâmetros da escola, que reflete os valores dos grupos sociais dominantes e não leva em consideração os usos, costumes e necessidades do indivíduo inserido em sua comunidade; como numa relação de causa e efeito, nesse modelo de letramento associam-se o progresso, o desenvolvimento tecnológico, a civilização, a capacidade de abstração e de raciocínio lógico, a liberdade e a mobilidade social do indivíduo à aquisição e domínio da escrita, favorecendo, dessa forma, a criação de mitos e preconceitos em relação aos não ou pouco escolarizados.

Assim, é considerada letrada, segundo o modelo autônomo, a pessoa que domina os conteúdos dos gêneros discursivos ensinados na escola (leitura e interpretação de textos; dissertação, descrição e narração). E

a falta de domínio na realização dessas atividades é considerada como um fracasso atribuído ao indivíduo, ao aluno, e não à escola (Kleiman, 1995).

Por outro lado, no modelo ideológico, as práticas escolares estariam vinculadas à experiência prévia do aluno, associando-a a outras práticas de letramento que variam conforme o contexto, e podem ser desenvolvidas na família, na rua, no local de trabalho, no local de lazer, na igreja, na associação do bairro, no sindicato nas diversas situações de utilização social da escrita no dia-a-dia das pessoas.

É esta visão de letramento como prática social da escrita que vai nortear o presente estudo. Por isso, faz-se necessário salientar alguns dos conceitos que explicitam essa concepção.

A partir da obra de Scribner e Cole (1991), Kleiman (1995) diz:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (p. 19).

Para Barton (1994):

Letramento é uma atividade social que pode ser descrita em termos de práticas de letramento que as pessoas desenvolvem nos eventos de letramento (p. 36).

Essas definições ressaltam duas expressões chave para o conceito de letramento: *eventos de letramento e práticas de letramento*.

Barton (op. cit.) distingue-as de forma esclarecedora. Ele começa a conceituação de prática de letramento desfazendo a possível imprecisão do termo causada pela polissemia que pode envolvê-lo. Assim ele esclarece que o termo 'prática' aqui não se refere a algo simples, fácil de

ser executado, nem a um aprendizado decorrente da repetição, do exercício de determinado conteúdo, mas refere-se às *maneiras culturais de utilização da linguagem escrita realizadas pelas pessoas no seu dia-a-dia* (p. 6).

Em outras palavras, práticas de letramento são as práticas sociais que têm por base a escrita. Elas não são observáveis porque estão no plano conceitual e são coletivas, envolvendo valores, atitudes, crenças e relações sociais. O termo abrange também *as regras sociais que regem os meios de produção, de escolha e de acesso aos textos* (p. 7).

Os eventos de letramentos, segundo Heath (1982), são as várias situações comunicativas, no dia-a-dia das pessoas, tendo por base o texto escrito. Barton (op. cit.) os vê como unidades básicas de análise do letramento e os conceitua como *atividades onde a escrita é a base* (p. 7). Ou seja, são os momentos de interação no dia-a-dia das pessoas, mediados pelo texto escrito. Por se tratar de atividades, podem ser observadas no comportamento das pessoas, e revelar, assim, as práticas de letramento dos grupos sociais, nos quais são executadas.

Resumindo a distinção entre eventos e práticas de letramento estabelecida por Barton, Pode-se dizer que os eventos de letramento são atividades observáveis – a mãe falando e lendo a receita do bolo com a filha – e as práticas de letramento são abstratas, são os conceitos subjacentes aos eventos de letramento – a prática comum de ter sempre um bolo em casa para as crianças, para um aniversário ou para as visitas.

Heath (1982) cita como exemplo de evento de letramento os pais contando histórias para os filhos na hora de deitar e os incentivando a falar sobre o texto.

Barton (1994) também apresenta exemplos de eventos de letramento, tais como: discutir o conteúdo de notícias; organizar uma lista de compras; anotar um recado por telefone; dar a educação primeira à criança no lar e posteriormente na escola (p 36); Descardecí (2000) ressalta a realização de concursos públicos como eventos de letramento tanto na elaboração das questões pelos professores encarregados dessa tarefa, quanto na realização da prova escrita, pelos candidatos. Segundo Terzi (1999), o preenchimento de uma ficha para solicitar emprego, ou a montagem de brinquedos ou de aparelhos eletrodomésticos seguindo um manual, são também eventos de letramento.

Estes são apenas alguns exemplos pois sabemos que os eventos de letramento são tão variados quanto diversificados são os atos cotidianos que exigem a utilização da escrita na vida das pessoas em comunidade, por exemplo, como: ter acesso a informações através de textos escritos – jornais, revistas, enciclopédias, livros didáticos etc; veicular notícias através de cartas, bilhetes, comunicados, convites etc; usar listas, agendas e calendários como recursos mnemônicos.

Dessa forma, pode-se perceber a interrelação que há entre essas duas unidades do letramento, como são elas condicionadas pelo contexto social. Essa percepção ajuda a clarificar o conceito de letramento vinculado à *metáfora da ecologia* de Barton (1994) que vê o letramento determinado pelo meio ambiente que, influenciando na comunidade, é, ao mesmo tempo, por ela influenciado.

Um aspecto que se tem apresentado como elemento que dificulta a conceituação de letramento, e que é importante aqui ressaltar, diz respeito à vinculação de letramento a outros termos cognatos ou do

mesmo campo semântico, principalmente letramento e alfabetização. Segundo Marcuschi (1997), *as confusões em torno destes são imensas*. Necessário, portanto, se faz distinguir letramento de alfabetização.

Kleiman (2000) estabelece a distinção entre esses termos da seguinte forma:

(...) definia-se letramento como o conjunto de práticas sociais relacionadas ao uso, à função e ao impacto da escrita na sociedade, diferenciando esse conceito do conceito de alfabetização, o qual é mais restrito, em geral interpretado como processo de aquisição do código da escrita e domínio individual desse código (p.1).

Esta confusão terminológica pode trazer, em consequência, equívocos para a prática docente. Por exemplo, ao se confundir alfabetização com letramento, restringe-se o âmbito do letramento à aquisição da escrita através da decifração de palavras e isso reforça a teoria que coloca o processo como uma construção individual e a teoria positivista de estímulo/resposta que oferece um conhecimento pronto, para facilitar a aprendizagem. Em decorrência dessa visão, toda a ação pedagógica pode estar voltada só para o desenvolvimento da leitura e da escrita como um fim em si mesmas e não para atender às diversas funções da escrita ou às necessidades de letramento dos alunos.

Em classes de alfabetização de jovens e adultos, desconsiderar-se essas necessidades de letramento talvez acarrete consequências bem mais comprometedoras que em classes infantis porque, pelas suas já vivenciadas experiências, eles conhecem as suas necessidades de aprendizagem da escrita, muito mais que as crianças, e esperam que a escola as atenda prontamente e podem, se isso não ocorre, facilmente desanimar-se e abandonar a escola.

Em vista disso, convém ressaltar-se que letramento aqui não é tomado como sinônimo de alfabetização, nem como a capacidade individual de utilização da escrita. A acepção de letramento orientadora desse estudo é a que o compreende como um banco de recursos da escrita disponíveis a cada grupo social para realizar as atividades que requerem a utilização da escrita no dia-a-dia tanto da comunidade de modo geral quanto do indivíduo nela inserido. Em outros termos: são as práticas de escrita desenvolvidas pelos indivíduos de acordo com as necessidades originadas no grupo social a que pertencem.

Assim, será proveitoso para a realização deste estudo observar nos movimentos de alfabetização direcionados aos jovens e adultos de Macapá os indícios dessa preocupação com o atendimento às necessidades de letramento desses grupos de alunos.

1.3 História dos movimentos de alfabetização de jovens e adultos de Macapá

A história da educação de jovens e adultos no Brasil apresenta um aspecto cronológico interessante. É antigo e recente ao mesmo tempo. É antigo porque, levando-se em conta a ação pedagógica dos jesuítas junto aos indígenas do Brasil, remonta ao período colonial; é recente pois, segundo Ribeiro (1992), só a partir de 1930, foram instituídos cursos para atender aos jovens e adultos não escolarizados do país, e os movimentos mais representativos foram desenvolvidos somente depois dos anos sessenta.

No Estado do Amapá, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e relatórios da Secretaria Estadual de Educação (SEED,1999)⁸, esta modalidade de ensino é ainda mais recente, apresentando alguns anos de atraso em relação aos grandes centros do Sul e do Sudeste do Brasil. Só a partir de 1973, o Conselho de Educação do Território Federal do Amapá – CETA, instituiu Programas Supletivos Educacionais^{8*} oferecendo cursos e exames de Educação Geral de 1º e 2º graus a essa parcela da população. Os principais cursos oferecidos como início de escolarização para jovens e adultos foram os seguintes:

* **Curso “João da Silva”.**⁹ Desenvolvido pela Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, objetivava oferecer, a adultos e adolescentes, escolarização nas quatro primeiras séries do 1º grau.

Em Macapá este curso só teve início em 1975, embora tenha sido autorizado a partir de 1972.

* **Programa de Educação Integrada - PEI**¹⁰. Desenvolvido em parceria com o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), esse programa visava oferecer escolarização a adultos e adolescentes a partir dos 14 anos, nas quatro séries iniciais do primeiro grau, proporcionando continuidade de estudo aos alunos que concluíam o programa de alfabetização do Mobral. O ano de 1976 assinala o início deste curso em Macapá .

⁸ IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; SEED Secretaria Estadual de Educação

^{8*} Resolução nº 01/ 73

⁹ Estruturado pelo parecer nº 817/72 –CFE (Conselho Federal de Educação)

¹⁰ Instituído pelo Parecer nº 44/73 – CFE (Conselho Federal de Educação)

* **Curso de Suplência para Aceleração de Estudos de 1ª a 4ª Série (1986)**¹¹. Este programa objetivava oferecer a adultos e adolescentes maiores de 14 anos um nível de escolarização equivalente às quatro séries iniciais do 1º grau. Foi implantado para substituir o Programa de Educação Integrada - PEI, e funcionou durante 7 anos, com três estruturas distintas, até 1993.

Todos esses cursos, contemporâneos do Mobral, não visavam a alfabetização de jovens e adultos pois, em princípio, esta seria uma tarefa a ser realizada pelo Mobral. Estes possibilitavam, então, a continuidade de estudo a alunos já alfabetizados.

Os documentos apresentados pelo IBGE e pela SEED atestam que, até o advento do Mobral, não foi desenvolvido nenhum programa oficial visando oferecer cursos de alfabetização aos que já haviam ultrapassado a faixa etária para o aprendizado da leitura e da escrita. À família cabia a responsabilidade e também a tarefa de alfabetizar alguém que, tendo ultrapassado a idade considerada escolar, desejasse aprender a ler e a escrever. Muitos recorriam à ajuda de amigos escolarizados, e alguns se auto-alfabetizavam.¹² Entre as nossas entrevistas com adultos não ou pouco escolarizados, encontramos vários depoimento de alunos que dizem ter aprendido sem a intervenção da escola. O sr. Antonio afirma que aprendeu a assinar o nome sozinho.

- Sei, aprendi pedindo pra um e pra outro que já sabia, a fazer o meu nome, só em casa mesmo, na escola não/ é a primeira vez que venho pra escola.

¹¹ Autorizado pelo Parecer nº 15/86 -CETA (Conselho de Educação do Território do Amapá)

¹² Informação obtida a partir das entrevistas com a coordenadora do DIESU (Divisão do Ensino Supletivo), com a coordenadora da Divisão de planejamento e acompanhamento escolar do Município e com professores de classes de alfabetização da rede oficial de ensino em julho de 2000, na cidade de Macapá.

A Sra. Elza revela ter aprendido com as colegas de serviço:

- Colega de serviço, de trabalho. Elas todas liam, eu ficava olhando. “- Tia Elza, vamos aprender?” E eu ia aprender com elas.

A alfabetizadora Yamille refere-se a um dos seus alunos, ausente no dia da entrevista por questão de trabalho, que diz ter-se auto-alfabetizado através dos comerciais da televisão.

- Eu tomei o depoimento de um aluno. Esse aluno nunca frequentou a escola. Ele gostava de assistir televisão, e tudo que vai passando /assim como o programa do Ratinho / aí sai o nome, então ele vai copiando um pouco, e depois mais um pouco, quando ele via já sabia- Ra –ti –nho – e assim ele foi, e aí ele começou a ler, e eu chegava a fazer leitura com ele e ele interpretava o que estava lendo. Manuscrito não interpretava nada. “Macapá” manuscrito não significava nada para ele. Então a gente trabalhava com jornal com ele, com revista e estava ótimo. Ele está agora no outro canteiro da firma.

Esses depoimentos vêm comprovar a afirmação da Coordenadora do DIESU, a Prof^a Jacirema Morais Sotelo.^{12*}

- Neste período específico, para adultos, não [Não havia curso de alfabetização de adultos]

(- O adulto que quisesse estudar, ele teria que procurar escola particular?)

- No estado do Amapá ainda era muito pouco [O número de escolas particulares]. Então a maioria deles / eles trabalhavam a alfabetização com a própria família.

^{12*} A Prof^a Jacirema Morais Sotelo, Coordenadora do DIESU de Macapá, é Arte Educadora e Especialista em Supervisão Escolar.

É também o que afirma a Coordenadora do Serviço de Organização e Inspeção Escolar do Município, a Prof^a Lúcia Borges:

- Continuava no mesmo caminho/ continuava sem escolarização / a não ser aqueles que tinham alguém que ensinasse em casa/ que eu lembre, foi a partir do Mobral que começou esse movimento. Os movimentos a nível nacional não chegaram aqui.

Mas, pelo número de adultos não escolarizados identificados pelos levantamentos do DIESU, o que ocorria com maior freqüência era o ‘retardatário’ ou aquele que necessitava da intervenção tardia da escola permanecer sem saber ler e escrever. E mesmo esses que dizem ter aprendido fora da escola são encontrados em classes de alfabetização.

Um fato curioso, entretanto, chamou-nos a atenção ao entrevistarmos os adultos não escolarizados do Curiaú, um subúrbio de Macapá. Embora não haja registro, na SEED, de cursos de alfabetização de adultos nesta capital antes de 1973, um senhor idoso, de 72 anos de idade, de nome Joaquim Tibúrcio Ramos, um dos mais antigos moradores do local, contou-nos, com detalhes, sobre a criação da primeira escola dessa comunidade^{12**}. Ele conta que essa escola foi fundada em 1948, pelo Governador do Território do Amapá, Janari Nunes, tendo João Leal como o primeiro professor. O local de funcionamento era uma casa residencial junto a um bar que existe até hoje e onde está sendo construído o que será futuramente um museu da comunidade negra. No ano seguinte, incentivado pela atuação do Prof. João, o Governador construiu no local, em madeira, o

^{12**} Essa informação é confirmada pela professora da comunidade que diz ter conhecimento, desde menina, da existência dessa escola que funcionava junto ao bar.

primeiro grupo escolar, que aí funcionou até o ano de 1986. Por causa da localização, havia, nas salas de aula, constantes incomodações por parte dos freqüentadores do bar, o que ocasionou a sua mudança para o local onde foi construído o atual Grupo Escolar José Bonifácio. O Sr. Joaquim diz que já era casado, com filhos, mas ia para a aula porque queria *aprender conta para saber vender e receber*. Ele confessa ter aprendido *a ler e escrever para o gasto*, mas parece ter uma queixa da professora, que se chamava Maria Isabel Moura, porque ela nunca o levava ao quadro negro para *tirar a prova dos nove fora das contas*. Ele diz também que umas 20 pessoas estudavam à noite nessa escola e que, algumas aprenderam um pouco a ler e escrever, outras não aprenderam nem a assinar o nome.

Esta escola, que oferecia curso de alfabetização para adultos quando era tão rara essa modalidade de ensino em pequenas comunidades, representa uma exceção, nesse contexto, só justificada pela singularidade que é a comunidade do Curiaú. Voltaremos a falar sobre essa comunidade no próximo capítulo.

Mas, segundo o que se tem registrado oficialmente, só com a implantação do Mobral contemplando a alfabetização de jovens e adultos em todo o país (1971), esta parcela da população de Macapá foi, também, atendida, um pouco tardiamente, pois só em 1973 os programas do Mobral foram implantados neste Estado. .

O Mobral, lançado pelo governo federal da ditadura militar, tinha por meta erradicar o analfabetismo no Brasil. Para alcançá-la, foram criadas classes de alfabetização para atender aos adolescentes a partir dos 14 anos de idade e aos adultos ainda não escolarizados, ou aos pouco escolarizados de qualquer idade.

Organizado e implantado por equipes representantes do governo federal, em convênio com as prefeituras dos municípios que o adotavam, e sob os moldes da Educação Permanente, esse movimento pretendia oferecer ao aluno um estudo funcional e que lhe possibilitasse a aceleração. Para isso, deviam ser ensinadas ao aluno as técnicas da leitura e da escrita através da silabação de palavras extraídas de um tema gerador, bem como da interpretação de textos que o levassem a desenvolver a capacidade de viver em comunidade, de integrar-se num grupo de trabalho, de exercer sua cidadania. Ao menos, era esta a proposta do programa. Os textos e demais materiais didáticos deviam ser voltados para a realidade circundante do aluno, abordando temas como saúde, trabalho, habitação e solidariedade. Essas técnicas de leitura e de escrita seriam ensinadas através da decodificação e da codificação de palavras extraídas de temas geradores, apresentados em cartazes, nos jornais do Mobral, ou nos livros-texto distribuídos aos alunos.

A execução dos programas estava a cargo de alfabetizadores que recebiam treinamento dos supervisores para desenvolver atividades voltadas para o ensino da leitura e da escrita, que culminavam com a diplomação dos que conseguiram se alfabetizar, bem como de todos aqueles que permaneciam nas classes até ao final do convênio.

Assim, esse movimento constituiu-se no primeiro gesto ou no ponto de partida para o estabelecimento de cursos de alfabetização de jovens e adultos em Macapá, trazendo, na ocasião - segundo o depoimento do Prof. Benedito, que participou do Mobral como alfabetizador e como supervisor - grande expectativa entre os que implantaram o programa.

Mas, o que ocorreu em todo o Brasil, como atestam os estudos desenvolvidos por Fletcher (1983) e Mendonça (1985)¹³, e como interpreto pela própria experiência como participante deste programa na qualidade de supervisora da cidade de Floresta Azul, na Bahia, é que os resultados do Mobral não foram tão animadores como indicam os dados de várias pesquisas oficiais.

Os depoimentos de antigos alfabetizadores, como a Prof^a Rute, e de ex-alunos do Mobral, bem como a incidência desses ex-alunos entre adultos idosos encontrados nas classes de alfabetização que visitamos ao realizar as entrevistas para o nosso estudo mostram que, em Macapá, deve ter ocorrido da mesma forma que nos outros lugares. Não há aqui estudos que ofereçam dados seguros quanto aos resultados desse movimento, mas considerando-se que os mesmos aspectos que serviram de entrave ao Mobral nas várias regiões do Brasil foram aqui detectados também, pode-se concluir que pesquisas aqui desenvolvidas apontariam resultados mais ou menos semelhantes aos encontrados na maioria das cidades brasileiras. Eis o que diz a Prof^a Jacirema:

- Porque estes programas, eles realmente não conseguiram muito, até porque / a gente discutiu muito, no nosso curso de formação/ quando nós fizemos retrospectiva da educação e onde nós pontuamos assim, alguns avanços que aconteceram. Tudo que foi, assim, a nível nacional, no Amapá não foi diferente. Então nós verificamos muito esta manipulação...

¹³ Apud Ribeiro (1992)

Ribeiro (1992) comentando os resultados do Mobral em pesquisas oficiais e em estudos particulares relaciona alguns fatores determinantes do velado insucesso desse movimento. Vale salientar alguns que se mostram mais determinantes, relacionados à ação pedagógica, e que aqui, também, marcaram a sua influência^{13*}

Os programas, que pareciam estar voltados para a promoção educacional dos alunos, pretendiam, na realidade, instrumentalizá-los para compor a força de trabalho, necessária ao emergente desenvolvimento econômico do País. Pode-se perceber isso na maneira como os temas propostos para o estudo como: cidadania, solidariedade, trabalho eram desenvolvidos em sala de aula. Embora adequados à formação do cidadão capaz de posicionar-se ante a realidade para poder transformá-la, eram utilizados como suporte para *condicionar*^{13**} o aluno para o desempenho profissional, para o trabalho em grupo, para a convivência social sem conflitos. Eram mais expostos pelo professor que dialogados por ele com os alunos. Os conteúdos eram repassados como uma informação a ser transmitida, um conhecimento pronto, inquestionável, ensinado não dialogicamente, seguindo todos os passos planejados nas cartilhas ou nos manuais, chamados de ‘pacotes’. Sobre essa questão, a Prof^a Jacirema diz:

- Então neste sentido, a gente tem bem claro, não era, pensado para este povo, para/ esta educação realmente popular/ do sujeito crítico, pensante (...) Era mesmo seguir aquelas cartilhas, principalmente quem

^{13*} Essas inferências são baseadas nos depoimentos da Coordenadora do DIESU e de professores de classes de alfabetização de adultos, recolhidos em entrevistas realizadas em agosto de 2000

^{13**} Utilizo o termo *condicionar* para ressaltar o aspecto negativo da preparação do aluno para o desempenho profissional, trabalho em grupo e a convivência social sem conflitos, porquanto difere de termos como *educar* ou *preparar* no sentido construtivista, pois reflete o mesmo esquema educativo tradicional, preconceituoso, que não tomava em consideração as reais necessidades dos participantes.

tinha aquelas cartilhas, que / tipo pacotes , era seguir do rádio, da telenovela, do João da Silva, era repassado aquilo que estava sendo transmitido / o rádio, a mesma coisa. Ai o Mobral/, todos esses programas vieram acompanhando mesmo esta característica dos pacotes / que eles chamavam pacotes .

Mais adiante, a Prof^a Jacirema diz ainda:

-(...) Naquele sentido mesmo de certificar as pessoas sem escolaridade/ quer dizer , não era também feito todo este resgate/ toda esta.../ pra trazer assim este conhecimento. Neste tempo estava sendo trabalhado era mesmo que precisava alfabetizar, precisava ter escolaridade, precisava entrar no mercado de trabalho também / era mais ou menos isto.

Pode-se inferir, a partir da situação geográfica do Estado do Amapá, em relativo isolamento, distante dos grandes centros industriais, que formar pessoas capazes de atuar como mão de obra nas indústrias não fosse motivação tão forte e que, por isso, não poderia ser um elemento de entrave ao êxito do programa. Mas a metodologia utilizada aqui era a mesma usada nos outros pontos do país. Por isso, infere-se que os resultados entre esses e Macapá sejam mais ou menos semelhantes.

Vinculada a isso, a deficiência nos recursos humanos constituiu-se num outro fator determinante de grandes dificuldades para o desempenho do Mobral. Os alfabetizadores ou monitores, como eram chamados, eram pessoas da comunidade, na sua maioria sem preparo pedagógico, com pouca ou quase nenhuma escolaridade, alguns com apenas o primário, e estudantes das séries iniciais dos cursos de magistério e de primeiro grau como se pode comprovar pelo depoimento das alfabetizadoras

Rute e Núbia que confessam que eram ainda estudantes quando trabalharam pelo Mobral. A profª Rute diz:

- Eu comecei a minha primeira experiência em alfabetização de adultos foi com o Mobral/ Eu tinha 16 anos, aí estavam chamando quem queria ser bolsista pra trabalhar com Mobral e eu fui/ eu achava bonito/ aquelas senhoras.../ tinha cada senhora com o cabelo branquinho, lá, e eu comecei/ Só que a minha mãe tinha muito medo de eu me empolgar com o trabalho e não querer mais estudar, aí ela ficava todo tempo ali...

(- Você não era formada ainda?)

- Ainda não, estava no 1º ano.

A Profª Núbia, afirma:

- Quando eu trabalhava com alfabetização de adultos era pela Fundação Henrique Almeida. Eu trabalhava de dia com o Governo e à noite eu trabalhava com essa fundação. Era o mesmo estilo do Mobral.

(- Nessa ocasião você já era formada?)

- Não, eu era ainda estudante do Magistério.

E, ainda, as atividades de supervisão e os treinamentos eram precários, por falta de pessoal ou por insuficiência de recursos materiais. Identificamos, nas revelações de alfabetizadores e alunos, que faltou mais comprometimento por parte tanto dos alfabetizadores quanto dos supervisores e representantes do órgão governamental encarregados da implantação e desenvolvimento do programa. A exemplo, eis o que a alfabetizadora Rute diz:

- ...o que sempre falta é o interesse, principalmente de quem está regendo o módulo, o

programa. Você sabe que todo programa/ muitas vezes os programas são feitos só pra angariar o dinheiro e não estão preocupados com quem vai receber, se vão realmente passar alguma coisa/ O pessoal fez só porque tinha uma verba pra fazer. Tinha que ter um número de diplomados e aquela meta que você tinha que alcançar...

É também a opinião da ex- aluna Maria Josefa de Miranda:

- Teve um tempo que botaram aí à noite, né? que eu me esqueci de falar, e aí eu comecei a estudar também. Era assim... /do Mobral, sim Senhora, eu estudei no Mobral, mas eu não aprendi nada. Eu não sei assinar meu nome só. Se fizerem assim separado, aí eu faço a letra/ mas daí eu não me incomodei mais. Eu não aprendi, mana, por causa da minha vista, era de noite, era difícil e nesse tempo não tinha quem se interessasse pela gente.

Mesmo quando o monitor era mais proficiente, o seu posicionamento diante da classe não contribuía muito para alterar o quadro de pouco rendimento das classes de alfabetização do Mobral. Ele era colocado diante da classe como o detentor do saber, para repassar aos alunos, que nada sabiam, os seus conhecimentos, e que através da cópia, da decodificação e da repetição devia levar seus alunos a sedimentar o aprendizado da leitura e da escrita.

Essa é opinião expressa pela alfabetizadora Núbia :

- Eu acho que a gente nem chegou em texto. Eu tentava alfabetizar com uma palavra/ porque era ainda aquele tempo do Mobral, ne? Tinha aquelas cartilhas, e tinha/ pela palavra, o tema gerador, e a gente ensinava a partir da palavra. Esse método que

utiliza a palavra pra tirar as famílias e as sílabas, eu acho muito cansativo, muito repetitivo, porque o tempo todo é a mesma coisa, aí o aluno termina saturando e deixando a escola.

Assim, podemos concluir que a deficiência de recursos humanos e materiais bem como os entraves metodológicos que comprometeram o desempenho dos programas do Mobral em todo o Brasil tiveram reflexos também no seu desenvolvimento em Macapá. A sua extinção aqui se deu concomitante à ocorrida em todas as regiões do País, em 1985.

A partir dessa data não há registro de oferta de cursos de alfabetização direcionados ao adulto pela rede oficial de ensino de Macapá e, se algum movimento de iniciativa particular foi levado a efeito nessa ocasião, foi pouco representativo, ou não divulgado. O PEI (Programa de Educação Integrada) que tinha convênio com o Mobral e utilizava o material cedido por ele nas classes das primeiras séries do 1º grau não tinha um período específico para a alfabetização pois, em princípio, recebia os alunos alfabetizados do Mobral oferecendo-lhes oportunidade de continuação nos estudos.

Um ano depois da extinção do Mobral, em 1986, o PEI foi substituído pelo Curso de Suplência para Aceleração de Estudos de 1ª a 4ª série. Este também não visava a alfabetização pois o seu objetivo era oferecer a jovens e adultos uma escolarização da 1ª à 4ª séries. O Curso de Suplência permaneceu em funcionamento até 1993 quando foi criado o **Curso Supletivo de Alfabetização.**^{13***}

^{13***} Foi instituído pelo parecer 025/93 – CEE (Conselho Estadual de Educação)

Este começou, efetivamente, suas atividades em 1994 para atender a jovens e adultos maiores de 14 anos que necessitassem de oportunidade de aprendizagem de leitura e de escrita, com uma previsão de funcionamento até o ano 2000 podendo estender-se por mais um outro período igual ou maior que o inicial, de acordo com a necessidade vigente.

O programa desse curso procura refletir as concepções da Educação Popular pois o processo de alfabetização nele desenvolvido procura utilizar as técnicas de alfabetização do método divulgado por Paulo Freire,¹⁴ e está também fundamentado nos princípios do Construtivismo^{14*}. Atualmente as escolas da rede oficial que oferecem alfabetização a jovens e adultos adotam o programa desse curso.

Mas, apesar de estarem os programas desses cursos tão bem orientados, alguns problemas na aplicação dos métodos são detectados. Novamente em depoimento, a Coordenadora do DIESU, a Profª Jacirema, diz:

O que a gente não vê de diferente das demais escolas da rede é que eles trabalham ainda muito assim.../ muito dentro da própria palavra. Tiram a palavra e eles não estendem muito para outros questionamentos (...) não conseguem dar esse encaminhamento que o pessoal da Paulo Freire está

¹⁴ Nessa concepção de ensino a alfabetização é processada através de temas geradores, da codificação e decodificação de palavras deles extraídas, da formação de frases relacionadas a esses temas e da dialogia nos estudos dos textos que desvelam a realidade do aluno visando a sua transformação em cidadão pensante, crítico, consciente, capaz de libertar-se da situação de ser oprimido, discriminado em que se encontra como analfabeto (Freire, 1984). Para isso o professor deve posicionar-se, não como quem repassa os conhecimentos, mas como um colaborador do aluno na sua construção do saber, através do diálogo, visando a transformação do indivíduo e da sociedade.

^{14*} No construtivismo de Piaget, o conhecimento surge da ação do sujeito cognoscente sobre o objeto a ser conhecido, num gesto de interação. Assim, enquanto o aluno constrói o seu conhecimento pela interação com o objeto de estudo e com o professor, este deve também construir, através da reflexão, a sua prática pedagógica. (Franco, 1995).

*experimentando^{14**} (...) E a palavra, digamos comida, que é tão significativa / mas eles não saem desse mundo da palavra “comida”. Eles não verificam, por exemplo o que está em contorno, eles não verificam a questão “comida” na situação, hoje, do Brasil, as pessoas que tem comida, que tipo de trabalho a gente tem que fazer pra resolver/ experimentar e discutir, problematizar toda esta situação.*

Percebe-se que o tema gerador está sendo utilizado mais para introduzir a palavra a ser trabalhada no ensino da leitura e da escrita que para oportunizar a discussão da realidade do aluno, para concretizar a dialogia. O Comentário da Prof^a Jacirema sobre a aplicação do método confirma isto:

- Sabe? eles estão muito presos ao conteúdo da disciplina, o conteúdo é o centro, ainda. Eles não conseguem ver que o conteúdo vem pra dar (...) O processo / mesmo que ele faça toda essa elaboração, essa discussão das palavras mas ele afunila na questão do silábico, o estudo da letra, o estudo da palavra.

Falando, também, sobre o desempenho dos cursos que desenvolvem os programas da Educação Popular, a revista da FUMEC¹⁵, Pulsção da Rede (1996) critica a questão da dialogia, que seria o “ponto - alto” da ação pedagógica desses cursos, por não conseguirem concretizá-la, a contento, na prática. Eis o comentário:

- Muitas vezes, com a intenção de simplificar as mensagens, já que se trata de uma iniciação à cultura letrada, os textos oferecidos à leitura repetem a mesma estrutura e estilo, expondo uma visão unilateral dos temas tratados. Produz-se, assim uma dissociação entre os momentos de “leitura do mundo”, quando os

^{14**} Escola Estadual Paulo Freire que desenvolve classes do PRO-ALFA TUCUMÃ

¹⁵ FUMEC (Fundação Municipal de Educação Comunitária) Campinas, SP

educandos são chamados a analisar, comparar, elaborar, e os momentos de “leitura da palavra”, quando os educandos deveriam repetir, memorizar e reproduzir (p. 11).

Este problema relacionado com a inconcretude da dialogia na aplicação dos métodos utilizados pela educação popular, tem sido também detectado nas classes do Curso Supletivo de Alfabetização, implantado nas escolas estaduais de Macapá¹⁶. pois enfatizam a decodificação e codificação de palavras isoladas do contexto, mesmo que retiradas do tema gerador.

Esses são apenas uma parte dos problemas que envolvem a alfabetização de jovens e adultos pois, de acordo com relatórios da SEED - entre eles o documento de planejamento do PRO-ALFA TUCUMÃ - por motivos de várias ordens, há ainda um grande público não escolarizado ou ainda analfabeto a ser atendido. Diz esse documento:

...e atender a um público que historicamente foi discriminado pela sociedade e, principalmente pela escola, que cria mecanismos que impedem os indivíduos das camadas desfavorecidas de terem acesso à educação, e, quando têm, muitas vezes são colocados novos obstáculos que fazem com que desistam da escola sem terem o conhecimento básico da leitura e da escrita, contribuindo para o seu insucesso na escola e na vida, diminuindo drasticamente suas chances de cidadania (p 6).

Algumas medidas têm sido tomadas, através da SEED junto ao DIESU, para reverter esse quadro. Entre estas, salienta-se a criação de

¹⁶ Segundo levantamentos feitos pelo DIESU, declarados pela Coordenadora desse departamento, a Profª Jacirema.

classes de alfabetização nos locais de trabalho dos alunos ou onde a presença de grupos descolarizados é evidente. Essas classes são orientadas pelo projeto denominado PRO-ALFA TUCUMÃ^{16*} que é voltado para

- ... uma ação educativa necessária para a construção do conhecimento, que preserve a autonomia dos indivíduos, a auto-estima e que tenha no seu interior o entendimento de que o conhecimento se organiza passando por vários momentos da vida, que o saber ler e escrever é uma necessidade concreta da prática social (p 6).

Um dos objetivos específicos desse projeto é *erradicar, num prazo mínimo de dez anos, o analfabetismo do Estado do Amapá (p. 8).*

Foram criadas duas classes nos setores de construção civil, para atender aos seus operários, uma no Lyons Clube, atendendo a um grupo da terceira idade, e mais quatro classes na Escola Estadual Paulo Freire que atendem a alunos de várias faixas etárias e de vários setores de atividades. Estão em funcionamento desde maio de 2000 e outras estão sendo formadas em locais como a Lagoa dos Índios, e, futuramente, no interior do Estado. Vale ressaltar que a Escola Estadual de Educação Popular Paulo Freire atende exclusivamente à educação de jovens e adultos dentro dos programas do Supletivo.

Esse curso foi planejado para ser desenvolvido em duas etapas, sendo que a primeira, com duração de 4 meses, corresponde ao que, no supletivo, se chama de processo inicial de alfabetização, abrangendo a 1ª e a 2ª séries ; e a segunda etapa, também com duração de quatro meses, corresponderia à 3ª e à 4ª séries.

^{16*} PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO TUCUMÃ - 2000

Os alfabetizadores desse programa são educadores do Quadro Docente do Estado¹⁷, e são treinados, durante 120 dias, para desenvolver uma prática docente que valorize a experiência do aluno, que leve para o ensino o cotidiano de cada um, que torne o conhecimento, ministrado na escola, válido para solucionar os problemas reais dos alunos. Está fundamentado na concepção filosófica de Paulo Freire e tem como característica um certo grau de continuidade e sedimentação sob três pilares básicos: tempo, ritmo e conhecimento.

Atualmente este é um dos mais significativos movimentos em favor da alfabetização de jovens e adultos em Macapá. Ainda não se têm elementos para avaliar o seu desempenho, mas os que nele estão envolvidos¹⁸ sabem que é apenas o começo e que, para alcançar a meta proposta, há um longo percurso a fazer e muito a melhorar e aperfeiçoar. Para isso, alguns estudos estão sendo desenvolvidos junto a universidades do Rio de Janeiro e de São Paulo para a produção de materiais didáticos que, em conformidade com as recentes perspectivas da educação de jovens e adultos, possam oportunizar uma atuação mais conseqüente aos professores dessas classes.

Além dessas classes de alfabetização de jovens e adultos sob a gestão do Estado, a rede municipal oferece, em quantidade bem menor, classes para essa parcela do alunado de Macapá. Pautado também pelos pressupostos da Educação Popular, esse curso diferencia-se dos desenvolvidos na rede Estadual no compromisso e envolvimento do seu pessoal docente e técnico que atua nestas classes, segundo depoimento da

¹⁷ Todas essas informações foram retiradas do documento de elaboração Pro-Alfa Tucumã - 2000

¹⁸ segundo depoimento das alfabetizadoras das classes que visitamos e da Coordenadora do DIESU, Profª Jacirema

Coordenadora do Serviço de Organização e Inspeção Escolar Municipal,
Profª Lúcia Borges:

- Semelhante em termo de qualidade escolar, mas a metodologia/ é uma metodologia um pouco diferenciada, porque o Município trabalha com cursos bimestralmente com os professores. É /alunos da Universidade que fazem estágio nas escolas do Município e do Estado, eles percebem essa diferença / como o professor trabalha, questão do compromisso/ o professor do Município é diferente do professor do Estado/ e assim eles estão trabalhando...

(- Diferente em que sentido?)

- Na questão do compromisso, na questão do nível ... do trabalho.

(- Eles são mais cobrados?)

- Eles são mais cobrados porque há um assessoramento direto/ como é pouco, o universo é bem menor, eu acho que tem essa facilidade de acompanhamento.

Nesse curso também, segundo a Profª Lúcia Borges, há repúdio ao uso das cartilhas ou “pacotes” com textos alheios à realidade dos alunos e uma preocupação em oferecer ao aluno os mais variados tipos de leitura.

- O que eu vejo de avanço é que o professor não fica bitolado pra seguir aquela cartilha estabelecida, ele tem um universo que ele pode explorar, e isso ele busca, a partir de cada curso que ele faz, de aperfeiçoamento, ele vai implementando a prática , hoje eu não vejo aquela preocupação de trabalhar aquela cartilha, seguir aqueles passos, primeira, segunda etapa/ isso que eu acho de positivo (...)

Eles usam textos do jornal, de revistas, de reportagens da televisão / Eles não têm um livro específico.

O que se pode perceber é que há tanto no Pro-Alfa Tucumã quanto no Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos do Município um empenho para minimizar os problemas encontrados por professores e alunos dessas classes. Se esse empenho vai ser eficaz, só o tempo pode revelar.

II Metodologia

A cidade de Macapá teve até poucos anos atrás, por seu difícil acesso – só por via aérea ou fluvial – uma população pouco numerosa e relativamente estável, pois a sua localização dificultava os acentuados movimentos migratórios que são comuns entre os habitantes de outras capitais brasileiras. Mas, com a criação da Zona de Livre Comércio de Macapá e Santana, nos últimos sete anos, a cidade tem recebido grande número de pessoas oriundas de outros estados do Norte, do Nordeste e do interior do Amapá, atraídas pela zona franca, o que tem ocasionado um rápido crescimento na população dessa cidade.

A falta de estrutura adequada e de planejamento para esse acréscimo populacional provocou o surgimento desordenado de vários bairros, alguns planejados e estruturados pela Administração Municipal e outros resultantes de invasões na periferia ou nos alagados, as áreas consideradas de ressaca.¹⁹

As conseqüências dessa situação, para os setores educacionais, foram um grande saldo de crianças, jovens e adultos pouco escolarizados ou analfabetos sem escola, gerando, dessa forma, a necessidade de se aumentarem as ofertas de vaga nas classes de todos os níveis de escolarização e, principalmente, de se criarem classes de alfabetização de jovens e adultos.

Além desse problema de aumento na demanda de vagas nas escolas, o sistema educacional do Amapá, a exemplo do que ocorre em

¹⁹ Dados fornecidos pelo boletim do IBGE

quase todos os estados brasileiros, enfrenta problemas de ordem política, econômica e também pedagógica. Numa tentativa de superar essas dificuldades, o Governo tem tomado algumas providências básicas como:

- contratação, através de concurso público, de professores para preencher as carências nas diversas escolas do ensino básico e do ensino médio em todo o Estado;

- oferecimento de cursos especiais de graduação, pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), para os professores que, de forma precária, já atuam no ensino;

- formação de comissões para discutirem as reformas do ensino recentemente implantadas pelo Governo Federal para adaptá-las às características e realidades locais, a fim de torná-las eficientemente aplicáveis à educação desse Estado.²⁰

Nessas circunstâncias, Macapá apresenta-se como um campo aberto para o desenvolvimento de estudos, principalmente no âmbito do letramento de jovens e adultos não ou pouco escolarizados, razão por que o nosso interesse está voltado para essa parcela dos alunos desta cidade.

Este trabalho prende-se ao estudo das necessidades de escrita de jovens e adultos pouco escolarizados, objetivando verificar se o ensino ministrado nas classes de alfabetização que atendem a esses alunos é adequado a atender-lhes as necessidades de escrita. Para isto o estudo será desenvolvido através de uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva, cujos dados para análise foram coletados em entrevistas registradas em áudio entre representantes de três segmentos do círculo escolar: jovens e adultos analfabetos (alfabetizando ou não alfabetizando) , estudantes

²⁰ Informações colhidas no documento da proposta curricular da SEED do Amapá - 1999

formandos dos cursos de Magistério e professores de classes de alfabetização de jovens e adultos. Os dados foram coletados por amostragem, nas proporções e finalidades explicitadas a seguir :

1 - Entrevistas com 30 adultos analfabetos, alguns freqüentando classes de alfabetização outros sem condições de retorno à escola, para detectarem-se os usos da escrita que lhes seriam mais relevantes. Os informantes alfabetizandos foram selecionados em dois tipos de classes de alfabetização, sendo alguns alunos de classes da Rede Estadual que atendem à fase inicial do Supletivo e outros de classes do PRO-ALFA TUCUMÃ. O critério adotado para essa escolha prende-se ao objetivo de verificar se os alunos desses dois tipos de classe vêem as suas necessidades da escrita sob a mesma perspectiva, ou se sob perspectivas diferentes, considerando-se que há diferenças metodológicas no ensino da escrita entre essas classes, conforme se pode verificar na história da alfabetização de jovens e adultos em Macapá, registrada no capítulo anterior. Todos esses informantes moram na zona urbana, em bairros que compartilham das mesmas características sócio-culturais, e estão expostos aos mesmos tipos de texto no seu dia-a-dia. Assim, a forma como a escrita está sendo ensinada pode estabelecer a diferença de visão desses alunos, e isso é o que estamos a observar.

Quanto aos adultos que não estão freqüentando alguma classe de alfabetização, uns foram escolhidos, aleatoriamente, numa relação organizada a partir de um levantamento de analfabetos realizado pela SEED entre os moradores da comunidade do Curiaú. Por ser essa comunidade um pouco afastada do centro da cidade e revelar algumas peculiaridades sócio-culturais interessantes, considerei relevante averiguar as concepções dos

seus membros sem escolarização sobre as suas próprias necessidades de escrita.

O Curiaú, localizado às margens do igarapé que deu o nome à comunidade, é um reduto de pessoas da raça negra, com traços culturais bem próprios, que se manifestam no vocabulário, nos costumes, no artesanato, nas festas e danças²¹, fazendo desse lugar um dos principais pontos de atração turística do município. Os habitantes são, na sua maioria, agricultores, e estão menos expostos a textos escritos que os da cidade, por motivo de haver ali poucos portadores de texto porque as casas comerciais são em um número bem reduzido, não há bancas de jornal e de revistas, e placas, 'outdoors' nos locais públicos quase não existem.

A comunidade do Curiaú conta, porém, com um posto médico, um posto telefônico, delegacia de polícia e uma escola estadual que oferece o pré-escolar e o ensino fundamental às crianças e o supletivo aos jovens e adultos. É importante ressaltar que ainda não está sendo oferecida a primeira fase do supletivo, que corresponde à alfabetização, mas que o PRO-ALFA TUCUMÃ está sendo ali implantado. Uma circunstância, entretanto, que favorece o desenvolvimento de algumas práticas letradas nessa comunidade é a presença constante de turistas nos finais de semana e nos períodos de férias, oportunizando a convivência dos moradores, principalmente os mais jovens, com pessoas letradas tanto de Macapá quanto de outras localidades, e com os textos que geralmente essas pessoas carregam e os expõem. Além disso, possibilita, entre eles, o comércio de bebidas e alimentos e dos seus produtos agrícolas, principalmente das frutas da região (Silva, 1995).

²¹ Informações colhidas no documento da proposta curricular da SEED do Amapá - 1999

Os outros adultos não alfabetizados entrevistados foram escolhidos aleatoriamente na zona urbana da cidade, onde estão expostos constantemente aos mais variados tipos de texto, e onde as práticas de letramento são mais requisitadas. Esse grupo foi entrevistado objetivando observar também se essa convivência com a escrita vai exercer influência nas suas concepções das próprias necessidades de escrita.

Assim, temos, entre os informantes analfabetos, um grupo que está freqüentando classes do Curso Supletivo de Alfabetização, em número de 10, e mais 10 alunos do PRO-ALFA TUCUMÃ. O outro grupo, o que está fora da escola, também em número de 10, é formado por 5 informantes da zona urbana e 5 da zona suburbana da cidade para se verificar se a maior ou menor exposição a textos e convivência diária com práticas letradas vão influir na forma de cada um destes grupos conceber as suas necessidades de escrita.

Para tornar mais espontâneas as entrevistas, foi pedido aos informantes que relatassem a sua experiência de estudos ou as circunstâncias que os levaram a não aprender a ler e escrever na infância; se eles encontraram dificuldades por não dominarem a leitura e a escrita, e quais foram essas dificuldades; e, finalmente, o que eles mais gostariam de aprender na escola e por quê.

Essas entrevistas foram realizadas em momentos e circunstâncias diferentes:

Os não escolarizados da zona urbana foram entrevistados em novembro de 1999, e os da zona suburbana, em agosto de 2000 em suas residências. Os alfabetizados foram entrevistados em suas salas de aula, sendo que as entrevistas do Supletivo da Pastoral e das escolas estaduais

foram feitas entre março e junho de 2000 e as do Pro-Alfa Tucumã e da escola municipal em setembro de 2000.

2 - O segundo grupo entrevistado foi constituído por 10 alunos formandos dos cursos de Magistério, sendo 5 de escolas da rede pública e 5 de escolas particulares, para se verificar como esses futuros professores concebem as necessidades de escrita dos jovens e adultos não escolarizados.

Os alunos formandos das escolas públicas, em geral, trabalham durante o dia e estudam no turno da noite, têm menor poder aquisitivo que os alunos das escolas particulares, menos disponibilidade de tempo para as tarefas e leituras do curso, que é encarado, segundo o depoimento de alguns deles, como uma oportunidade para o crescimento intelectual e a realização pessoal.

Os alunos da escola particular, estudam no turno matutino, na sua maioria não desempenham outras atividades que não sejam as relacionadas aos estudos, tendo, portanto, maior disponibilidade de tempo para o estudo e para realizar as tarefas do curso. A maioria desses alunos encara esse curso apenas como uma etapa a ser completada para o ingresso na universidade.

Essas diferenças de concepção em torno da finalidade do curso de Magistério na vida de cada um, bem como a maior ou menor disponibilidade de tempo para dedicar-se aos estudos, possibilitando, assim, a dedicação ou não a outras leituras, além das que são feitas em sala de aula, podem resultar em diferentes concepções em torno das necessidades de escrita dos jovens e adultos não escolarizados, oferecendo-nos dados mais completos para o nosso estudo.

Com o intuito de colher informações sobre as concepções desses formandos quanto às necessidades de letramento de jovens e adultos

não ou pouco escolarizados foi-lhes pedido que falassem sobre o que achavam que esses alunos querem aprender quando procuram uma classe de alfabetização, e que tipos de texto seriam mais adequados ao ensino desses alunos. Visto que os textos escritos são parte constitutiva de práticas sociais, o tipo de texto usado ou sugerido deveria mostrar se ele está ou não preocupado em atender às necessidades de letramento dos alunos.

As entrevistas foram realizadas em circunstâncias especiais. Era final do ano letivo de 1999, quando os alunos já estavam em preparativos para a colação de grau. Os da Rede Pública foram ouvidos individualmente durante as últimas aulas do ano letivo; já os da escola particular, por ser no último dia letivo e para assegurar que todos seriam ouvidos, foram entrevistados numa espécie de coletiva onde todos ouviam as opiniões dos outros.

3- O terceiro grupo entrevistado é formado por 10 professores que atuam em classes de alfabetização de jovens e adultos, sendo 6 das classes de primeira fase do Supletivo, que funcionam em escolas das Redes Estadual e Municipal, 1 da Pastoral e 3 do Pro-Alfa Tucumã, para verificar as suas concepções em torno das necessidades de escrita dos seus alunos, e se o contato com os alunos tem influenciado na formação dessas concepções.

Para tal fim, foram utilizadas as mesmas perguntas orientadoras das entrevistas feitas com os formandos, adaptadas, porém, não somente para identificar as suas concepções, mas para saber o que eles fazem, na prática em sala de aula, para, a partir do que eles dizem realizar, inferir as suas concepções em torno das necessidades de escrita dos jovens e adultos não alfabetizados. Assim, foram estimulados a falar não do que eles

acham que deve ser feito, mas do que eles fazem nessas classes de alfabetização.

As entrevistas foram realizadas em três períodos diversos:

Os das escolas estaduais foram entrevistados em novembro de 1999 e em março e junho de 2000; os do Pró-Alfa e da escola municipal nos meses de agosto e setembro de 2000.

Além de entrevistar esses grupos já citados, foi necessário entrevistar também professores e ex-alunos do antigo Mobral²², para colher informações sobre o desenvolvimento desse programa aqui em Macapá.

Em decorrência da falta de registro dos dados necessários para o breve histórico dos movimentos de alfabetização de jovens e adultos de Macapá, fez-se necessário entrevistar uma professora representante da SEED e outra da Secretaria de Educação do Município para colher informações sobre os programas de educação de jovens e adultos que aqui têm sido desenvolvidos. A SEED está representada pela professora responsável pela Coordenação do DIESU, a Prof^a Jacirema Moraes Sotelo, e a Secretaria do Município pela responsável pela Coordenação do Serviço de Organização e Inspeção Escolar do Município, a Prof^a Lúcia Borges.

A escolha da Prof^a Jacirema Moraes Sotelo, Coordenadora do DIESU, setor encarregado do Supletivo, deveu-se ao fato de ter essa Professora encaminhado alguns estudos com o objetivo de diagnosticar a educação de jovens e adultos no Município, e como muitos dos dados recolhidos não estão oficialmente registrados, julguei que seria ela a pessoa mais indicada para fornecer-me as informações de que necessitava para este trabalho. Entretanto, a coleta de informações foi complementada com dados

²² Informações colhidas no documento da proposta curricular da SEED do Amapá - 1999

recolhidos de três relatórios desses estudos encaminhados à SEED, elaborados pelos membros das comissões que os realizaram²³. Esses dados serão observados brevemente para, dentro das possibilidades, identificar-se o desempenho dos programas de alfabetização de adultos aqui desenvolvidos. A escolha da Coordenadora do Serviço de Organização e Inspeção Escolar do Município, a Profª Lúcia Borges, foi decorrente do envolvimento dessa Professora com a educação nos seus vários níveis e pela sua convivência com os dados a eles referentes, podendo oferecer informações de grande relevância para este estudo.

Essas entrevistas foram realizadas no período de junho a agosto de 2000 nos domicílios ou nos locais de trabalho dos informantes.

Os dados assim colhidos serão analisados qualitativamente, levantando-se as categorias das necessidades de escrita dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados a partir dos usos da escrita que eles revelam querer dominar. Será feito também um levantamento das necessidades desses alunos na concepção dos formandos e dos alfabetizadores e confrontados para verificar se há coincidência ou não entre as suas concepções e as concepções dos alunos.

Feitos os levantamentos sobre o que os alunos querem ler e escrever, esses dados serão categorizados de acordo com os tipos de necessidade que eles podem atender, as necessidades imediatas e mediatas ou em longo prazo. Dentro das necessidades imediatas serão observadas as habilidades de ler e escrever textos e as necessidades de expressão oral e de compreensão oral.

²³ Informações colhidas no documento da proposta curricular da SEED do Amapá - 1999

Dentro das necessidades mediatas ou de longo prazo, serão consideradas as necessidades de independência, de progressão, de inclusão social e de satisfação pessoal. Essas necessidades serão levantadas também nos dados registrados nas entrevistas dos formandos de magistério e dos professores de classes de alfabetização de jovens e adultos observando-se, provavelmente, a mesma categorização dos dados dos adultos não ou pouco escolarizados e, finalmente, serão confrontados os resultados para se observar a coincidência ou não de concepções quanto às necessidades de escrita entre esses grupos.

As convenções utilizadas nas descrições e análises dos dados serão as seguintes:

1- Os informantes serão identificados, na análise dos dados, através das letras: A = adulto; F = formando; P = professor (a), seguidas do número da ordem em que os informantes foram selecionados;

2 - (- ...?) = perguntas ou falas do entrevistador

3- (...) = partes omitidas nas entrevistas por fugirem ao assunto de interesse desse estudo;

4- {} = esclarecimentos e explicações da redatora.

5- / = discurso truncado ou mudança de direção à fala;

6 ..., = hesitação ou silêncio na fala dos entrevistados.

III As necessidades de letramento dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados de Macapá

3.1 -As necessidades expressas pelos jovens e adultos não ou pouco escolarizados

Observando-se os usos da escrita citados nas entrevistas dos jovens e adultos como importantes para a sua vida, percebe-se que eles atendem a dois tipos de necessidade que podem ser caracterizadas como *necessidades imediatas e necessidades de longo prazo ou mediatas*. As necessidades imediatas representam o desenvolvimento de habilidades comunicativas que se desdobram nas seguintes categorias: leitura, escrita, compreensão oral e expressão oral. As necessidades de longo prazo ou mediatas estão vinculadas a situações decorrentes do letramento e comportam as categorias: independência, progressão, inclusão social e satisfação pessoal.

Essas necessidades estão estreitamente vinculadas às necessidades imediatas, numa relação interativa. Em princípio, na proporção do atendimento às necessidades imediatas, as mediatas serão atendidas. A maioria dos adultos entrevistados demonstra aceitar, consciente ou mesmo inconscientemente, essa interação. Um exemplo disso encontra-se no que diz A6:

- ...porque se eu tivesse aproveitado a oportunidade e soubesse a leitura, talvez não tivesse trabalhando como eu estou trabalhando agora.

(- Você trabalha em quê?)

- Eu trabalho de ajudante de pedreiro.

(- Você acha que não ter aprendido a ler prejudicou a sua vida profissional?)

- Muito, muito, muito! Porque se eu tivesse aproveitado a oportunidade que meus pais me deram, sei lá? hoje em dia eu estava sendo um professor, sendo um engenheiro, seria melhor pra mim.

É notável a concepção positiva desse aluno acerca da projeção profissional advinda da aprendizagem da leitura, expressa pela repetição enfática *muito, muito, muito!* referindo-se ao prejuízo profissional por não ter aprendido a ler, e confirmada pela expressão *seria melhor pra mim*.

Igualmente, A24 diz:

- eu fui trabalhar na casa dos outros porque eu não sabia o meu estudo, né? / a gente trabalha na casa dos outros/ só trabalha na casa dos outros, quem não tem grande estudo/

Percebe-se que a informante reconhece na falta do estudo a razão de ter que aceitar um trabalho que ela demonstra considerar pouco valorizado ao afirmar que *só trabalha na casa dos outros, quem não tem grande estudo*. Isso se constitui num forte indício de que esses informantes são ainda animados pela crença da mobilidade social diretamente ligada à aprendizagem da leitura e da escrita, confirmando a presença do *mito do letramento* salientado por Graff (1979)

Observemos, portanto, na fala dos informantes, como eles colocam as suas necessidades de escrita.

3.1.1 - As necessidades imediatas

A necessidade de desenvolvimento da habilidade de ler

Esta necessidade foi expressa por todos os jovens e adultos entrevistados, sem exceção. Os tipos de texto a que esses adultos referiram-se, os que eles desejam ou têm necessidade de aprender a ler foram: jornais, revistas, livros, cartas, os nomes das ruas, dos ônibus, das repartições, o nome dos produtos de supermercados e lojas, o próprio nome, documentos, o que a professora escreve no quadro, a Bíblia, papéis da igreja, a 'Ladainha Latina', 'tudo'. Percebe-se que essa necessidade é decorrente da incapacidade de participar dos eventos de letramento que ocorrem no cotidiano desses jovens e adultos. Observe-se essa necessidade na tabela a seguir:

Tabela 1 O que jovens e adultos querem ler

Temas	Tipos de texto	Pro-Alfa		Supletivo Alfabetização			N. Escol.	
		3ªId	C.C	Past.	EECA	EMRO	Urb	Sub
Comércio	Nomes de lojas,			x			x	
	Mercadorias,			x			x	
	Ruas,			x			x	
	Repartições Publ						x	
	Os preços			x			x	
Transporte	Nome de ônibus					x	x	
Igreja	A Bíblia					x	x	
	Papéis (docum)	x						
Aspecto Jurídico	O próprio nome						x	
	Documentos				x			
Estudo	Escrt. do quadro						x	
	Pal. Complicada				x			
Festa	Ladainha Latina							x
Informação	Cartas		x					x
	Livros	x	x					
	Revistas		x					
	Jornais	x	x					
	Tudo	x	x	x				

Legenda: C.C – Construção civil

3ª Id – Terceira idade

Urb – Urbano

Sub – Suburbano

EMRO – Escola Municipal Raimundo de Oliveira

Past. – Pastoral

EECA – Escola Estadual Castro Alves

Comparando-se as necessidades levantadas em cada um desses três grupos de jovens e adultos constatam-se os resultados a seguir:

Entre os alunos do *Pro-Alfa Tucumã* percebe-se uma coincidência na maioria dos tipos de texto citados pelos seus subgrupos, o da 3ª Idade e o da Construção Civil. Esta coincidência é, a princípio, surpreendente visto ser cada subgrupo formado por componentes distintos tanto na faixa etária quanto nos tipos de atividade desenvolvidas no dia-a-dia de cada um. A maioria, no grupo da 3ª idade, está acima dos 60 anos, e é, quase toda, aposentada. Os da construção civil são de diversas faixas etárias e desenvolvem atividades profissionais comuns entre si: são pedreiros e serventes de pedreiro. Mas, quebra-se a estranheza quando se observa que ambos estão sob a mesma orientação de ensino, o Pro-Alfa Tucumã, com procedimentos metodológicos semelhantes, nos quais, segundo informação dos professores dessas classes, utilizam diversificados tipos de texto, o que pode até justificar o conhecimento que esses adultos demonstram ter desses tipos de texto menos comuns entre alfabetizandos. E, ainda, residindo todos eles na zona urbana, estão expostos às mesmas situações que ocasionam os mesmos eventos de letramento, aos mesmos contextos sócio-culturais, aos mesmos portadores de texto, às mesmas práticas letradas e, por isso, podem ter formado semelhantes concepções em torno das necessidades da escrita.

O único tipo de texto não comum a ambos foi 'cartas' citado pelo grupo da Construção Civil, formado, na sua maioria, por adultos oriundos de outras localidades, o que pode justificar a incidência, entre eles, da necessidade de aprender a ler cartas para se comunicarem com os parentes distantes. A exemplo, podemos citar A6 que diz:

- Rapaz, o que eu preciso / o que eu mais tenho vontade é, assim, de aprender ler/ fazer uma carta...

E A8 que diz querer aprender a ler bem para:

- Ler as cartas que meus familiares mandam. Às vezes eu olho... olho... olho... e não consigo entender, aí peço pra alguém ler pra mim.

Na amostragem dos outros grupos também há incidência de adultos de outras localidades distantes de Macapá que afirmam querer aprender a escrever cartas para os familiares e, logicamente, lê-las também. É o que se verifica em A23:

- A escrever uma carta pra os parentes pra não andar pedindo pra os outros, né?, a gente mandar as notícias da gente, ninguém pode saber.

Nesses exemplos nota-se que o contexto social constitui-se num dos fatores determinantes deste uso da escrita, onde é costumeira a prática de comunicação através de carta entre os membros da família separados pela necessidade de alguns deles buscarem recursos econômicos através do trabalho noutra cidade.

Nos grupos do *Supletivo de Alfabetização*, quase todos os informantes manifestam uma certa dificuldade para expressar as suas necessidades e anseios em relação à escrita. Um protótipo desses é A13 que apresenta respostas lacônicas e comentários truncados.

- *Eu gostaria de aprender a ler/ escrever/
pra saber mais das coisas.*
(- *Que coisas?*)
- *Tudo!*

Mas, mesmo nas suas poucas palavras, sem saber explicitar os textos que gostaria de ler, A13 deixa entrever as suas necessidades de escrita, ao dizer que quer *aprender a ler e escrever pra saber mais das coisas*, que ele parece não saber nomear, mas que, provavelmente, já lhes sentiu a falta em determinadas circunstâncias, e as resume numa palavra: *tudo*

Pode-se perceber que os textos relacionados por esses adultos dos cursos supletivos são os textos que atendem diretamente as suas necessidades imediatas da escrita, ou textos mediadores dos eventos de letramento no cotidiano das pessoas de forma geral, tais como: *as coisas do comércio; do supermercado; documentos; o nome dos ônibus; a Bíblia*. Estes textos atendem a necessidades bem mais imediatas que jornais, livros, revista e papéis da igreja, citados pelo grupo anterior porque as ocorrências destes eventos são mais esporádicas e menos espontâneas que aqueles.

A exemplo do que ocorre no Pro-Alfa Tucumã que apresenta relativa identidade de concepções entre os representantes dos subgrupos, no *Supletivo de Alfabetização*, ou seja, entre os alunos das escolas onde esse

curso é oferecido, não aparecem diferenças significativas entre si quanto às concepções que eles manifestam das suas necessidades da escrita, o que parece indicar os reflexos da interferência da escola na forma de os alunos conceberem essas necessidades, o que reflete, também, o modelo de letramento que é predominante nessas escolas.

Em ambos os grupos, os alunos que já adquiriram um pouco da habilidade de ler revelaram querer mais proficiência na leitura, como se pode perceber nas afirmações de A1 e A20:

A1 - Ah! eu queria desenvolver mais a leitura, aprender a falar, porque eu acho bonito o pessoal falando coisa bonita, coisa boa, eu acho bonito.

A20 - Mas eu gosto da Matemática, porque eu mexo com número, número alto, quanto mais eu aprender, mais melhor pra o meu trabalho. Mas, por outro lado, o texto também é importante porque é onde ele vai me levar a ler mais. (...)

Esse desejo de proficiência em leitura aponta para o atendimento de necessidades mais mediatas como: *aprender a falar coisa bonita, e me levar a ler mais*, expressos nos referidos exemplos, o que evidencia a correlação entre o atendimento às necessidades imediatas e mediatas na experiência de vida de cada pessoa.

No grupo dos *adultos não alfabetizados*, os subgrupos, dos bairros de Macapá e do Curiaú, apresentam duas significativas diferenças: A primeira diz respeito ao que eles querem ler. Esses adultos analfabetos da zona urbana que estão fora da escola demonstraram um conhecimento das

suas necessidades de escrita até mais amplo do que alguns que estão na sala de aula. A título de exemplo:

A21²⁴

- Eu quero ler meu nome, saber assim, contas, eu não sei fazer contas, as minhas contas é pouca (...) assinar uma coisa, né? comparação: atender assim um telefone, né? Isso aí é importante, né? Aí a gente aprendendo, a gente já atende um telefone. A gente não sabe pegar um transporte/ porque pra pegar um transporte tem que saber dos outro pra lhe indicar (...) Ler a Bíblia, que eu não sei, né? Aí, eu queria aprender, né?

Em comparação: A16

-Muita coisa que eu não sei! Eu sei que ela pode me dar isso... se eu me... eu me dedicar. Eu sei que ela vai me dar muitas coisas que eu não sei.

Percebe-se que A21 tem noção mais clara dos usos que poderá fazer da escrita, o que revela uma maior reflexão e maior valorização das práticas letradas, ao explicitar os textos que gostaria de ler, o que não ocorre com A19 que está freqüentando aulas do Supletivo de Alfabetização há dois anos. Pode ser isso um indício de que o modelo de letramento adotado nesse curso é o autônomo que olvidando os usos da escrita que emergem das situações reais da convivência do indivíduo no grupo, deixa de inseri-los na prática docente.

Assim, ao ser-lhes perguntado o que gostariam de ler, os adultos deste grupo apontaram uma variedade de textos confirmando, dessa forma, que a familiaridade com textos do dia-a-dia independe da freqüência

²⁴ 47 anos, não sabe ler ou escrever e está fora da sala de aula

à escola; que outros fatores como maior ou menor exposição a textos ou a eventos de letramento podem, também, ser determinantes dessa familiaridade.

Por outro lado, os adultos do Curiaú mostraram-se, na sua maioria, pouco à vontade para falar do que gostariam de ler. Apenas dois tipos de texto foram citados: *cartas e a Ladainha Latina*, uma espécie de cantoria do folclore dessa comunidade. Tendo em vista o contexto sócio-cultural em que esses adultos estão inseridos, somos levados a acreditar que a pouca exposição a eventos de letramento, a limitada presença de portadores de textos como outdoors, placas, títulos de casas comerciais etc sejam os condicionadores dessa restrita reflexão em torno das suas necessidades de escrita. Tem-se um indicativo disso na fala de A27²⁵

- *Hum....., ... acho que é importante o caboclo aprender o nome e aprender a ler/ acho isso mais importante.*

(- Diga uma coisa que você gostaria de ler...)

- *Me pegou... é ... (sorriu mostrando-se encabulado e não quis mais comentar nada).*

A30 disse sentir necessidade de ler e escrever, que acha muito importante saber ler e escrever mas não soube dizer por que nem o que gostaria de ler:

(- Você sente necessidade de ler e escrever?)

Sinto...

- (...)

- (Você acha importante saber ler e escrever?)

- Acho. Muito importante.

²⁵ 56 anos, aprendeu a assinar mas perdeu o treino, não sabe ler e escrever

(- Por quê?)

- ...

(Não soube responder)

(- O que você gostaria de ler?)

-

(Não respondeu)

À semelhança de A27 e A30, a maioria dos entrevistados do Curiaú mostraram-se inibidos, inseguros e envergonhados ao falar da sua situação de não escolarizados, indicando ter consciência da posição inferiorizada em que, como analfabetos, são colocados diante da sociedade.

A outra distinção entre os não alfabetizados dos bairros de Macapá e os do Curiaú é percebida na forma como cada grupo encara a possibilidade de frequência à escola. As pessoas do primeiro grupo manifestaram, todas elas, grande desejo de voltar à sala de aula, mesmo as mais idosas. A única que tinha dúvidas se queria ou não voltar a estudar, conclui a entrevista dizendo que gostaria de aprender, e entrega o caso a Deus. É A25²⁶:

- Eu acho que eu não estou querendo mais aprender/ eu tenho certeza que eu já estou com minha idade avançada, acho que eu não tenho mais aquela vontade, sabe? Eu não ando boa de saúde, pra mim ter aquela vontade... Mas eu gostaria um dia de aprender/ Deus é quem sabe.

Entretanto, os entrevistados do Curiaú mostraram-se divididos. Uns entusiasmados diante da possibilidade de voltar a estudar, a minoria; e outros, a maioria, desestimulados, achando impossível o retorno à escola. É o caso de A30:

²⁶ 56 anos, aprendeu a assinar mas perdeu o treino, não sabe ler e escrever.

- Agora não porque eu trabalho na roça, chego do serviço já cansada e ainda ir pra escola, aí não tem condição...

É compreensível que esses adultos do Curiaú não se mostrem tão ansiosos por freqüentar a escola quanto os que moram mais próximo do centro da cidade, onde as necessidades de letramento são mais sensíveis, porque as práticas do letramento ali são mais numerosas e presentes, e as pessoas são, por isso, quase pressionadas a utilizar a escrita. O Curiaú tem mais características de zona rural que de zona urbana. Ali as necessidades imediatas da escrita estão menos patentes que na zona urbana, porque os eventos de letramento têm pouca incidência, razão, talvez, porque para alguns adultos, mesmo reconhecendo-lhes a importância, o atendimento a essas necessidades não seja tão imprescindível.

Vários indicativos podem ser encontrados na fala dos jovens e adultos entrevistados de que, para eles, ter acesso à informação através do texto escrito é muito importante, é uma prática valorizada. Entre eles está a ocorrência, em todos os grupos de informantes, de expressões como: Eu tenho muita vontade..., eu gostaria de ler..., eu gostaria de aprender a ler..., estou querendo entender... que apontam para uma concepção valorizada dessa prática de letramento. Observem -se os exemplos:

A4²⁷ - Eu tenho muita vontade, assim, de pegar um jornal, assim, um livro, assim, e ler...

A9 - ... gostaria de ler um jornal/ comprar um jornal/ ... mas eu não sei ler, aí eu vou pra

²⁷ A4 e A9 do Pro-Alfa

televisão, é mais fácil, mas eu gostaria de comprar um jornal uma revista pra ler.

A13 – *Eu gostaria de aprender a ler, escrever/ pra saber mais das coisas (...) Tudo*

A18²⁸ – *Gostaria de aprender a ler/ muito/ (...) Chega um documento, eu não sei dizer o que é aquele documento...eu não sei ler o assunto que diz. Eu acho tão difícil*

A23 - *Eu gostaria de aprender mais um pouquinho porque pelo pouco que eu sei, muitas coisas eu não conheço, né? não entendo. Então eu vou porque eu estou querendo entender tudo.*

A24 - *A pessoa quando vai pra rua quer ler o nome de uma loja que informaram pra gente, a gente nem sabe, não é? Tudo isso é informação.*

As fontes de informação citadas por eles foram: os jornais, os livros, as revistas, os documentos, as placas das ruas, das casas comerciais, os portadores de texto dos transportes, das repartições e as fontes indeterminadas de informações que esses adultos caracterizam através das expressões : *tudo* ou *muita coisa* provavelmente por não saber denominá-las porque não fazem parte do seu cotidiano ou da sua experiência pessoal. Entretanto, de alguma maneira, essa forma de utilização da escrita constituiu-se, conscientemente ou não, numa das necessidades imediatas de letramento desses adultos.

²⁸ do Supletivo de Alfabetização

A habilidade de escrever.

A habilidade de escrever que é também uma das necessidades imediatas de utilização da escrita, para os jovens e adultos entrevistados parece constituir-se essencialmente da assinatura do nome, e da elaboração de cartas, bilhetes e recados.

Em todos os grupos de entrevistados encontram-se jovens e adultos que sabem assinar o nome e outros que ainda não dominam essa habilidade. Dos 10 alunos do Pro-Alfa, 8 já sabem assinar, 1 escreve o nome mas reconhece que ainda precisa aprender a escrevê-lo melhor e 1 ainda não sabe assinar. Dentre os 10 alunos do Supletivo de Alfabetização, 6 já assinam e 4 ainda estão por aprender a assinar. E dos 10 adultos que estão fora da escola, 7 deles assinam o nome de alguma forma, 2 não sabem assinar e 1 sabe escrever o nome mas ainda não sabe lê-lo.

Assim, como é fácil notar, a maioria dos entrevistados dizem assinar o nome, mas o número dos que confessam não saber ler e escrever, entre eles, é bem maior. Isso nos leva a crer que muitos desses alunos têm aprendido a copiar o nome, bem mais que a escrevê-lo. Pode-se testemunhar isso nas palavras de A21 ²⁹ quando diz:

- ... eu quero ler meu nome, porque eu assino assim de oitiva, eu não sei as letras.

Entre os grupos, houve uma divisão quanto aos tipos de texto que gostariam de aprender a escrever. Os que de alguma forma já sabem assinar apontaram para a escrita de cartas e bilhetes, enquanto que a maioria dos que não sabem assinar relacionou os textos para a escrita, com termos

²⁹ Ex-aluna do Mobral, atualmente fora da sala de aula

como *assinar o nome, escrever o nome, fazer o nome ou aprender o nome.*

A tabela 1.2 ajuda a visualizar isso:

Tabela 2 **O que jovens e adultos querem escrever**

Tema	Tipos de texto	Pro-Alfa Tuc.		Supletivo de Alfabetiz.			N/ escol.	
		3ºId.	C.C	Past.	EECA	EMRO	Urb	Sub
Assinatura	O nome	x		x	x		x	x
Informação	Cartas		x				x	x
	Bilhetes		x					
	Recados telef.						x	
Ditado	Canções					x	x	
	Didáticos					x		x

Esta priorização relacionada à assinatura do próprio nome pode ser confirmada em A12³⁰

- Ah! agora... de português é saber ler e escrever por causa de que/ de que mais amanhã ou mais tarde já saber, né?/ saber fazer o nome...ninguém sabe ainda.

A expressão que arremata a entrevista de A12, em tom melancólico, sugere uma queixa por não ter ainda aprendido a fazer o nome. Ou seria uma denúncia? Alguns colegas haviam dito saber assinar, será que sabem mesmo? O informante parece perceber que esta sua necessidade de escrita, que é também dos seus colegas, ainda não foi satisfeita. O silêncio é significativo pois o que parece é que eles não tem coragem de confessá-lo como A14:

- Quero escrever meu nome... me assinar... eu não passar vergonha, né?

³⁰ ex-aluna do Mobral, atualmente fora da sala de aula

Igualmente A21³¹:

- ...a escrever um pouco que é pra mim chegar assim, assinar o meu nome sem tremer, assinar meu nome sem tremura, e eu quero assim sem medo de errar, assim certinho/

E mais A22³²

- É porque eu não sei nem assinar o nome/ eu queria aprender ao menos isto, né?

As expressões *Me assinar... eu não passar vergonha; Assinar meu nome sem tremura, sem medo de errar; e eu não sei assinar... eu queria aprender ao menos isto* dão idéia do quanto é dolorosa para esses adultos, a incidência do estigma, da discriminação a que estão expostos por não saberem assinar o próprio nome.

Além de assinar o nome e escrever cartas, alguns alunos citaram outros tipos de texto que gostariam de aprender a escrever, e que merecem uma reflexão. A23 ao ser interrogado sobre o que gostaria de ler, diz que gostava quando a professora fazia ditado e A19 quer fazer ditado para aprender a escrever as letras das suas canções.

A23 – É .../ um tipo assim, ditado, né? Ela {A Professora} fica assim/ ela dá um ditado, a gente vai escrevendo, a gente vai mais desenvolvendo.

*A19 - Mas eu gosto mesmo é de escrever ditado
(- Por quê?)*

³¹ 47 anos, fora da escola

³² 39 anos, fora da escola

- Porque quando eu escrevo a letra das músicas muito grandes, eu vou só ditando e a minha irmã vai escrevendo, né?

É interessante notar que para A19, fazendo ditado ele vai desenvolver a habilidade de escrever; para A23, o ditado pode ajudá-la no desenvolvimento da habilidade de ler, ambos buscando formas de atender as suas necessidades específicas da escrita.

A29, ao contrário dos dois adultos acima citados, gostaria de aprender a fazer cópia do texto da Ladainha Latina para poder memorizá-la melhor.

- E eu acho que se eu soubesse ler eu rezava uma Ladainha sozinha. Eu tirava a cópia, ia aprendendo, né? aí eu sabia.

Dá para se perceber nessas concepções de formas de desenvolver as habilidades de leitura e de escrita os reflexos dos métodos tradicionais de ensino desenvolvidos pela escola, fundamentados na idéia de que só se aprende a ler e escrever através da montagem e desmontagem da escrita, ou seja, através da codificação e decodificação de palavras ou frases, e por isso o aluno necessita fazer cópias e ditados para tornar-se um leitor ou escritor proficiente Kato (1995)

Em resumo, essas duas categorias de necessidades imediatas da escrita encontradas nas entrevistas dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados de Macapá trazem embutidas outras necessidades também imediatas, dentro da comunicação oral, as habilidades de expressão e de compreensão de mensagens orais

Necessidades de comunicação oral

As necessidades de comunicação oral estão ligadas a duas habilidades bem específicas mas interdependentes, a expressão oral, ou capacidade de falar, e a compreensão oral ou a capacidade de entender a linguagem do interlocutor para poder oferecer-lhe resposta, característica dos diálogos. Eis a presença dessas necessidades nos dados:

Tabela 3 **Necessidades de comunicação oral entre os jovens e adultos**

Necessidade	habilidade	Pro-Alfa Tuc		Suplet. Alfabetização			N/Alfabetiz	
		3ª Ida	C.C	Past.	EECA	EMRO	Urb	Sub
Expressão Oral	Falar	x	x	x	x	x	x	x
Compreensão oral.	Dialogar, bater papo		x		x	x	x	x

A necessidade de comunicação oral, embora tenha sido explicitada apenas por dois dos entrevistados, A10 e A15, encontra-se implícita na fala de quase todos, manifestando, assim, sua importância para esses alunos. Eis o que eles dizem:

A10³³ - *Olhe... / sabe, eu voltei a estudar porque a gente que aprende sabe se comunicar, chega em qualquer paragem, com qualquer pessoa/ a gente acha bonito ficar conversando assim, dialogando as coisas, foi por isso que eu voltei a estudar.*

A15 - *O que eu gostaria de aprender.../ A leitura... escrever... é ... me comunicar/ (...) Eu acho*

³³ 36 anos, servente de pedreiro, aluno do Pro-Alfa

que na escola a gente aprende tudo, né? pelo menos tratar as pessoas e...respeitar as pessoas.

A21 - Ai a gente aprendendo, a gente já atende um telefone, né?

A10 coloca a necessidade de aprender a comunicar-se como um dos principais motivos para procurar a escola. A15 parece associar a capacidade de comunicar-se com a de tratar e respeitar as pessoas, e A21 a falar ao telefone.

O desejo de aprender a falar e entender a fala dos interlocutores se verifica entre os entrevistados de todos os grupos, o que coloca a necessidade de comunicação oral como uma das mais presentes nas reivindicações dos jovens e adultos alfabetizando ou não alfabetizando como se pode verificar nos fragmentos das entrevistas a seguir:

A20 - Eu quero mesmo é aprender mais a conhecer.../ a convivência com as outras pessoas, assim, né? porque às vezes a gente chega numa repartição, e já não tem aquela capacidade de estar ali conversando, batendo papo com eles/ eu sei que sou incentivado por eles na minha profissão, mas não é uma coisa ideal.

A20 afirma que deseja desenvolver, na escola, a capacidade de manter uma conversação adequada a um local onde as pessoas são escolarizadas, o seu ambiente de trabalho {uma lanchonete no centro da cidade}. Interessante é notar que ele confessa receber incentivo dos seus fregueses, sem dúvida para melhorar a sua capacidade de comunicar-se, mas ele demonstra considerar a intervenção da escola mais eficaz. Talvez seja por isso que ele está freqüentando uma classe de alfabetização, embora

ele já saiba ler e escrever pequenas frases. Nota-se que, para ele, saber comunicar-se, ou *bater papo com eles*, os fregueses, é muito importante.

Curiosa, porém, é a forma encontrada por A25 para tentar vencer as dificuldades de comunicação decorrentes da sua inabilidade por não saber ler e escrever. Em suas palavras:

A25 - Mas eu presto atenção no que os outros fazem e no que os outros falam, pra mim poder falar também , né? a gente trabalha com as pessoas que sabem, né? aí eu fico na minha, presto atenção, fico gravando pra quando chegar a minha vez, né? eu não falar tudo errado demais... Mas eu gostaria um dia de aprender.

Mas, é importante perceber que, apesar de encontrar um meio de contornar as dificuldades de comunicação, A25 manifesta reconhecer que isto não é suficiente e que, na realidade, tem desejo de efetivamente aprender quando diz: - *Mas eu gostaria um dia de aprender*. Isto reflete uma concepção valorizada do conhecimento adquirido através da escola.

O silêncio dos alunos da Pastoral em relação às necessidades de comunicação oral atesta, mais que as palavras, a importância do desenvolvimento das habilidades a ela pertinentes para o desempenho desses alunos na vida em sociedade. Eles não falam certamente porque não sabem falar, ou porque têm vergonha de fazê-lo, certos da possibilidade de serem criticados. Estes, mais que todos os outros, precisam desenvolver a habilidade de comunicação oral. Há nisso indícios de que a dialogia, a construção do aluno *crítico e pensante* pretendida pelo programa do curso desenvolvido entre esses alunos ainda não encontrou concretização.

3.1.2 As necessidades mediatas.

As necessidades mediatas de letramento dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados de Macapá identificadas nas suas entrevistas compreendem 4 categorias diferentes: necessidade de independência, necessidade de progressão, necessidade de inclusão social e necessidade de satisfação pessoal. A tabela 4 mostra a presença ou não dessas necessidades na fala dos grupos entrevistados:

Tabela 4. Necessidades mediatas do letramento de jovens e adultos

Necessidades mediatas	Pro-AlfaTuc		Supletivo de Alfabetização			N/Alfabetiz	
	3ªId	C.C	Past.	EECA	EMRO	Urb.	Sub.
Independência	x	x	x		x	x	x
Progressão	x	x	x	x	x	x	x
Inclusão social	x	x	x	x	x	x	x
Satisfação pessoal	x	x				x	x

Essas categorias de necessidades mediatas do letramento dos jovens e adultos entrevistados apresentam-se em interação com as necessidades imediatas a partir das práticas letradas que promovem o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever. Essa interrelação pode ser visualizada através da tabela 5.

Tabela 5 Interação entre necessidades imediatas e mediatas dos jovens e adultos

Nº	Necessidades Imediatas	Motivos	Necessidades Mediatas
01	Comunicação Escrita	Ter privacidade ao ler e escrever suas próprias cartas	Independência
		Locomover-se sozinho ao ir ao comércio ou à rua	
		Entender as informações escritas por si mesmos	
		Não precisar viver pedindo informações	
02	Comunicação Oral	Saber falar com as pessoas do seu convívio ou não	Inclusão social
		Saber dialogar	
		Vencer a discriminação	
03	Com. oral e escrita	Alcançar um nível mais alto de escolaridade	Progressão

Essas necessidades mediatas foram identificadas na fala dos entrevistados a partir das respostas que eles deram quando lhes foi perguntado o que gostariam de aprender na escola. Eles responderam que gostariam de aprender a ler e escrever – necessidades imediatas- e, de modo geral, disseram espontaneamente o porquê, e nessas respostas estão implícitas as suas necessidades mediatas.

A necessidade de independência

Esta categoria de necessidade mediata de letramento dos jovens e adultos entrevistados apresenta-se, também, inter-relacionada às necessidades imediatas, principalmente às habilidades de ler e escrever. Todos os entrevistados afirmaram querer aprender a ler e escrever, e mesmo os que já estão iniciados nessas práticas confessam desejo de desenvolvê-las mais, adquirir na escola mais proficiência, o que nos sugere que todos

desejam ler e escrever seus próprios textos, suas cartas, encontrar por si mesmos as ruas, os ônibus que precisam tomar, o nome e o preço das coisas que desejam comprar etc. Alguns expressaram, assim, essa necessidade de independência:

A4, que já lê um pouco, diz: *...quero desenvolver mais/ compreender o que {eu} ler.* Ela parece saber decodificar as palavras, mas quer aprender a compreender o texto por si mesma.

A8 diz que gostaria de ler *tudo* porque *às vezes*, ao receber as cartas dos familiares, *eu olho...olho...e não consigo entender, aí eu peço pra alguém ler pra mim.*

A14 usa as expressões *é ruim* e *eu passo vergonha* para indicar quanto é constrangedor depender de outras pessoas quando vai às compras.

- porque eu vou assim num comércio, ... num supermercado, não sei ler né?... Eu perguntar... que é que é... quanto é isso, né?... É ruim, né? aí eu passo vergonha.

E mais adiante ele diz: *-Eu quero escrever meu nome... me assinar...eu não passar vergonha, né?-* provavelmente referindo-se ao constrangimento que ele deve ter passado ao colocar a impressão digital ao invés de assinar o documento.

A19 revela que foi pra vencer as dificuldades encontradas por não saber ler as placas e os nomes de ônibus na cidade que procurou a escola.

- Quando eu cheguei aqui a primeira dificuldade que eu encontrei foi pra andar na cidade, porque se a pessoa não souber ler/ você não consegue pegar o ônibus, né? Como é que você vai ficar numa

parada/ aí você não vai saber o ônibus. Aí tem que perguntar/ nessa cidade, um dia eu cheguei a chorar na parada de ônibus, aí eu fui embora pra casa, né? Aí, depois disso, que me trouxe até a escola, e ,com fé em Deus, nunca vou parar.

A11, também confessa:

- Porque quando a gente quer ir no comércio, aí a gente não sabe ler, a gente não sabe falar nada aí... aí a gente passa vergonha.

Em A21 aparece bem nítido o desejo de superação da dependência causada por não saber ler os escritos do dia-a-dia.

- Eu quero ler algumas coisas quando eu ir na rua comprar, e, assim, aprender porque a gente sabendo ler a gente desenvolve qualquer coisa, né? mas aí se não souber ler, não desenvolve nada/ (...) Aí a gente aprendendo, a gente já atende um telefone, anota um recado, a gente já chega no comércio já sabe, não fica procurando as pessoas: Quanto é aqui? e tal. Ler a Bíblia, que eu não sei, né?

A23 manifesta maior desejo de independência para ter mais privacidade ao escrever cartas aos familiares:

- A escrever uma carta pra os parentes pra não andar pedindo pra os outros, né? a gente mesmo mandar as notícias da gente, ninguém pode saber. A gente não pode dizer muitas coisas.

E A24 associa a independência através do aprendizado da leitura à possibilidade de arranjar emprego, de desempenhar atividades em repartições e procurar nomes de lojas no comércio:

- Aí a repartição que a gente quer ir a gente não vai porque a gente não sabe ler e escrever / aí, o que é que vai fazer lá? pra estar pedindo pra os outros? Muitos ensinam e outros não ensinam. A pessoa quando vai pra rua quer ler o nome de uma loja que informaram pra gente, a gente não sabe, né?

A29 demonstra desejar a independência através da prática da leitura para ajudar o marido a rezar:

- ...eu gosto de ajudar ele, e eu acho que se eu soubesse ler eu rezava uma Ladainha sozinha/ (...) se eu soubesse poderia ajudar melhor, e no dia que ele não pudesse eu ia /e ele ia pra um lado eu ia pro outro. (...)

Assim, podemos distinguir os pontos referenciais da independência decorrente do aprendizado da leitura, expressos pelos jovens e adultos não ou pouco escolarizados de Macapá, como: compreender os textos por si mesmos; saber ler e escrever as cartas dos familiares para não precisar ocupar os outros e ter privacidade nos assuntos pessoais; para livrar-se do constrangimento de ter que ficar perguntando para outras pessoas o nome das ruas, dos ônibus, das repartições, das lojas, das mercadorias e os seus preços; locomover-se sozinho; escapar à humilhante assinatura através do “dedão”; liberdade de ler e escrever tudo que quiser.

A necessidade de progressão

A necessidade de progressão dos jovens e adultos através do aprendizado da leitura e da escrita está muito presente na fala dos entrevistados. Explícita ou implicitamente eles demonstraram almejar ir avante nos estudos a partir da aquisição da escrita. As poucas exceções são

A3, aluna idosa (74 anos) do Pro-Alfa, A25 (56 anos), A28 (49 anos) e A30 (29 anos), senhoras do grupo que está fora da sala de aula, do bairro do Muca em Macapá e do Curiaú. A3, A25 e A28 demonstram não almejar mais progressão nos estudos por se julgarem muito velhas para isso.

A3 - Mana pra nossa idade, acho mesmo que a gente gostasse de aprender não ia servir mais porque a gente não mais...não tem mais força, sustância...

A28 - Tinha! Tinha muito, mas agora acho que não tenho mais.

(- Por quê?)

- (Não respondeu, apenas sorriu)

A25 - Eu acho que eu não estou querendo mais aprender/ eu tenho certeza que eu já estou com minha idade avançada, acho que eu não tenho mais aquela vontade, sabe?

E A30 diz que não pode voltar a estudar por falta de tempo, de condições:

A30 - Agora não porque eu trabalho na roça, chego do serviço já cansada e ainda ir pra escola, aí não tem condição/ ainda tem os dois moleques/ chegar cansada, ainda ir lutar com os moleques, e ainda ir pra escola, não tem condições mais.

Os outros entrevistados manifestam desejo de ir além nos estudos e muitos parecem confiar nessa possibilidade.

Talvez por ser remanescente dos que freqüentaram a escola e não conseguiram aprender a ler com proficiência, A9 confessa querer aprender, mas aprender bem :

A9 - *Em termo de estudo, eu gostaria de ler/ é...bem, né?*

A7 e A8 relacionam a progressão pela aquisição da escrita à possibilidade de arranjar um bom emprego ou de projeção na vida quando dizem:

A7 - *No dia que eu aprender...Eu acho que se eu soubesse ler e escrever eu tinha um emprego bom.*

A8 - *Ah! eu gostaria de aprender mesmo, ter uma boa leitura, lá na frente ser alguma coisa na vida.*

Alguns colocam-na apenas como uma possibilidade, como desejo, ao associá-la à mobilidade social, como se não estivessem certos de que poderiam alcançá-la pela interferência da escola. É o que se percebe em A8, citado acima e A6 que diz:

-Ah! eu gostaria de escrever mais um pouco / pra que a minha vida melhorasse.

Outros entrevistados revelaram desejo de alcançar níveis mais altos de escolarização mas, também, como uma possibilidade distante expressa num futuro em condicionalidade, *eu queria...*

A16 - *Um dia eu queria ser engenheiro...*

A21 - *Se eu pudesse , um dia eu queria ser uma professora*

A26 - *Se eu aprendesse a ler e escrever eu queria ser uma grande advogada, eu achava bonito, eu tinha vocação/ mas minha cabeça nunca deu.*

Assim, a necessidade de progressão expressa por esses jovens e adultos entrevistados, como se pode notar através dos fragmentos das entrevistas, está vinculada à crença na mobilidade social através do estudo, mito que reflete o de letramento autônomo adotado pelos cursos que os assistem.

Inclusão social

O desejo de inclusão social parece estar subjacente a todas as necessidades de letramento explicitadas pelos jovens e adultos entrevistados. Mas, em determinadas expressões, percebe-se que a inclusão social assume uma posição saliente para esses adultos, principalmente quando expressam o desejo de aprender a leitura e a escrita para *saber tratar e respeitar as pessoas* (A15); *saber conversar, conviver com as pessoas mais sabidas* (A1, A10, A20, A25); *ser educada, ou ter educação* (A2, A19)

Interessante é notar que esse desejo de inclusão social parece ter duas fontes de motivação. Por achar *bom* e *bonito*, como se pode observar em A1: *porque eu acho bonito o pessoal falando coisa boa...* e em vários dos outros entrevistados ; A19 que diz: *muitas coisas que forma a educação eu gosto*

E a outra fonte de motivação é para não ser discriminado, não passar vergonha, como indica A11: *A gente não sabe ler, não sabe falar nada, aí a gente passa vergonha* e A22:

A22 - *É por isso que eu não entro “na lei de crente” porque mandam eu ler a Bíblia, eu não sei ler, aí eu fico com vergonha.*

E A28 falando das dificuldades que enfrentou por não saber escrever:

A28 - *...Foi só da primeira vez que eu fui tirar meu título, aí só fez borrar, assim, né? a letra, aí não valeu, né? foi amulado.*

Mais uma vez percebe-se a influência do contexto social nas concepções desses jovens e adultos sobre as suas necessidades de utilização da escrita. Para os adultos da zona urbana que não estão freqüentando a escola e para os que estão freqüentando classes de alfabetização mas não apresentam ainda algum progresso, a necessidade de inclusão social está associada a não passar vergonha, uma motivação de caráter negativo, talvez por sentirem mais de perto e mais constantemente a discriminação, a dependência de outras pessoas na realização de tarefas do cotidiano como fazer compras, localizar ruas e ônibus etc.

Os alunos que estão freqüentando as classes de alfabetização que são, ao que nos parece, mais proficientes, associam essa necessidade a uma motivação positiva, *eu acho bonito, eu gosto*. Quanto ao grupo dos que não estão freqüentando alguma classe de alfabetização e que moram na zona suburbana, no Curiaú, eles não explicitam, ou não enfatizam a necessidade de inclusão social, talvez porque eles não se sentem excluídos dentro da sua comunidade que, como já foi referido, tem mais características rurais que urbanas, e idiossincrasias que fazem com que os seus moradores sintam-se como membros, integrantes do grupo, no qual ser ou não letrado não se constitui pré-requisito para dele fazer parte.

Um indício bom encontra-se nesses dados referentes à necessidade de inclusão social. A escola, quando cumpre o papel de satisfazer as necessidades de letramento dos adultos, pode alimentar as suas expectativas de progressão, ponto de fundamental importância para fazê-lo prosseguir, para mantê-lo na sala de aula a despeito das dificuldades que enfrentam como cansaço após o trabalho, falta de tempo etc.

Por outro lado, quando a escola não apresenta uma atuação produtora na vida dos alunos, mais salientes ficam as suas carências, sua dependência e seu estado de exclusão dentro da sociedade, e isto pode gerar desânimo, descrença na possibilidade de progressão e em decorrência disso, o desejo de abandonar a escola.

Necessidade de satisfação pessoal

As concepções dos jovens e adultos sobre a sua necessidade de satisfação pessoal através da escrita são, ao que parece, ainda incipientes, pois poucos fizeram alguma referência diretamente a essa prática como motivação para aquisição da habilidade para ler e escrever, como ocorre com outras necessidades mediatas já analisadas. Observe-se como essa necessidade foi abordada por alguns desses jovens e adultos:

A1 - *Ah! eu queria desenvolver mais a leitura, aprender a falar, porque eu acho bonito o pessoal falando coisa bonita, coisa boa, eu acho bom.*

A10 - *... a gente acha bonito ficar conversando assim, dialogando as coisas, foi por isso que eu voltei a estudar.*

A5 - ... *mas eu acho tão bonito quem lê! eu tenho vontade de pegar o papel da igreja pra ler, pra ajudar, né?*

Na fala de A1 A10 e A5 a satisfação está representada pela expressão *eu acho bonito*, relacionada pelos primeiros com a habilidade de falar bonito, desenvolvida através da leitura e pelo ultimo com a habilidade de ler os documentos da igreja.

A19 - (...) *mas eu gosto mesmo é de escrever música/ eu sou músico, sabe? Aí quando eu saio da aula, eu chego em casa à noite/ é a melhor hora pra escrever, né?*

A21 - *Aí, eu queria aprender, né? aprender que é pra mim ir assim pra uma igreja e chegar lá, abrir a Bíblia, ler com todo gosto e dizer algum versículo na igreja/*

A19 e A21 usam o termo *gosto* para expressar a necessidade de satisfação pessoal através da escrita, embora associada a práticas distintas: escrever músicas, para A19 e ler a Bíblia na igreja para A21.

Dentre os textos citados pelos entrevistados como os que eles gostariam de ler, poucos são direcionados ao atendimento da função lúdica da escrita, o que pode indicar que esses jovens e adultos, na sua maioria, desconhecem ou não foram despertados para esse aspecto do texto lúdico, deleitoso, que leva ao riso, ao divertimento que é responsável pelo atendimento à necessidade de satisfação pessoal. Somente três desses textos seriam mais adequados ao atendimento dessa necessidade: os poemas das músicas de A19 e de A29, e, menos diretamente, a Bíblia, as cartas

pessoais, as revistas, dependendo da escolha dos capítulos, dos artigos ou do teor dos textos neles contidos.

Temos, assim, esboçadas as necessidades de letramento dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados de Macapá segundo as suas próprias concepções. No item seguinte, serão levantadas essas necessidades segundo as concepções dos formandos de Magistério.

3.2- As necessidades de letramento de jovens e adultos não ou pouco escolarizados segundo os formandos de Magistério

Nas entrevistas realizadas com os formandos de Magistério, as necessidades de letramento de jovens e adultos, tanto as imediatas quanto as mediatas, foram identificadas a partir dos comentários que eles fizeram sobre o que acham que o adulto quer aprender quando procura a escola e sobre os tipos de texto que eles consideram mais adequados para se trabalhar em classes de alfabetização de jovens e adultos.

Este trabalho não visa avaliar os textos que foram sugeridos pelos formandos, se eles são adequados ou não ao letramento geral de adultos. Eles servirão para se observar até que ponto os textos que os formandos ofereceriam para os alunos de classes de alfabetização de adultos correspondem aos textos que os jovens e adultos dizem querer ler e escrever. Eles oferecem indícios das concepções que os futuros professores têm formado das necessidades de escrita desses alunos. Afirmase isto porque se o professor expõe aos seus alunos textos que coincidem com os que eles consideram importantes, necessários para o desenvolvimento das habilidades que os ajudarão no dia-a-dia, este falar a mesma linguagem pode redundar num interesse que, certamente, conduzirá

a um resultado desejável, produtor para os alunos. Mas, se os textos apresentados pelo professor não atendem, de alguma forma, às necessidades de letramento desses alunos, o seu interesse tanto pela escola de modo geral, quanto pela leitura de textos pode estar comprometido.

3.2.1 O que os jovens e adultos querem aprender segundo os formandos

Os concludentes dos cursos de Magistério apontaram vários itens de conteúdos que os jovens e adultos querem aprender e que representam, em parte, as necessidades de letramento desses alunos. Esses dados sobre as necessidades de letramento, na concepção dos formandos de Magistério estão sendo analisados segundo a categorização dos dados colhidos entre os alfabetizando e não alfabetizando entrevistados. A presença dessas necessidades na fala dos entrevistados pode ser visualizada na tabela 6. Antes, porém, uma explicação faz-se imprescindível:

Ao se observar esta tabela, percebe-se uma pequena modificação em relação às anteriores. É que na categorização das necessidades de comunicação escrita fez-se necessária uma acomodação decorrente das características dos dados encontrados entre os formandos. Os alunos das classes de alfabetização destacaram, entre o que desejavam aprender, a habilidade de ler textos e a habilidade de escrever os seus textos, por isso essas duas práticas foram colocadas em categorias diferentes. Os formandos de Magistério, no entanto, destacaram, na comunicação escrita, a capacidade de ler e escrever o nome das habilidades de ler e escrever textos de vários tipos. Assim, ler e escrever o nome foram englobadas numa

categoria e ler e escrever textos em outra, motivo porque foi adotada esta pequena modificação.

Tabela 6 O que jovens e adultos não ou pouco escolarizados querem aprender segundo os formandos

		Rede Estadual					Rede Particular				
		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
Necessidades imediatas	Comunicação escrita										
	Ler e assinar o nome	x	x			x					
	Ler e escrever textos	x	x			x		x		x	
	Comunicação oral										
	Expressão oral		x					x	x		
	Compreensão oral		x				x	x	x		x
Necessidades mediatas	Desejo de independência	x	x	x				x			
	Desejo de progressão									x	x
	Desejo de inclusão social	x	x				x	x	x	x	x
	Desejo de satisf. Pessoal				x						

Necessidades imediatas

Comunicação escrita

As habilidades que são pertinentes à necessidade de comunicação através da escrita, foram expressas, pelos formando nos seguintes termos: *saber o nome* (identificar o nome), *escrever o nome*, *assinar documentos*, *ler e escrever* (textos)

A necessidade da escrita relacionada à leitura e assinatura do nome foi identificada por três dos cinco formandos das escolas estaduais.

F1 diz:

- Às vezes ele está querendo saber o nome, querendo escrever o nome.

F2 quando diz - ...é/ às vezes/ precisam de assinar documento deixa claro que a necessidade, do adulto, de aprender a ler e escrever o nome está ligada à prática de assinar documentos para superar o senso de inferioridade decorrente da falta de habilidade nessa prática. Isso fica evidente quando diz, mais adiante, que o não escolarizado não quer ser identificado como analfabeto.

F5, igualmente, demonstra reconhecer, entre os jovens e adultos, o desejo de vencer a discriminação a que estão sujeitos por não saberem assinar, e é mais explícito ao dizer:

- Geralmente, a única coisa que ele...ele.../ o motivo dele estar na escola é que ele quer aprender a escrever o nome dele/ a escrever o nome dele/ pelo menos o nome dele/ que ele acha muito preconceito assim, ele em vez de assinar, colocar o dedo/

Assim, dos cinco formandos das escolas estaduais entrevistados, três enfatizaram a habilidade de ler e escrever o nome como uma das necessidades de letramento dos jovens e adultos que tardiamente procuram classes de alfabetização. Os alunos da escola particular não citaram essa prática como uma das necessidades de letramento desses alunos.

Quanto à necessidade de comunicação através da leitura e da escrita de textos, pode-se observar que ela foi citada pelos formandos F1, F2, F5, F7 e F9 sendo a maioria destes das escolas estaduais.

F1 diz:

- Muitas vezes é até pra ler a Bíblia, pessoas evangélicas/ muitas vezes/ tem muitas pessoas que conheci que aprenderam a ler na Bíblia/ quando dá outra coisa pra ler ele não consegue.

O que F1 diz sobre o que alguns alfabetizados querem aprender na escola merece uma reflexão.

Os textos bíblicos, na sua maioria, não estão entre os mais fáceis de serem lidos e compreendidos. Alguém que consegue lê-los mas não consegue ler outros textos, principalmente os do seu dia-a-dia, muitas vezes, mais familiares e menos complexos, será que está realmente lendo, ou somente declamando um texto decorado, memorizado em eventos quase que diários de apresentação desses textos nos cultos das igrejas? O aluno não consegue ler os textos apresentados pelo professor porque são mais difíceis que os textos da Bíblia, porque são alheios as suas necessidades sociais, aos seus interesses pessoais ou porque não sabem lê-los?

F2 e F5 trazem à baila, novamente, a questão do preconceito sobre o analfabetismo como origem da necessidade imediata de aprender a leitura e a escrita entre os jovens e os adultos analfabetos.

F2, falando sobre o que estes querem aprender, diz:

- ... questão da leitura e da escrita/ se depara {o adulto não escolarizado} com as pessoas

que consideram analfabeto porque não sabe ler e escrever (...), precisam escrever/ então, escrever/ é...

Ser considerado analfabeto é ser inferiorizado, discriminado e ninguém deseja ser identificado como tal, por isso procura a escola. Parece ser isto que F2 quer dizer.

E F5 diz também:

- ...e a maioria, o motivo é só aprender a escrever, quer dizer, desemburrar, né?, aprender a ler alguma coisa e escrever, pelo menos, o nome.

Ao usar a expressão “desemburrar”, que coloca a pessoa que não sabe ler e escrever numa situação de igualdade com um burro, F5, além de abordar a questão do preconceito, também o está reproduzindo, à semelhança do que Magalhães (1994) chama de “metáfora do animal bruto” ou do mito do estado de subumanização do analfabeto, repassado pela mídia, na imagem de uma criança que vai se transfigurando, gradativamente num macaco por não aprender a ler e escrever (Ratto, 1995).

Comunicação oral

As concepções dos formandos sobre as necessidades imediatas de letramento dos jovens e adultos não escolarizados, mais ligadas à comunicação oral, ou seja, à expressão oral ou saber falar, e à compreensão oral ou entender a fala dos interlocutores para poder manter diálogo com eles, mostram-se incipientes entre os informantes das escolas estaduais, e mais presentes entre os da escola particular, como podem ser observadas através da tabela 6. A necessidade de expressão oral foi

identificada na fala de apenas um dos formandos das escolas estaduais e em dois da escola particular, enquanto que a necessidade de compreensão oral só aparece em um dos formandos do primeiro grupo e em dois do segundo.

Quando F2 diz: *-...então é.../ fica até difícil se relacionar com pessoas que já tem um estudo*, está ressaltando tanto a necessidade de expressão como a de compreensão oral desses jovens e adultos porque *se relacionar* implica em entender e se fazer entender pelo seu interlocutor.

Para F7, o adulto sente necessidade *de dar opiniões/ de dar opiniões, de aceitar*. Entende-se que para dar opinião é necessário saber expressar-se e para aceitar opinião, precisa-se, primeiro, entender a mensagem ou a fala do interlocutor.

E F8 salienta que a necessidade de compreensão oral do adulto não escolarizado é decorrente da sua dificuldade de entender informações veiculadas em telejornais.

-Eu acho que ele quer, assim, se inteirar, né? do que está acontecendo porque o aluno analfabeto ele/ ele vê as coisas/ por exemplo, assiste jornal/ eu acho que ele não tem a mesma facilidade de uma pessoa que é alfabetizada. Então, o analfabeto, ele vai pra escola com o intuito, assim, de aprender a ler, de querer... facilidade de apreender o que está acontecendo, e também de informação/ dele mesmo.

E ao afirmar: *- ...eu acho que ele {o analfabeto} não tem a mesma facilidade de uma pessoa alfabetizada*, F8 revela, também, uma concepção preconceituosa e que minimiza a capacidade do não escolarizado.

Assim, percebe-se que as necessidades imediatas do letramento dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados estão sendo concebidas pelos formandos de Magistério de uma forma quase que compartimentalizada, pois cada subgrupo tende a observar determinadas categorias enquanto outras são pouco ou não contempladas, o que indicia que para esses alunos entrevistados, algumas necessidades são mais relevantes que outras por isso umas foram mais outras menos salientadas ou mesmo ignoradas. O ideal talvez devesse ser que o aluno, futuro professor, tivesse uma compreensão geral dessas necessidades.

As necessidades mediatas

As concepções dos formandos sobre as necessidades mediatas de letramento dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados foram mais explicitadas entre os da escola particular, como podem ser visualizadas na tabela 6, entretanto alguns das escolas da rede pública também manifestaram as suas concepções. Na realidade, algumas categorias dessas necessidades da escrita estão mais sugeridas que explicitadas na fala dos formandos. Exemplifica isso a necessidade de independência que os adultos expressaram claramente com termos como: *Para não ficar pedindo pra os outros* (para escrever e ler suas cartas, ler o nome dos ônibus, das casas comerciais, das mercadorias, etc.), *para ler o que está escrito, para saber das coisas*. Os formandos, entretanto, em nenhum momento fizeram qualquer referência a essa necessidade. Pode-se subentender, porém, que está implícita em:

F2 - Vai aprender a realidade da vida;

F3 - *saber é.../ viver, assim, com este mundo de competição.*

F7 - *Com os problemas que está acontecendo/ ele tenta/ ele tenta buscar é/ não digo soluções, mas ele tenta aprimorar-se no meio social, né?*

F1 - *É algo que esteja voltado, né? pra vida dele, que seja suficiente que/ para viver neste mundo tão globalizado, né?*

Em todas essas expressões, *apreender a realidade da vida; viver com este mundo globalizado; tenta ... aprimorar-se; que seja suficiente para viver neste mundo tão globalizado*, parece que, além do desejo de inclusão social ou de progressão, os formandos querem referir-se ao desejo de independência desses jovens e adultos que procuram classes de alfabetização.

O desejo de inclusão social foi a necessidade mediata do letramento mais apontada pelos formandos da escola particular. Dos formandos das escolas públicas, só F2 e F3 fizeram referência a ela. As abordagens foram feitas da seguinte maneira:

F2 - *...fica até difícil se relacionar com pessoas que já tem um estudo.*

F3 - *Quando uma pessoa adulta analfabeta procura a escola.../ eu acho que.../ do meu ponto de vista, a mesma coisa que nós, né?/ saber é.../ viver, assim, com este mundo de competição, né?*

F2 comentando as dificuldades pelas quais passa o analfabeto, chama a atenção para a necessidade de desenvolver a habilidade de ler e escrever para ser incluído no grupo dos que já tem estudo. E F3 aponta o

grupo ao qual ele pertence - estudante, concludente do seu curso - como referencial para os jovens e adultos analfabetos para terem condições de competir como iguais. Vários alunos ressaltam esse aspecto atual da vida em sociedade, que é marcada pelo espírito de competição entre os membros dos seus grupos. Os formandos da escola particular, bem como F2 e F3, que são das escolas estaduais, salientaram como elementos da necessidade de inclusão social a habilidade de viver na sociedade globalizada, informatizada, competitiva; o conhecimento da realidade do aluno e do mundo em geral; a capacidade de interagir no seu meio, tudo isso através da aquisição da leitura e da escrita. Observe-se o que cada um diz:

F6 - Eu acho que a necessidade que o adulto retém é de interagir com o mundo. Ele não quer, assim um conhecimento, ele quer aprender o .../ o que o restante sabe para poder se interagir/ com o meio social.

F7 - Eu acho que ele quer/ além do básico, eu acho que ele procura também é tentar interagir no meio da sociedade.

F8 - Então, o analfabeto, ele vai pra escola com o intuito, assim, de aprender a ler, de querer... facilidade de apreender o que está acontecendo, e também de informação/ dele mesmo.

F9 - Bem, o adulto, quando ele procura uma escola, é porque é uma necessidade dele, sem dúvida, uma necessidade de compreender a realidade que ele está vivendo.

F10 - Ele está interessado em atuar, até aqui mesmo no mundo, né?/ como um todo/ ele exige uma qualificação/ ele exige um aprimoramento dele, que ele

esteja é... situado, né? por dentro coisas porque hoje o mundo está globalizado, né?

Ao se observar a forma como os formandos explicitaram a necessidade de inclusão social desses jovens e adultos não ou pouco escolarizados, tem-se a impressão de que a relevância que eles dão a essa necessidade é mais um reflexo das necessidades da sua classe social que do conhecimento das necessidades dos adultos que precisam freqüentar classes de alfabetização. Um dos fatos que podem levar a essa conclusão é que outras necessidades, algumas imediatas como necessidade de ler escrever o nome, e outras mediatas, como a necessidade de progressão, que foram salientadas pelos adultos, foram pouco, ou menos contempladas nas entrevistas desse grupo de formandos.

Por outro lado, os formandos das escolas estaduais atentaram mais para as necessidades imediatas dos jovens e adultos não alfabetizados, e menos para as mediatas. Todos, de um modo geral, mostraram pouca familiaridade com as necessidades mediatas de letramento, progressão e satisfação pessoal. A necessidade de satisfação pessoal, por exemplo, só teve uma referência e, assim mesmo, mais ligada à necessidade de convívio social, que especificamente de letramento. Eis como esse aluno expressa esta necessidade:

F4 - porque/ o adulto, né?/ o analfabeto quando ele vê aquilo bonito, né? ele vê toda aquela alegria, de coleguismo, de amizade entre professor e aluno, entre professor e professor, colega e colega, enfim, fica com vontade de fazer/ porque ele nunca freqüentou uma escola, ele tem vontade (...)

Uma reflexão faz-se oportuna.

Torna-se muito difícil imaginar pessoas adultas, cheias de encargos com marido ou esposa, filhos, trabalho, ou a falta de emprego, após a labuta diária, ir continuamente enfrentar uma sala de aula só pelo prazer do convívio social que se pode ali estabelecer. Talvez falte a este formando uma compreensão mais clara das necessidades de escrita dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados, resultando daí essa concepção. Os dados colhidos em entrevistas confirmam isso pois, mesmo entre os alunos do Pró-Alfa Tucumã do grupo da 3ª idade, aposentados, com os filhos criados, sem muitos encargos, estudando no turno matutino, num local, até certo ponto, aprazível, a sede do Lyons, não encontramos quem dissesse que um dos motivos para freqüentar aquela classe de alfabetização fosse a satisfação do convívio com a professora e os colegas.

A necessidade de progressão foi pouco salientada entre os formandos:

F9 *-porque a sociedade exige/ exige conhecimento, e exige profissionalização exige, uma especialização do trabalho. Então é uma necessidade que o trabalhador tem.*

F10 *-Ele (o mundo atual) exige um aprimoramento dele, ele precisa de uma formação porque hoje/ a pessoa não tem uma formação, um estruturamento/ ele vai ficar perdido (...)*

Para F9 a progressão dos alunos não alfabetizados está vinculada à necessidade de aprender uma profissão, e para F10, a progressão se dá através de um melhor nível de escolaridade. Interessante é notar que os jovens e adultos expressaram a sua necessidade de progressão em termos como *eu gostaria...*, *eu queria...*, *se eu pudesse...* que indicam

desejo, enquanto que os formandos a ressaltam, com o termo *exige* o que reforça o aspecto da pressão exercida pela sociedade sobre esses jovens e adultos para o desenvolvimento das práticas que lhes possibilitem a progressão. Essa necessidade de progressão, quase obrigatoriedade, dá-se pelo contexto competitivo do mundo atual, segundo o que foi salientado por quase todos os formandos e enfatizado pela repetição da palavra *exige* por F9.

Assim, as necessidades mediatas de letramento de jovens e adultos não ou pouco escolarizados são concebidas pelos formandos, quase que estritamente, ligadas à inclusão social.

O mesmo ocorre com as necessidades imediatas, analisadas no item anterior, que parece não serem vistas pelos formandos como relacionadas à aquisição e ao desenvolvimento de várias práticas básicas da escrita para o letramento dos jovens e adultos, mas direcionadas quase que exclusivamente à inclusão social desses alunos. Os formandos parecem possuir uma visão parcial, incompleta das necessidades de letramento do aluno adulto analfabeto. À primeira vista, a tabela 6 parece indicar que os alunos de Magistério estão saindo do curso para a prática docente com uma concepção clara dessas necessidades pois todas foram mais ou menos por eles contempladas. Mas a realidade é que olhando individualmente os dados dos formandos, percebe-se que eles, de forma geral, têm uma visão muito restrita dessas necessidades. Cada um aponta apenas uma ou duas necessidades, quando o ideal seria que conhecessem as necessidades de modo geral porque, se eles desconhecem ou não atentam para a maioria dessas necessidades, como poderão desenvolver uma prática docente capaz de atendê-las?

3.2.2 Os textos que jovens e adultos querem ler segundo os formandos de Magistério

Os textos que os formandos recomendam para o trabalho em classes de alfabetização de jovens e adultos estão na tabela 7, que apresenta os textos indicados e a incidência da menção de cada um deles entre os formandos.

Tabela 7 Textos adequados a alfabetização de jovens e adultos segundo os formandos de Magistério

Tipos de texto	Formandos da Rede oficial					Formandos da Rede Particular				
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
Reportagens: Jornais	x						x		x	x
Telejornais	x						x		x	
Revistas, a Veja	x					x	x		x	x
Livros							x			x
Criados pelo prof. e alunos				x	x					
Temas										
Sexualidade e cultura		x	x							
Economia e política		x								
Sobre o trab. dos alunos					x					
Emprego e desemprego			x							
O dia-a-dia dos alunos					x	x			x	
Sobre o que eles já sabem		x		x	x					
Drogas		x	x							

Como se pode perceber, os textos apontados pelos formandos são de dois tipos: artigos de jornais, de revistas, de livros informativos (provavelmente enciclopédias) e textos produzidos pelo professor e pelos alunos. Os temas são diversificados: drogas; sexualidade; política; economia; cultura; emprego e desemprego; o dia-a-dia dos alunos, o seu trabalho; e o que eles já sabem, ou seja, temas sobre os quais eles sabem

falar. À primeira vista pode parecer que são satisfatórios para uma classe de alfabetização de jovens e adultos. Mas alguns aspectos de grande relevância devem ser observados.

A primeira observação que se pode fazer é que os tipos e os temas dos textos apontados, embora sejam diversificados, diretamente não contemplam todas as necessidades salientadas pelos jovens e adultos entrevistados. Um exemplo disto está na necessidade de aprender a ler e escrever o nome pois não foi citado nenhum texto que seja direcionado ao desenvolvimento dessas práticas. Entretanto, *os textos do cotidiano* ou *os textos do dia-a-dia* citados por F5, F6 e F9 poderiam incluir documentos dos alunos nos quais a assinatura ocupa um plano de destaque, oportunizando a cada um ler e escrever seu próprio nome. A mesma coisa pode ocorrer com a necessidade de satisfação pessoal, e com as necessidades de comunicação oral que dentro dos temas do dia-a-dia podem ser abordadas. Não se sabe, porém, se os formandos estão cientes disto.

A maioria dos textos referidos pelos formandos atende às necessidades imediatas de comunicação escrita, mais especificamente a leitura de textos. E, em consequência, atende também às necessidades mediatas decorrentes da aquisição dessa habilidade: o desejo de independência porque o aluno aprende a encontrar nos textos escritos as informações de que necessita, e o desejo de inclusão social porque esses textos, principalmente os artigos, que foi o tipo mais indicado pelos formandos, vão colocá-lo inserido no contexto atual, dentro e fora do grupo social ou da comunidade a que pertence.

Interessante é notar que os textos do tipo artigo de jornais, de revistas - a Veja - foram citados principalmente pelos formandos da escola

particular. Mais uma vez se percebe isto como um indício de que a necessidade de inclusão social, de estar habilitado a fazer parte de um mundo em mudança constante e onde o saber está intimamente ligado ao poder é compartilhada, também, pelos formandos, talvez por isso foram tão citados os textos que contemplam essa necessidade. Temos um vestígio disto, também em F3 que, ao falar sobre o que o adulto analfabeto quer aprender diz que é a mesma coisa que os formandos, e ao falar sobre os tipos de texto que seriam adequados ao trabalho com esse adulto, ele se inclui e parece falar das suas próprias necessidades:

F3 - *Eu acho que a realidade do que nós vivenciamos, certo?/ A realidade que vivenciamos, que está presente.../ pode ser tanto ruim, né? Como boa/ Tem as drogas/ essa é ruim/ drogas, né/ sobre sexo/ esse é um texto interessante/ sobre emprego, desemprego, certo?*

Igualmente quando F8 diz:

- *Ele está interessado em atuar, até aqui mesmo no mundo, né?/ como um todo/ ele exige uma qualificação/ ele exige um aprimoramento dele, que ele esteja é... situado, né? por dentro das coisas porque hoje o mundo está globalizado, né? ele precisa de uma formação porque hoje/ a pessoa não tem uma formação, um estruturamento/ ele vai ficar perdido.*

As expressões: *exige qualificação* e *exige aprimoramento* referem-se, geralmente a alguém que já tem uma titulação, não a quem ainda está procurando alcançar o primeiro degrau da escolarização, a habilidade de leitura e escrita na classe de alfabetização de jovens e adultos. É certo, como foi visto no capítulo anterior, que alguns adultos entrevistados

expressaram o desejo de progressão, de chegar a alcançar um título, como o A19 que confessou querer um dia chegar a ser engenheiro. Mas este representa a exceção, não a regra, pois a maioria dos adultos colocou a sua necessidade de progressão como um remoto desejo. Assim, com base nisto, pode-se concluir que esse formando está refletindo o desejo de progressão da sua classe, dos formandos que estão se preparando para enfrentar um processo seletivo de ingresso à universidade, muito mais que dos jovens e adultos sem escolarização.

Mas a observação mais relevante para se caracterizar as concepções dos formandos quanto às necessidades de letramento de jovens e adultos não ou pouco escolarizados, é o fato de que, embora os textos elencados por eles contemplem em grande parte as necessidades de letramento dos jovens e adultos em classes de alfabetização, eles representam o conjunto das sugestões do grupo e não de cada um dos formandos individualmente. E considerando-se que cada um desses futuros professores irá atuar em suas respectivas classes, não em grupo, necessário se faz que desenvolvam uma visão mais ampla das necessidades para poder apresentar, no exercício docente, uma atuação produtiva. Por isso eles devem ter ciência de cada uma das necessidades de letramento dos alunos. Os alunos podem até ignorar a existência dessas necessidades, mas o professor, ou futuro professor não pode olvidá-las. Uma rápida observação às tabelas 6 e 7, que relacionam as necessidades de letramento de jovens e adultos não ou pouco escolarizados e os textos referendados pelos formandos para atender a essas necessidades, levam-nos a concluir que esses formandos apresentam uma visão, um tanto restrita, das necessidades de letramento desses alunos.

O próximo item abordará as necessidades de letramento dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados segundo os professores de classes de alfabetização de jovens e adultos.

3.3 As necessidades de letramento dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados segundo os alfabetizadores

Os 10 professores de classes de alfabetização de jovens e adultos das escolas de Macapá, em entrevista, falaram sobre as suas experiências com a educação de jovens e adultos, sobre as dificuldades do trabalho com esses alunos, mas, também, das alegrias por vê-los entusiasmados e progredindo nessa primeira etapa de estudos. Falando sobre a sua prática docente nessas classes, relacionaram o que eles acreditam que os jovens e adultos ao procurarem classes de alfabetização querem aprender, e dos textos que eles usam nessas classes por considerá-los adequados ao letramento desses alunos. A partir do que eles disseram que os jovens e adultos querem aprender, pode-se avaliar se estão cientes ou não das necessidades de letramento desses alunos e se essas necessidades correspondem às que foram expressas pelos alfabetizandos ou não alfabetizandos. Da relação de textos por eles utilizados, pode-se deduzir se a sua prática docente está voltada para o letramento ou visa só a alfabetização centrada na codificação e decodificação de palavras. A partir dessas manifestações feitas pelos professores alfabetizadores, pode-se inferir as suas concepções em torno das necessidades de letramento dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados. Analisaremos, inicialmente, o que eles acreditam que esses alunos querem aprender.

3.3.1 O que os jovens e adultos querem aprender, segundo os alfabetizadores.

Segundo a categorização utilizada na análise dos dados dos formandos, percebe-se que os professores referiram-se a necessidades imediatas e a necessidades mediatas de letramento dos jovens e adultos das classes de alfabetização.

Observe-se, na tabela 8 a incidência dessas necessidades de letramento nos dados dos professores.

Tabela 8 O que jovens e adultos não ou pouco escolarizados querem aprender segundo os alfabetizadores

Necessidades		Pro-Alfa			P	Supl. Alfabetização					
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Necessidades imediatas	Comunicação escrita		x	x					x		
	Ler e escrever o nome		x	x					x		
	Ler e escrever textos	x	x	x	x	x			x	x	x
	Comunicação oral										
	Expressão oral	x							x		
	Compreensão oral	x			x						
Necessidades mediatas											
	Desejo de independência	x	x	x			x				
	Desejo de progressão		x				x	x			
	Desejo de inclusão social		x								
	Desejo de satisf. pessoal	x	x								

As necessidades imediatas

As necessidades imediatas de letramento dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados foram abordadas pelos alfabetizadores como a habilidade de ler e escrever o nome, ler e escrever textos, como formas de comunicação escrita; e capacidade de expressão oral - de saber falar com outras pessoas - e de compreensão oral - ou entender a fala de pessoas de outros grupos - são as formas de comunicação oral que encerram as

necessidades de comunicação oral dos jovens e adultos citadas por esses grupos de professores.

A necessidade de ler e escrever o nome

A habilidade de ler e escrever o nome como necessidade de letramento entre os alunos das classes de alfabetização de jovens e adultos foi citada por três dos alfabetizadores P2, P3, e P8.

Para P2 a necessidade de ler e escrever o nome entre esses alunos constitui-se num anseio. Eis como esta professora fala sobre isso:

- E os que não sabem ler e escrever, o que eles estão querendo mesmo, o anseio de aprender a ler, de ler pelo menos o ônibus que ele vai pegar, de ler as placas que estão colocadas nas ruas, até o nome... escrever seu nome. Tem muita gente que tem vergonha de ir como disse uma senhora aqui, a D. Josefa³⁴, que veio pra cá só pra aprender a escrever o nome dela. E quando ela aprendeu, ela não veio mais/ que ela disse que ela tinha vergonha de ir no Banco receber, e carimbar o dedo.

Igualmente P4 diz:

- Porque muitos.../ assim, tem vergonha quando vão assinar.../ é.../ pedem prá assinar algum documento/ que não sabem escrever, aí eles ficam com vergonha/

Percebe-se que o anseio dos alunos por aprender a ler e escrever o nome observado por P2 e a vergonha por não saber assinar

³⁴ Dona Josefa é ex- aluna do Pro-Alfa da 3ª idade, o que justifica a ausência do desejo de progressão que a fez abandonar a escola.

observada por P4 são decorrentes do “estigma do dedão”. Essa motivação negativa para se desejar aprender a ler e escrever foi salientada também por alguns jovens e adultos entrevistados, principalmente entre os alfabetizando que ainda não conseguiram satisfazer essa necessidade. Mas, ao superar o “estigma do dedão”, segundo P2, o aluno não encontra mais motivo para freqüentar a escola, por isso a abandona.

O mesmo foi observado por P8 entre seus alunos:

- Muitos deles falam: “Ó Professora, eu só quero saber ler. Quando eu começar a ler, eu não venho mais pra sala de aula”. porque tem deles que não sabem ler o nome deles, escrever o nome deles ... o que importa /eles escrever bem o nome deles, o nome dos filhos ... do marido...

Isso dá indícios de que o aluno só permanece na escola se as suas necessidades de letramento estiverem conscientes e sendo satisfeitas. Por isso torna-se importante para o professor, no trato com esses alunos, saber despertá-lo para novas necessidades.

Necessidade de ler e escrever textos

Ler e escrever textos foi a necessidade de letramento dos jovens e adultos mais prontamente identificada pelos alfabetizadores. Dos dez entrevistados, somente dois não citaram essas práticas da escrita como necessidade de letramento dos jovens e adultos que procuram classes de alfabetização. Várias situações motivam essa necessidade. Para P1, P2, P4 os adultos querem aprender para ler a Bíblia, para poder entendê-la melhor ou entendê-la por si mesmos.

P1 - A maioria dos nossos alunos eram protestantes. No início, a ânsia maior / inclusive eles traziam a Bíblia e livros . Eles pegavam a revista da escola, tinha palavras que eles não sabiam nem o significado/ então eles faziam uma leitura, digamos. Eles sabiam um salmo decorado mas não sabiam interpretar, se eles lessem todas as sílabas, não conseguiam encaixar, entendeu? Fazer uma relação de uma coisa com a outra.

O que P1 afirma sobre o fato de os alunos saberem decodificar as palavras sem chegar ao seu significado ou saber ler as sílabas mas não saber *encaixar uma coisa com a outra*, saber o *salmo decorado* sem saber interpretá-lo dá testemunho dos métodos tradicionais de alfabetização que ainda apresentam reflexos nas classes atuais. Cumpre saber se eles ainda exercem alguma influência na prática docente desses alfabetizadores.

P9 reconhece como necessidade de letramento desses adultos, o desenvolvimento da habilidade de ler e escrever corretamente as palavras.

- Quando ele chega/ ele vai iniciar a alfabetização, né? ele tem aquela ânsia de verificar/ de escrever determinadas palavras, de reconhecer, no caso da leitura, aquilo que está escrevendo.

Outras alfabetizadoras como P3 e P10 também identificaram nos seus alunos a preocupação com escrever corretamente as palavras, mas não a colocaram como prioridade. Entre os alunos, acredita-se, como já foi referido anteriormente, que sejam os resquícios dos antigos métodos de alfabetização a que foram submetidos, provavelmente sem muito êxito.

P3 identifica diferentes necessidades de letramento entre os dois grupos de alunos do Pro-Alfa, cada um de acordo com as suas atividades e os seus estilos de vida. Sobre o grupo da terceira idade ela diz:

- Então, elas queriam muito saber sobre o “Marabaixo”, o que era o Marabaixo, como tinha nascido (...) Então elas sempre faziam viagens pra fora do Amapá e dessas viagens traziam as fotos, traziam o que elas viam por lá, e elas queriam saber mais. O que mais elas queriam saber era essa questão de família, compras, supermercados.

Sobre o grupo da construção civil P1 diz :

- Já aqui, na construção civil, a ânsia maior/ maior é a questão matemática. Eles trabalham por produção. Então, eles vêm muito com essas questões : Eu fiz uma área com tanto de comprimento e tanto de largura, a tanto. Quanto vou receber em tantos dias? Outra questão, acidentes no trabalho.(...) . Eles querem aprender para essa questão do trabalho, para saber reivindicar.

O contexto social está condicionando as necessidades de cada um dos grupos, e esta alfabetizadora está atenta para isso. As alunas da terceira idade querem aprender a leitura e a escrita para resolver os problemas do dia-a-dia, para entender traços da sua cultura e das outras culturas visitadas por elas, enquanto que o grupo da construção civil quer aprender para resolver os problemas relacionados às suas atividades profissionais. Isso mostra que ambos têm a escrita como uma prática social importante e valorizada, uma concepção decorrente das experiências vividas em cada grupo a que pertencem.

Necessidades de expressão e de compreensão oral

A necessidade de expressão oral, bem como a de compreensão oral que foram salientadas por alguns dos jovens e adultos entrevistados, tiveram, entre os alfabetizadores, pouca referência. Temos na fala deles alguns leves indícios de observação dessas necessidades. A necessidade de expressão oral ou de saber falar pode ser inferida da fala de P1 quando diz que as suas alunas traziam fotos e objetos dos lugares visitados e queriam aprender mais sobre eles, provavelmente para poder falar dessas coisas com os familiares que não as conhecem. E no grupo da construção civil, quando P1 fala que eles querem aprender para saber reivindicar seus direitos, temos aí subjacente a necessidade de desenvolver a capacidade de expressão oral e também de compreensão oral, isto é, saber argumentar, responder, entender e se fazer entendido. Em ambos os casos – a prática social de se querer saber mais sobre lugares visitados e a de lutar pelos próprios direitos – a proficiência oral é necessária.

Em P4 percebe-se que ela compreende essa necessidade nos seus alunos quando diz:

- ...a dona Raimunda/ ela chega na igreja, né?/ abre a Bíblia dela, não sabe nem o que o pastor está falando, porque não sabe ler.

No caso dessa aluna, a sua necessidade de compreensão oral prende-se à capacidade de entender a fala do pastor. É uma necessidade originada pela prática comum dos grupos religiosos de reunirem-se em determinados dias da semana ou diariamente para cantarem e ouvirem pregações. Estas, pelo fato de serem mediadas pela leitura da Bíblia, constituem-se em eventos de letramento que, por ter ocorrência quase

diariamente, podem contribuir para os seus membros desenvolverem a habilidade de leitura e compreensão de textos.

As necessidades mediatas.

Há, nos dados de algumas alfabetizadoras uma certa correlação entre o que elas observam nas necessidades imediatas e nas mediatas de letramento dos seus alunos. Essas necessidades foram abordadas da seguinte forma:

A necessidade de independência.

Essa necessidade foi identificada por cinco dos dez professores entrevistados.

Para P1 e P2, a necessidade de independência dos alunos está ligada ao desejo de poder sair ou fazer compras sozinhos, sem depender de outras pessoas:

P1- O que nós percebemos o ano passado, com a nossa turma de terceira idade, elas queriam fazer supermercado sem auxílio de alguém.

P2 - E os que não sabem ler e escrever o que estão querendo mesmo, o anseio de aprender a ler, de ler pelo menos o ônibus que ele vai pegar, de ler as placas que estão colocadas nas ruas, até o nome (...) porque elas escutam o que o padre explica, elas gravam tudinho, elas tem uma facilidade de gravar as coisas, mas elas querem elas mesmas lerem aquele livrinho da igreja.

P2 percebe que os alunos também desejam a capacidade de ler e entender os textos por si mesmos.

Entre os alunos da construção civil P1, P3 e P6 percebem que a necessidade de letramento está ligada ao desejo de melhorar o seu desempenho profissional:

P3 - Eles querem logo olhar para o quadro, e querem que o professor logo vá direto a uma leitura, uma conta. É isso que eles sentem logo a necessidade: “ Professora, eu quero tal conta porque muitas vezes eu me enrolo” na multiplicação então/ “ muitas vezes eles me passam pra trás” é isso que eles me falam.

No depoimento dos alunos, esta professora reconhece o desejo de aprender a ler para saber defender os seus direitos, “desenrolar-se” nas contas para não ser “enrolado” pelos chefes.

P6, falando também dos depoimentos dos seus alunos, diz:

P6 - ... “professora eu só estou estudando porque/ eu preciso anotar as coisas eu não sei anotar direito/ eu sei... pouco/ então eu quero estudar pra mim aprender, pra mim não ficar... é.../ pra mim não sair do meu emprego”.

Nesse depoimento, o desejo de independência desse aluno é motivado pela necessidade de manutenção do seu emprego. Isso reflete o problema da competição pela vida, pelo emprego, pelos bens que tomou conta do mundo moderno, referido por muitos dos formandos e professores, que se tem estendido até entre os pouco ou não escolarizados.

A necessidade de progressão

A necessidade de progressão entre os jovens e adultos que estão nas classes de alfabetização foi observada pelos alfabetizadores P2, P5, P6, e P7 . Segundo esses professores, o desejo de progressão desses alunos está ligado à necessidade de realização profissional:

P2 - A maior necessidade.../ olha os que são novos é só mesmo tirar o diploma, e subir um pouquinho o nível salarial, a parte financeira. Quer melhorar o nível de salário, quer conseguir o emprego que não tem.

P6 - eles.../ estão a... em busca de um melhor emprego/ ou pela necessidade que eles sentem lá no emprego. Pra ele não ficar pra traz, né?

Segundo P2 e P6, o desejo de progressão nesses alunos está ligado à necessidade de manter ou arranjar emprego ou de mobilidade social através de um ganho melhor. Interessante é notar que P2 identifica o desejo de progressão só entre os mais novos, os alunos da Construção civil, porque entre os da terceira idade, os dados colhidos confirmam, esta é uma necessidade de letramento pouco incidente.

Para P5 e P7 a necessidade de progressão é motivada pelo desejo de mobilidade no emprego mas ambas ressaltam que ela decorre da pressão da cobrança que a sociedade exerce sobre as pessoas, principalmente entre as que são pouco escolarizadas. Observe-se como eles falam sobre o assunto:

P5 - Acredito/ eu ainda acredito que o que faz ele procurar a escola é o mundo competitivo em que

estamos vivendo, em que cada vez mais você precisa se aperfeiçoar.

P7 - Na minha opinião o adulto, ele está sendo pressionado porque a maioria dos alunos de jovens e adultos eles trabalham/ em diversas profissões onde estão sendo forçados a sustar uma nova etapa, uma nova série/ é porque o mercado de trabalho exige, que ele busque novos conhecimentos.

A expressão *cada vez mais você precisa se aperfeiçoar* está sendo aplicada aos adultos que freqüentam classes de alfabetização, embora seja um desejo mais comum em alunos que já estão num nível mais elevado de escolarização. Além das pressões sociais, talvez a convivência, a interação com os que freqüentam as classes mais adiantadas do Supletivo, que funcionam no mesmo local do Supletivo de Alfabetização, também ajude a formar essa concepção de necessidade identificada por esse professor nos seus alunos.

Necessidade de inclusão social

Esta necessidade do letramento dos jovens e adultos pouco escolarizados das classes de alfabetização foi pouco observada pelos professores. Somente P2 fez alusão a ela ao se referir à reação de uma aluna ao sentir que já sabia assinar o próprio nome.

- D. Josefa me disse: Eu hoje sou gente; ela disse lá no Centro que a partir daquele dia ela era gente, que ela aprendeu a escrever o nome dela.

A expressão: *Eu hoje sou gente* reflete o sentimento de exclusão comum às pessoas analfabetas, que se minimizam por causa das discriminações a que estão constantemente expostas.

Necessidade de satisfação pessoal

A necessidade de satisfação pessoal através da escrita e leitura de textos, entre jovens e adultos não ou pouco escolarizados, - a exemplo do que se pode observar nos dados dos formandos - quase não foi contemplada pelos professores. Apenas P1 e P2 referem-se a essa necessidade e de forma superficial ao falar do interesse dos alunos da terceira idade por saber mais sobre o *Marabaixo* e sobre os objetos e fotos trazidos como lembranças dos locais por onde passearam nas suas excursões, porque, ao que parece, o desejo de saber sobre esses lugares e coisas é para saber dividir com os amigos e familiares as suas agradáveis experiências de viagem, e mesmo para saber mais sobre lugares e festas que lhes proporcionaram experiências agradáveis.

P2 - praticamente todas, faziam parte do grupo da 3ª idade que se envolviam em festas, festas folclóricas, em danças. Então, elas queriam muito saber sobre o "Marabaixo", o que era o Marabaixo, como tinha nascido. Então elas sempre faziam viagens pra fora do Amapá e dessas viagens traziam as fotos, traziam o que elas viam por lá, e elas queriam saber mais.

Mais uma vez percebe-se que o contexto sócio-cultural está influenciando nos usos e funções da escrita que originam essas necessidades de letramento, e que, em grande medida, essas necessidades identificadas pelos

professores alfabetizadores de jovens e adultos correspondem às necessidades expressas pelos jovens e adultos quando em entrevistas para este trabalho. Um problema, porém, identificado também nos dados dos formandos de Magistério, é que essas necessidades que deviam, integralmente, fazer parte do conjunto de conhecimentos dos professores, são, ao que parece, ignoradas pela maioria deles. A tabela 8 demonstra essa carência. Somente dois dos dez entrevistados, P1 e P2 do Pro-Alfa Tucumã, fazem uma referência média às necessidades básicas do letramento de alunos jovens e adultos que procuram classes de alfabetização; dois apresentam uma referência um pouco abaixo da média, P3 também do Pro-Alfa e P4 da Pastoral; e a maioria deles, se tem um conhecimento maior dessas necessidades, não conseguiu expressá-las quando das entrevistas. E P7, P9 e P10 dos cursos Supletivos de Alfabetização só identificaram uma das necessidades de letramento dos alunos de suas classes.

No próximo item serão observados os textos relacionados pelos professores para o trabalho em classes de alfabetização de jovens e adultos

3.3.2 Os textos usados nas classes de alfabetização de jovens e adultos

Falando dos textos que utilizam nas suas aulas por julgarem-nos adequados ao letramento, os professores de classes de alfabetização de jovens e adultos citaram os tipos e os temas dos textos que costumam estudar com esses alunos. A tabela 9 registra a incidência destes nas referências feitas pelos professores.

Tabela 9 Textos usados na alfabetização de jovens e adultos

Tipos de texto	Pro-Alfa			P	Supl. Alfabetização					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Reportagens: Jornais	X	X						X		
Revistas	X	X			X					
Rótulos	X	X								
Poemas	X	X	X			X			X	
Histórias	X	X			X			X		
Informativos	X	X								
Criados pelo prof e alunos	X	X	X		X					
Temas										
3ª idade		X								
Política									X	
Sobre o trab. dos alunos	X		X							X
Cultura	X	X	X							
O dia-a-dia dos alunos	X	X			X				X	X
Sobre a realidade	X	X	X				X		X	X
Saúde		X								
Animais	X	X								

Tipos de texto

Observando-se os textos apontados, podemos constatar que os mais utilizados são os poemas e os textos criados pelos professores junto com os alunos. Esses textos produzidos em sala de aula podem, por sua vez, incluir os mais diversos tipos e temas, e foram citados por quatro dos dez professores, P1, P2, P3 e P5. A seguir, vêm as reportagens em jornais e telejornais e as narrativas, citadas, então, por três dos dez professores. As reportagens em revistas, os rótulos e os textos informativos foram citados, em média, por dois professores.

Os poemas são utilizados, segundo o que se pode constatar na fala dos professores, mais como instrumento para abordar a realidade dos alunos que como um recurso estético ou lúdico, mas, nem por isso, o

aspecto lúdico deleitoso obriga-se a estar ausente, pois *eles* (os alunos) *gostam*. É o que se pode perceber em P1, P2, P3 e P9:

P1 - Nós temos um tipo de leitura que são músicas, uma ficha de leitura com “A garota de Ipanema”, tem músicas bem populares da MPB que eles vão ler (...) músicas que se aproximavam da realidade deles.

P9 -... eu gosto muito de trabalhar letras de música, que jogam com a vivência deles, e eles gostam disto. Muitas vezes eles próprios levam músicas, letras de música que é pra eu passar pra o restante da turma e começar a fazer a interpretação, porque eu coloco sempre letras de música porque você tem que começar a fazer isto, a interpretação, né? não é só ouvir por ouvir / e eles gostam.

Quanto à P3, interessante é notar que, embora ela não tenha feito referência ao que desejava abordar com os poemas, pelos títulos *Cidadão e Construção e também o Hino Nacional* pode-se inferir a utilização destes para desvelar a realidade dos alunos.

P3 - Nós estamos trabalhando com uma música, o “Hino Nacional”. Nós já trabalhamos com duas músicas “Cidadão” e “Construção”.

Já P6 não indicou, como as anteriores, a abordagem que costuma fazer com os poemas, e deixou transparecer uma insegurança característica da falta de experiência, ou da falta de utilização dessa prática em sala de aula:

P6 - Espere aí, deixa eu pensar .../ a gente é... utiliza vários tipos de texto/ não só de um tipo/ existe é poesia...

P2, por sua vez, parece utilizar o poema com a função lúdica em equilíbrio com a abordagem da realidade das alunas dessa classe, voltada para um dos traços característicos da sua cultura:

P2 - ...elas querem trabalhar as músicas do Marabaixo que elas dançam, dentro da cultura negra, dentro das raízes negras.

Outro tipo, dos mais indicados, são os textos criados pelos professores e alunos a partir de temas geradores, como se pode observar em P2, P3 e P5 e também as histórias, como se vê em P1:

P2 - Nós trabalhamos como você viu aqui, eu.../ por exemplo uma data importante como foi 5 de setembro³⁵, porque todos nós trabalhamos com temas geradores e nós como aqui é 3ª idade, nós puxamos muito pra falarem da idade deles do cotidiano do que eles foram, do que eles deixaram de coisas como foi a vida deles como eles trabalharam esse tempo todo, o que houve com eles; eu sempre puxo pro lado deles. No dia da mulher nós trabalhamos como era a mulher no tempo deles e cada coisa que eles foram contando, eu vou anotando, a gente montando um texto, de um texto, a gente vai trabalhar é a leitura, a própria leitura.

Pelo que se pode perceber, esse textos estão abordando temas da realidade do aluno, as datas comemorativas e aspectos do seu dia-a-dia.

P3 - ... essa semana atrás nós tivemos a experiência deles mesmos formarem os textos, tá?/ com palavras... e eles formaram o texto e ficou legal.

³⁵ O dia 5 de setembro era dedicado ao desfile cívico comemorativo da Independência pelos colégios que a seguir ofereciam uma festa aos participantes com danças comidas e bebidas. Hoje esse costume está esquecido e o desfile cívico é realizado no dia 7.

P5 - Eu acho que quando você trabalha com texto, construindo juntamente com ele, fica mais fácil porque eles vão/ vai ser um caminho, assim, bem fácil pra eles é.../

Quanto aos textos referidos por P3 e P5, que são criados por eles e os alunos, não estão explicitados nem os tipos, nem os temas das suas produções. Isto parece indicar pouca familiaridade com essa prática em suas classes de alfabetização.

O texto narrativo está entre os citados por P1, P2 e P8.

P2 - Geralmente eu trago, é texto que tem a moral da história, fábulas, eu gosto muito de trabalhar com as fábulas.

(- Por que as fábulas?)

- Porque as fábulas sempre têm algo a ver com a nossa realidade

A narrativa escolhida por P2 é, a exemplo de alguns poemas, instrumento para introduzir discussões sobre a realidade dos alunos.

P1 - Outro tipo de ficha de leitura é sem palavra. É a gravura, aí, vai, olha a gravura, interpreta ali e tenta criar uma história, e daí ele vai escrever. Dificilmente ele vai fazer isso só. A gente senta e procura fazer com 2 ou 3 alunos. Eles vão discutindo até chegar a um denominador comum. Depois que eles montam a história criada por eles a partir da ilustração nós fazemos a ficha de leitura, história da onça, do leão, da tartaruga...

Aqui P1 explicita o tipo e o tema das criações dos alunos, histórias de animais, e ainda expõe as etapas do processo, o que deixa entrever uma prática realmente desenvolvida em sala de aula, e não somente um *discurso pré-construído* (Coracini, 1995). Esta foi uma das referências à

narrativa. A outra foi feita por P8 e não é criada pelos alunos mas oferecida pela professora para leitura em classe.

P8 - Historinha, é...

(- É historinha?)

- É... é... eles gostam/ mas pequena, muito grande não... Variados/ histórias de bichinhos, história de crianças, de adultos/ varia, que eu pego vários assim, vários livros pra não ficar muito repetitivo.

Essa professora afirma que os alunos gostam das historinhas, porém, mais adiante, queixa-se porque os alunos deixam a escola. Isto pode ser significativo se considerarmos que os alunos dessa classe são adolescentes e senhoras de meia idade, cujas expectativas poderiam ser outras em relação ao que iriam ler na escola.

Outro tipo de texto que P8 diz oferecer também para os seus alunos é artigo de jornal, mas com restrição.

P8 - . Algumas vezes/ eu costumo levar, assim, na sexta, quinta e sexta, final de semana, que é melhor.

Mais adiante essa professora explica por que é melhor dar os textos de jornais nos finais de semana, porque os alunos levam para ler em casa.

- ...eu pego, mas só final de semana, eu pego pra passar pra eles(...) A gente lê junto e discute, depois eles levam pra ler mais em casa.

P1 e P2 oferecem, também, textos de jornais para os seus alunos:

P1 - *Tudo que a gente traz, jornal/ saiu um texto de jornal , está aí para todo mundo ler. Tanto quem sabe ler como quem não sabe ler.*

P2 - *Bom, quando eu trabalhava na Paulo Freire, pegava sempre jornais as notícias que não tinha ainda ali no Paulo Freire/ não conhecia outra realidade então eu trabalhava sempre com jornais as notícias, todo mundo... todos os dias.*

Ao que parece, P2 fazia o contrário de P8 pois oferecia somente textos de jornais para todos os alunos e todos os dias. Mas parece que é isto uma experiência passada pois essa alfabetizadora, além de usar o pretérito, apresenta, mais adiante, um conjunto de tipos e temas utilizados em sua classe até apreciável formado por jornais, revistas, poemas, rótulos etc. Merece ainda uma breve referência esses rótulos que são utilizados por P1 e por P2 e os textos informativos utilizados por P1:

P1 - Então, nós trabalhávamos a questão de preços, de nomes de produtos, de qualidade pra restaurar muito esta questão . O que mais elas queriam saber era essa questão de família, compras, supermercados. Era mais essa questão, tanto é que nós começamos a alfabetizar com rótulos. Aí, a partir dos rótulos, nós formávamos textos, trabalhávamos matemática.

P2 - Exatamente estávamos trabalhando a 3ª idade agora, do seminário, a importância da 3ª idade.(...) Muitos daqueles remédios que estão lá, são medicados, são medicação deles, são controlados são, remédios de/ é... do coração, de pressão/ então como eu estava falando, essa preocupação deles não se intoxicarem.

P1 utiliza os rótulos como textos para alfabetização e P2 usa os rótulos como textos para abordar o dia-a-dia dos alunos.

P1 - O outro tipo de ficha de leitura é informativa. Nós temos ficha de leitura sobre a dengue (...) Então eles lêem e tem que vir aqui na frente (...) explicar para seus colegas o que é a dengue. (...)

Este tipo de texto, ao que tudo indica, tem a função de oferecer informações aos alunos e desenvolver-lhes a capacidade de expressão oral.

Os temas

Os temas que os professores desenvolvem em suas classes de alfabetização de jovens e adultos contemplam principalmente os problemas da realidade e do dia-a-dia desses alunos. A distinção que parece estabelecida pelos informantes, tanto pelos formandos quanto pelos professores, entre a *realidade* e o *dia-a-dia* dos alunos é que os fatos da realidade ou da atualidade estão no âmbito social, coletivo e os incidentes do dia-a-dia estão restritos à vida pessoal, individual ou familiar do aluno. Os textos que servem de instrumento para abordagem da atualidade e do dia-a-dia dos alunos alfabetizando vão ser encontrados nos depoimentos desses professores ao falarem sobre os tipos de texto que utilizam nas suas aulas de alfabetização. Inegavelmente, há uma relação entre os textos citados pelos professores e as necessidades de letramento que eles identificaram nos seus alunos, já anteriormente comentadas. Isto é, os textos e os temas apresentados pela maioria dos professores estão voltados para atender às necessidades de letramento de jovens e adultos analfabetos mais prontamente citadas por esses mesmos professores. E, por motivo de já

terem sido expostos no item anterior, e para evitar repetições inúteis, esses depoimentos serão apenas citados, não transcritos, exceto aqueles que não têm ainda referência neste capítulo .

Para P1 os elementos da realidade dos alunos são encontrados nos textos das músicas como *Garota de Ipanema* e da *MPB, nas notícias de jornais e nos temas geradores*; e o dia-a-dia está vinculado às compras, aos preços e à qualidade dos produtos etc, às questões familiares, aos problemas do trabalho, às operações matemáticas que eles necessitam realizar no trabalho, à leitura e interpretação da Bíblia, por isso são colocados como temas geradores de textos, inclusive os rótulos de produtos.

Para P2 a realidade pode ser abordada através de reportagens em jornais e revistas, notícias locais, do Estado ou do País; através de um tema gerador como datas cívicas e comemorativas, como o 5 de Setembro e o Dia da Mulher; e a partir da moral de uma fábula. Já o dia-a-dia dos alunos é visto através do nome dos produtos do supermercado; dos conhecimentos dos alunos sobre a cidade, as festas, os costumes, as viagens e excursões da terceira idade; dos rótulos dos produtos usados por eles; dos rótulos e das bulas dos seus remédios, que servem de tema para falar sobre saúde, e das músicas do Marabaixo, que também se prestam para falar sobre cultura.

P3 discute a realidade dos alunos através do Hino Nacional, de poemas usados em letras de músicas como *Construção* e *Cidadão*; e o dia-a-dia é levantado através da criação de textos sobre os problemas de operações matemáticas, e que abordem questões sociais no trabalho como direitos, deveres, assistência, reivindicações.

P4 não apontou gêneros nem temas do seu trabalho com alfabetização de jovens e adultos pois, segundo ela mesma, ainda está na fase de revisão dos fonemas e numerais, o que indicia que a sua prática seja calcada na decodificação de palavras e não na leitura de textos

P5 discute as questões referentes à realidade e ao dia-a-dia dos seus alunos através de textos criados a partir de um tema gerador sobre o que se fala e o que está acontecendo no momento, mas não citou os temas da fala nem das ocorrências que costuma abordar com seus alunos.

P6, mostrando insegurança ao falar sobre os tipos de texto que utiliza em suas aulas de alfabetização de jovens e adultos, e não conseguindo citar os temas que costuma abordar com seus alunos, leva a concluir-se que o uso de textos não faz parte da sua prática docente na alfabetização de jovens e adultos. E isto se torna mais evidente quando adiante, falando sobre o momento de trabalhar textos com o alfabetizando, ela confessou que não os usava por julgar ser isso uma atividade difícil para o aluno. Em suas próprias palavras:

P6 - ...pra eles fica um pouco difícil/ mas... tem gente que utiliza, né?!

Essa atitude parece não ser por desconhecimento desse tipo de utilização do texto, por parte dessa alfabetizadora, mas por não valorizar a prática.

P7 diz reconhecer que a maior necessidade dos adultos ao procurarem a escola para serem alfabetizados é atender às exigências do trabalho. Para suprir essa necessidade ele aborda a realidade através de temas geradores selecionados junto com os alunos dentre as datas comemorativas de cada mês.

P8, embora afirme que usa textos de jornais, não faz qualquer alusão ao uso destes para abordagem da realidade ou dos acontecimentos atuais, e nem se refere a textos que sejam relacionados ao dia-a-dia dos alunos.

P9 utiliza letras de música e textos que ela classifica como polêmicos para falar de política, de violência, dos problemas da atualidade e do dia-a-dia dos alunos.

P10 identifica como prioridade para o adulto que procura uma classe de alfabetização aprender a ler e escrever tudo que faz parte do seu dia-a-dia. Por isso, afirma direcionar todo o material utilizado na sua classe à abordagem da atualidade e do dia-a-dia dos seus alunos. Em suas próprias palavras:

- É.../ Eu uso muito a realidade deles. Sabe? Tudo que eu vou passar, eu já passo pra realidade deles, que tenha a ver com eles.

(- Você pode dar exemplo?)

- Eles gostam assim de trabalhar, é... sobre.../ no caso, tudo que acontece com eles no trabalho, no bairro deles. Quando eu estou trabalhando a realidade deles no bairro, aí já estou trabalhando geografia, e a redação também.

Ela não especifica, porém, os tipos de texto que usa, mas fala que tudo que acontece na vida deles, no bairro, no trabalho serve de tema para as suas aulas, inclusive de redação e de geografia. O mais provável é que seja utilizado o quadro de giz porque esta alfabetizadora, falando de uma aluna que deixou a escola, diz que quando ela entrou para a classe de alfabetização *não sabia tirar do quadro* e quando saiu, pouco tempo depois, já sabia fazer isso.

- Ela queria chegar e ler as palavras e copiar logo. É que eu vou começar das vogais, e ela não sabia nem tirar do quadro. Só que quando ela saiu daqui ela já sabia. Só que ela desistiu, né? ela ficou pouco tempo.

Para essa aluna, a necessidade de ler e escrever textos não estava sendo atendida com a prontidão com que ela desejava, por isso deixou a escola. E a expressão *É que eu vou começar pelas vogais* dá indícios de uma alfabetização desenvolvida a partir da codificação e decodificação de palavras e não a partir de textos.

O conjunto dos textos apontados por estes professores, bem como o conjunto dos temas citados para serem utilizados em classes de alfabetização de jovens e adultos, são quase completos, mas eles não expressam as concepções da maioria, porque muitos desses alfabetizadores citaram apenas um ou dois tipos de texto ou temas fazendo parte da sua prática docente. É o que se pode observar em P4 que não citou texto algum, P5 e P6 que citaram apenas um tipo de texto e cujos temas são voltados, quase que exclusivamente, para a necessidade de inclusão social. As outras necessidades de letramento dos seus alunos adultos foram, ao que parece, olvidadas.

Somente duas das alfabetizadoras demonstraram, através dos textos escolhidos, dos temas a eles relacionados e da utilização que elas apontaram para os mesmos, ter uma concepção definida das necessidades de letramento desses alunos. E, num relato de experiência quando da entrevista, P2 demonstra uma concepção clara da importância de estar o professor atento às necessidades e expectativas dos alunos quanto ao que eles querem aprender na escola. Veja-se como ocorreu o que ela denominou

de uma *paulada maravilhosa*. A citação é um tanto extensa mas vale a pena conferir em suas próprias palavras:

- Nós preparamos um texto/ foi cruel/ foi aquela música 'Meu querido meu velho meu amigo'. Preparamos tudo bonitinho, a aula aqui animada/ nós estávamos muito empolgadas com a alfabetização que ninguém lembrou de primeiro conhecer a realidade dos alunos, saber o que eles queriam para começar. Então preparamos as faixas, preparamos todo o material pra gente trabalhar, quando o grupo foi pra o SESI. Quando trouxemos aqui pra o Lyons que a gente botou aquilo lá, elas não aceitaram, elas querem trabalhar as músicas do Marabaixo que elas dançam, dentro da cultura negra, dentro das raízes negras. Aí, começamos a nos tocar que nós, não tínhamos nos preocupado de também verificar os anseios delas, então caímos de novo naquela história de achar que nós sabíamos tudo ... Elas mostraram que não somos nós que temos que decidir o que elas querem e que são elas... elas sabem o que elas querem. Pois foi assim, foi uma paulada assim maravilhosa que na hora todo mundo mudou, tanto é que nós suspendemos a coisa e fomos ver o que eles gostam, o que eles vieram buscar aqui, fomos recomeçar pelo lado certo.

Esta experiência comprova a influência do contato com os alunos na visão das necessidades deles e na prática pedagógica. Essa percepção está condicionada, porém, à maneira como o professor vê a função da escola: alfabetizar ou letrar; atender às necessidades de letramento, de domínio dos usos da escrita ou só da alfabetização.

Confrontando-se a relação dos textos apontados pelos jovens e adultos não ou pouco escolarizados com a que foi colhida nas entrevistas com os formandos de Magistério e com a citada pelos alfabetizadores

podem-se perceber quais as categorias de textos que foram referidas ao mesmo tempo pelos três grupos, e quais os textos apontados pelos formandos e pelos professores que contemplam o que os jovens e adultos confessam querer ler e escrever. Veja-se isto na tabela 10 que concentra os tipos de texto levantados nos três grupos e registra, entre esses textos, as indicações de cada componente.

Tabela 10 Textos citados por jovens e adultos não ou pouco escolarizados, formandos de Magistério e alfabetizadores

Tipos de texto	Adultos	Formandos	Professores
Jornais	X	X	X
Telejornais		X	X
Revistas	X	X	X
Livros	X	X	
Documentos	X		
Poemas- letras de música	X	X	X
Historias, fábulas			X
Cartas , bilhetes	X		
Textos bíblicos	X	X	X
Papéis da igreja	X		
Sobre o trabalho dos alunos	X	X	X
O próprio nome	X		X
Nomes dos familiares	X		X
Nomes de lojas ,	X		X
de mercadorias, preços	X		X
Nomes das ruas,	X		X
Das repartições	X		
Dos ônibus	X		
Os escritos do quadro/ giz	X		X
Criados pelo prof. e alunos			
Sobre cultura		X	X
Economia e política		X	X
Emprego e desemprego		X	X
O dia-a-dia dos alunos		X	X
Rótulos, bulas			X
Inform. de outros lugares		X	X

Observando-se esta tabela, pode-se perceber que, dos 26 textos relacionados, 17 foram citados pelos alunos jovens e adultos, 12 pelos

formandos e 19 pelos professores. Só houve coincidência na escolha de 5 tipos de texto pois os jovens e adultos os apontaram como o que eles desejariam aprender a ler e escrever, os formandos os indicaram como adequados à alfabetização desses alunos, e os professores citaram como os textos usados em suas classes de alfabetização. São eles: Jornais, revistas, letras de músicas, textos bíblicos e textos sobre o trabalho dos alunos. Outros 6 tipos de texto, documentos, cartas e bilhetes, papéis da igreja, nomes das ruas e das repartições e dos ônibus, relacionados ao cotidiano dos alunos e citados por eles não foram referidos pelos formandos nem pelos alfabetizadores, enquanto que 7 textos salientados pelos professores e 5 pelos formandos não foram identificados por esses alunos. Esses textos correspondem, provavelmente, àqueles que são direcionados às necessidades de letramento desconhecidas dos alunos ou que eles não sabem denominá-las. São histórias, textos sobre cultura, economia, política, emprego e desemprego, o dia-a-dia dos alunos, rótulos e textos informativos de outros lugares. Esses textos talvez correspondam aos que os alunos resumiram na expressão *tudo*.

Observando-se ainda a tabela, pode-se verificar que a maior parte das necessidades de letramento dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados identificadas através dos textos apontados por eles foi contemplada pelos textos indicados pelos professores alfabetizadores, pois dos 17 textos apontados pelos jovens e adultos, 11 também foram indicados pelos professores e somente 6 não receberam nenhuma referência por parte destes. Entre os formandos, a proporção é bem menor: dos 17 textos citados pelos jovens e adultos, somente 6 encontram correspondência entre

os indicados pelos formandos e os 11 restantes citados pelos formandos não coincidem com os citados pelos jovens e adultos.

Assim, pode-se concluir que as concepções das necessidades de letramento dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados, de forma geral, entre os professores das classes de alfabetização estão em consonância com as concepções desse grupo de alunos; entre os formandos, observando-se de um modo geral, há uma relativa falta de correspondência entre as necessidades expressas pelos jovens e adultos e as referidas pelos formandos. Só a título de lembrança, os dados indicaram que o que os jovens e adultos dizem querer aprender está relacionado às necessidades mediatas e o que eles dizem querer ler e escrever está ligado às necessidades imediatas. Se os dados forem observados individualmente (tabelas 7 e 8 dos formandos e 9 e 10 dos professores), vamos encontrar duas situações diversas nos seus resultados.

A primeira, a respeito dos dados dos formandos, é que, olhando-se o conjunto, percebe-se que as suas concepções das necessidades de letramento dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados estão defasadas em relação às necessidades expressas pelos adultos. Porém, mais se agrava a situação se olharmos os dados individualmente pois os percentuais de coincidência entre o que os jovens e adultos dizem que desejam aprender - desejam ler e escrever e o que os formandos dizem que eles querem aprender - querem ler e escrever são bem mais baixos. Só para exemplificar: F8 não indicou sequer um gênero ou um tema de texto adequado ao atendimento das necessidades de letramento desses jovens e adultos; F6 identificou apenas um tipo de texto e um tema que podem ser adequados ao trabalho com jovens e adultos. Nenhum dos formandos

apresentou um equilíbrio quanto aos textos e aos temas que seriam adequados ao trabalho nas classes de alfabetização desses adultos e isto, ao que parece, são os indícios das suas concepções em torno das necessidades de letramento desses alunos.

A outra observação, referente aos professores, é que se os dados forem considerados de forma individualizada, vão mostrar que cada grupo está numa determinada posição.

P1 e P2 do Pro-Alfa mostraram bastante familiaridade com as necessidades de letramento dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados inclusive fazendo uma coerente relação entre as necessidades identificadas nos alunos, os tipos de texto adequados ao trabalho de atendimento a essas necessidades, e os temas desenvolvidos através desses textos. Apenas como exemplo:

P1 e P2 identificaram nos seus alunos a necessidade de independência ao fazer compras do supermercado. Ambas citaram, então, os rótulos como textos usados para a alfabetização. Mostraram também como despertar os alunos para necessidades não conhecidas deles. Nenhum dos adultos entrevistados manifestou desejo de saber sobre saúde, doenças e medicamentos. Mas P1 diz como, a partir de rótulos e bulas de remédios, aborda os problemas de saúde da terceira idade, os cuidados com a auto-medicação, alimentação adequada etc., e P2, a partir de textos informativos, fala sobre doenças como a dengue, os cuidados que cada pessoa deve ter para combatê-la e, levando os alunos a falarem sobre esses textos, está atendendo a outra necessidade que é a habilidade de falar com outras pessoas, ou a capacidade de expressão oral.

Já o outro grupo de professores, o do Supletivo de Alfabetização, isolado dos professores do Pro-Alfa, mostra-se um tanto defasado, tanto na indicação dos tipos de texto e de temas quanto na identificação das necessidades de letramento dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados. Três desses professores só identificaram uma necessidade de letramento nesses alunos (P7, P9 e P10). Os outros, P5, P6 e P8, não identificaram mais que duas ou três necessidades. P4, da Pastoral, referiu-se a quatro necessidades de letramento dos seus alunos, mas no momento de indicar os textos que costuma usar em suas aulas, não indicou sequer um. E confessou, ainda, não os estar usando em suas aulas.

A conclusão que se pode tirar do que se tem analisado é que, salvas as exceções, tanto os professores quanto os formandos - os futuros alfabetizadores - não têm claramente delineadas as necessidades de letramento dos jovens e adultos que tardiamente procuram a escola para serem alfabetizados.

IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo curso de alfabetização de adultos deve levar em conta a situação de letramento dos alunos, ou seja, o conhecimento que já trazem dos usos e funções da escrita, para poder dar continuidade a esse letramento. Para isso os professores devem conhecer a situação de letramento dos alunos. Mas para ter essa preocupação, eles precisam receber, no Magistério, formação adequada para desenvolver essa capacidade de discernimento. Daí o objetivo desta pesquisa: verificar, através das necessidades de aprendizagem da escrita apresentadas por jovens e adultos não ou pouco escolarizados, o que eles já conhecem dos usos e funções da escrita e suas expectativas de letramento; verificar, entre formandos de Magistério, as concepções sobre as necessidades de letramento dos alunos de classes de alfabetização de jovens e adultos, inferidas das suas sugestões de trabalhos com a escrita que podem ser desenvolvidos nessas classes; e, entre os alfabetizadores, verificar a adequação dos trabalhos que eles têm desenvolvido com a escrita às necessidades de letramento dos alunos e, através das práticas que eles dizem desenvolver em suas classes, inferir as suas concepções em torno das necessidades de letramento dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados.

Os dados coletados entre esses grupos revelam as concepções de cada um deles e alguns aspectos interessantes .

As necessidades de letramento segundo os jovens e adultos não ou pouco escolarizados

As práticas de letramento próprias de uma comunidade estão intimamente relacionadas as suas condições sócio-econômicas, políticas e históricas. Isto ficou evidente nos grupos de jovens e adultos entrevistados. Quase todos eles apresentam diferentes expectativas quanto ao ensino e aprendizado da escrita e conhecimentos diversificados dos seus usos.

1- Os alunos do Pro-Alfa Tucumã da terceira idade, refletindo a situação sócio-econômica da maioria - aposentados, com baixa renda, estilo de vida simples mas estável - querem aprender a ler e escrever vários tipos de texto para, na linguagem deles, *ser educada, sabendo ensinar e chamar a atenção das crianças* - provavelmente os netos - para *aprender matemática* ou *costura*, para poder *ajudar na igreja*.

Os alunos da Construção Civil apresentam motivações diferentes para aprender a ler e escrever textos, o que indica que as suas necessidades mediatas têm outras fontes de motivação. Eles querem aprender a ler e escrever melhor para poderem ler e escrever suas cartas sem depender de outras pessoas e, assim, conseguirem comunicar-se melhor com os familiares; para terem melhor emprego e melhor situação econômica; saberem falar para reivindicar os seus direitos, dialogar com as outras pessoas e, *lá pela frente ser alguém na vida* – ou terem projeção no seu meio social – , sentirem o prazer de ler jornais e revistas.

Assim, o fato de os alunos da terceira idade e os da Construção Civil encontrarem-se em diferentes situações sócio-econômicas, representadas pelo tipo de trabalho – aposentados e serventes e pedreiros –; pela faixa etária – idosos e jovens e adultos-; pela origem – de Macapá e de

outras localidades - justifica as diferentes concepções em torno das necessidades de letramento entre esses grupos. Exemplo típico dessa influência exercida pela comunidade na visão das necessidades desses adultos encontra-se no fato de os alunos da Construção Civil que são oriundos de outras localidades manifestarem desejo de aprender a escrever cartas, enquanto os que são de Macapá não dão ênfase a esse uso da escrita. E também o fato de os que trabalham na Construção Civil desejarem aprender a se expressar a fim de poderem reivindicar seus direitos, característico dos grupos onde se configuram as relações de trabalho que são, por vezes, conflituosas.

Entretanto, os textos que os dois grupos dizem querer ler e escrever são quase os mesmos, e essa identidade na escolha de textos parece ser resultante do fato de ambos estarem sob a mesma orientação metodológica do Pro-Alfa Tucumã que, trabalhando com textos que representam os diversos usos e funções da escrita e os faz participarem de idênticos eventos de letramento, igualmente os influencia.

2- Os alunos do Supletivo de Alfabetização, tanto os da Pastoral e da Escola Estadual Castro Alves quanto os da Escola Municipal Raimundo de Oliveira, não apresentam entre si significativas distinções nas expressões das suas necessidades de letramento. A distinção que pode ser notada não está em relação às diferentes escolas, pois faz parecer que todas usam a mesma metodologia orientada pelo programa desse curso, nem ao contexto sócio-cultural de cada um pois são, em grande medida, semelhantes: quase todos moram em bairros periféricos da cidade, estão expostos aos mesmos textos no seu dia-a-dia, vinculados às mesmas práticas de letramento que ocasionam eventos de letramento semelhantes no

trabalho, na rua, na igreja e em casa ao assistirem os programas de TV nos quais incidem os textos orais e escritos; e são todos eles, constantemente, quase coagidos à utilização de práticas letradas no convívio social.

Mas as diferenças nas concepções que podem ser observadas entre eles estão, ao que nos parece, vinculadas à maior ou menor habilidade de ler e escrever textos que cada aluno tem conseguido desenvolver. Os que já aprenderam a ler palavras ou pequenas frases e assinam, bem ou mal, o seu nome, mostram-se mais otimistas ao falar sobre o que desejam aprender na escola. Dizem querer aprender a escrever bem, a ler e entender qualquer escrito, a saber falar, aprender matemática, escrever letras de música. E entre os termos usados por eles para expressar o desejo de progressão, encontram-se: *porque é bom, eu acho bonito, eu gosto que*, revelam uma concepção positiva e até mítica do letramento. Os que ainda não aprenderam o mínimo, como ler e escrever o próprio nome e ler os textos do dia-a-dia, mostram-se menos confiantes, falam das suas expectativas de progressão nos estudos com termos como: *eu queria, eu gostaria, se eu pudesse, se eu aprendesse* etc. que refletem a crença no aprendizado da escrita como uma possibilidade remota; e das mal sucedidas experiências nas práticas letradas, falam com expressões negativas como: *é ruim, eu tenho vergonha, a gente não passar vergonha, é difícil* etc. refletindo estarem cientes da posição inferiorizada na qual o analfabeto ainda é colocado pela sociedade, da qual ainda não conseguiram erguer-se.

Percebe-se aí a influência que os procedimentos metodológicos exercem na formação das concepções dos alunos. Nesse caso, tem-se a visão das necessidades de letramento condicionada tanto pelo contexto

sócio-econômico e cultural da comunidade - que faz intenso uso da escrita, por isso, os que não a dominam sentem-se envergonhados, discriminados, pressionados a buscar o domínio dessa habilidade - quanto pela orientação metodológica do curso que freqüentam . Se voltada para o letramento, enfatiza o ensino mediado por textos que atendem às várias funções da escrita. Nesses, as atividades para aquisição da escrita constituem-se eventos de letramento, fazendo com que o aluno conceba a escrita como uma prática útil e acessível na resolução dos problemas do dia-a-dia na comunidade. Se centrada na alfabetização, enfatiza o ensino através da decifração de palavras e frases, fazendo com que o aluno conceba a escrita como uma atividade de difícil aquisição, como o sumo bem para os privilegiados que a dominam, numa atitude de reverência, como bem o expressa Foucambert (1984), e , por isso, não se sentem capazes de utilizá-la nas práticas diárias que a requisitam. Percebem-se, em grande medida, as primeiras concepções entre os alfabetizandos do Pro-Alfa e as segundas entre os do Supletivo.

3- Os adultos não alfabetizandos da zona urbana de Macapá apresentam uma relação de atividades que desejam realizar a partir da habilidade de ler e escrever textos muito mais ampla que os que estão no Supletivo de Alfabetização. Eles querem perder o medo de assinar o nome e não ficar com vergonha por ter que colocar a impressão digital no lugar do nome, ou por não saberem ler os textos do dia-a-dia; para não necessitarem de outras pessoas para lhes indicar os nomes das ruas , das casas comerciais, das repartições, dos ônibus, das mercadorias etc.; para ler e escrever suas cartas e, assim, ter privacidade ao receber as suas notícias; para arranjar um

emprego melhor; para ter o prazer de ler a Bíblia nas reuniões da igreja. E todos manifestaram grande desejo de freqüentar a escola.

É interessante notar que, embora os que estão fora da escola manifestem os mesmos sentimentos dos alfabetizados do Supletivo - de vergonha e exclusão ocasionados pela convivência numa comunidade letrada - aqueles revelam ter uma visão mais nítida dos usos e funções da escrita que desejam dominar que estes. Pode-se acreditar que as necessidades imediatas da maioria desses alunos já foram atendidas na escola, mas os dados indiciam que não, porque muitos falam de vergonha e discriminação, como quem ainda as tem presente no dia-a-dia, num meio social onde a escrita permeia todas as atividades. A inibição e a pouca familiaridade com tipos de texto ao falarem sobre o que gostariam de ler atestam a pouca utilização de textos nessas classes. O conhecimento dos usos e funções da escrita demonstrado pelos não escolarizados da zona urbana confirma a importância do letramento da comunidade na formação de concepções da escrita como prática socialmente necessária e prestigiada.

Entre os não alfabetizados do Curiaú a relação das suas necessidades de letramento é bem mais exígua, indiciando que o contexto sócio cultural condiciona essa redução. Isto é, a localização e o contexto social, mais próximos da zona rural que da urbana, com poucos portadores de texto, a pouca incidência de eventos de letramento no dia-a-dia das pessoas que quase não têm necessidade de ler e escrever textos para resolver a maior parte dos seus problemas cotidianos; e as características da comunidade que se apresenta como um grupo da mesma etnia, com os mesmos costumes, cujo pré-requisito para fazer parte dele não é o índice de escolaridade, e por isso os não escolarizados não se sentem excluídos, como

ocorre nos centros urbanos, são os condicionadores das concepções desse grupo de entrevistados.

Eles também dizem sentir necessidade de saber ler e escrever para assinar o nome ao tirar documentos e não colocar a impressão digital; ao ter que ir à cidade e depararem-se com toda sorte de escritos que eles não sabem ler. Mas esses eventos são raros na vida da maioria dos entrevistados; e também para poder ler e responder as cartas que recebem dos familiares e para aprender a rezar nas festas da comunidade. Mas, aprender a ler e escrever não parece ser prioridade na vida da maioria, que se mostrou inibida ao falar das suas necessidades de letramento, relacionando um número mínimo de textos que gostaria de ler e de habilidades que gostaria de desenvolver através da escola. Embora afirmando sentir necessidade de aprender a ler e escrever textos, principalmente o nome, a maioria deles não deseja frequentar a escola.

Assim, nota-se que as contingências individuais, os contextos sócio-culturais e a intervenção da escola têm contribuído para a formação das concepções sobre as necessidades de letramento dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados da cidade de Macapá.

Também se percebe que, se a escola atende às necessidades de letramento desses alunos, eles se sentem motivados, com expectativas de novos avanços e isto pode firmá-los na sala de aula, sendo este o primeiro requisito para a desejada progressão. Por outro lado, se o aluno sente que as suas necessidades de letramento, principalmente as imediatas, não estão sendo atendidas, como alguns depoimentos de alunos e de professores mostram, o aluno tende a desanimar-se e, em consequência, abandonar a sala de aula.

Esta evidência implica em maior responsabilidade para quem, na escola, é mais diretamente responsável pela aplicação dos programas que visam o letramento desses alunos, o professor alfabetizador. Por isso, como os futuros alfabetizadores e os professores das classes de alfabetização de jovens e adultos de Macapá estão concebendo as necessidades de letramento desses alunos foi outra preocupação desse estudo.

As necessidades de letramento de jovens e adultos não ou pouco escolarizados segundo os formandos de Magistério

Segundo os formandos dos cursos de Magistério, as necessidades imediatas de letramento dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados estão relacionadas, principalmente, ao desenvolvimento das habilidades de ler e escrever o nome ou de ler e escrever outros tipos de texto, e as mediatas estão mais vinculadas ao desejo de inclusão social

Revelam uma visão compartimentalizada das necessidades de letramento desses alunos, pois cada grupo tende a observar determinadas categorias de necessidades e ignorar outras. Isso parece ser reflexo das necessidades de letramento dos grupos em que cada um está inserido, letramento que esses formandos apresentam ao ingressarem no Magistério, e que a escola não consegue modificar.

Ao falar dessas necessidades, alguns formandos demonstraram estar cientes dos problemas de minimização e de exclusão enfrentados pelos analfabetos na convivência social onde o domínio das habilidades de escrita é pré-requisito para o estabelecimento e ascensão social do indivíduo, mas percebe-se que, talvez inconscientemente, estão reproduzindo essa discriminação como quando usam a expressão

desemburrar, segundo a metáfora do animal bruto referido por Magalhães (1994) E, se falam inconscientemente, também de forma inconsciente essa atitude negativa e preconceituosa pode refletir-se na atuação desses futuros professores diante das suas classes.

Quanto aos textos indicados pelos formandos como adequados ao letramento dos jovens e adultos que procuram classes de alfabetização, eles não contemplam plenamente as necessidades de letramento desses alunos. A maioria dos tipos de texto e dos temas ressaltados contempla as necessidades mediatas de inclusão social, em primeiro lugar, e de independência em segundo. Autoriza afirmar isso o fato de os tipos de texto mais citados serem as reportagens em jornais e revistas e os textos criados pelo professor com seus alunos, abordando os temas relacionados à atualidade, com o que se passa no mundo hodierno e com a realidade dos alunos, ou com o seu dia-a-dia. Outros textos que poderiam estar voltados a atender as outras necessidades de letramento tiveram referência muito tímida pelos formandos.

As falhas no elenco de necessidades de letramento dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados apresentadas pelos formandos, bem como na relação de textos sugeridos para atendê-las indiciam as concepções subjacentes ao modelo autônomo de letramento incorporado pelas escolas onde estão sendo formados. Observando-se essas necessidades e sugestões de textos segundo cada formando individualmente, muito mais grave torna-se a situação pois, os formandos, na sua maioria, apontaram poucas necessidades de letramento dos jovens e adultos que procuram classes de alfabetização, e poucos tipos e temas de textos voltados para atendê-las, revelando, assim, pouca reflexão sobre essas necessidades, ou uma atitude

de quem julga a prática da leitura de textos não valorizada ou importante nas aulas de alfabetização . Há formando que não reconhece sequer uma das necessidades de letramento, e formando que não consegue recomendar nenhum tema que possa ser abordado em classes de alfabetização de adultos. Isto é conseqüente porque se o professor forma concepções equivocadas, parciais ou preconceituosas das necessidades de letramento de seus alunos, há uma forte possibilidade de sua prática docente ser também equivocada, falha preconceituosa. Percebe-se aí a reprodução a que Terzi (1999) se refere. O professor é mal formado e vai reproduzindo as suas deficiências nos seus alunos, que vão formar outros cada vez mais deficientes, gerando uma perspectiva de ensino pouco animadora para a posteridade.

As necessidades de letramento de jovens e adultos não ou pouco escolarizados segundo os professores alfabetizadores

Entre os professores de classes de alfabetização de jovens e adultos, em relação ao reconhecimento das necessidades de letramento desses alunos e à indicação dos textos e temas adequados ao trabalho com eles, a situação é semelhante à encontrada entre os formandos. Todas as necessidades foram reconhecidas e contempladas em quase todos os textos e temas citados. Mas, E ao olhar os dados individuais, percebe-se que a visão em torno das necessidades de letramento dos alunos das classes de alfabetização é parcial, incompleta, e, felizmente, menos preconceituosa que a dos formandos.

Assim, os alfabetizadores, de acordo com os dados, podem ser categorizados em dois grupos:

Os do Pró-Alfa Tucumã apresentam uma visão mais ampla das necessidades de letramento dos seus alunos. Eles oferecem uma relação de textos mais completa, inclusive apontando alguns procedimentos utilizados na abordagem desses textos em sala de aula que se insinuam positivos ao se observarem os dados dos alunos dessas classes, que aparentam conhecer alguns tipos de textos que não foram referidos pelos alunos das outras classes. Isso reflete a influência da formação complementar desses alfabetizadores que, embora sejam formados em Magistério, têm recebido treinamento específico para atuar no Pro-Alfa Tucumã. Os professores da EMRO, segundo informação da Coordenadora Lúcia Borges, também recebem treinamentos periódicos para atuarem nas classes de alfabetização de jovens e adultos, talvez resultando disso o fato de estarem os alunos dessas classes com um índice baixo de evasão e no estágio de desenvolvimento previsto pelo programa do curso - leitura e escrita de pequenas frases - observados na ocasião das entrevistas.

Os outros professores que atuam nas escolas onde funcionam classes do Supletivo de alfabetização apresentam entre si o mesmo índice de conhecimento das necessidades de letramento dos seus alunos e de utilização de textos em suas aulas, segundo o que já foi acima referido, mostrando, portanto, idênticas concepções que vão ocasionar o desenvolvimento de práticas semelhantes entre esses professores nas suas escolas. Alguns desses professores mostraram pouca familiaridade ao falar dos textos que costumam usar em suas aulas, o que dá impressão de que o uso destes não faz parte do dia-a-dia desses professores e que a metodologia por eles usada para a alfabetização está ainda centrada na codificação e decodificação de palavras ou frases artificialmente construídas

e que são, quase sempre, alheias à realidade e ao interesse dos alunos. Autorizam-nos essas conclusões as afirmativas de alguns alfabetizadores. Uma afirma que ainda não estão trabalhando com textos por motivo de estarem revisando os fonemas e os numerais, o que indicia uma prática centrada na codificação e decodificação de palavras ou frases, outra que os alunos ainda não têm capacidade de ler textos, e ainda outra, que eles (os alunos) deixaram a escola porque queriam logo ler e escrever textos.

Segundo Kleiman (2000) as alfabetizadoras estão desempenhando uma função para a qual não estão preparadas pois os cursos de Magistério não as instrumentalizam devidamente para isso.

Não se configurou, neste estudo, desejável correspondência na forma de conceberem as necessidades de letramento dos jovens e adultos não ou pouco escolarizados entre os formandos e os alfabetizadores e os jovens e adultos das escolas de Macapá. Mas, a despeito dessa falta de correspondência, esses alunos, alvo dos programas de alfabetização, na sua grande maioria, mostraram-se cheios de expectativas em relação ao aprendizado da leitura e da escrita e muitos até confiantes na atuação da escola na aquisição desses conhecimentos. Quanto aos alfabetizadores, não se mostraram *nostálgicos* como os referidos por Foucambert (1994) mas, talvez, não suficientemente preparados para o desafio que é alfabetizar jovens e adultos nas circunstâncias sócio-econômicas e políticas em que o Estado - e por que não dizer também o País?- se encontram. Parece que não lhes faltam boas intenções, boa vontade para essa tarefa; o que lhes falta são recursos financeiros e pedagógicos. E esta constatação pode ter o poder de animar também os que estão, de alguma forma, empenhados na busca de caminhos mais promissores para esse nível de escolarização. Este

trabalho mostrou que a educação de jovens e adultos, nesta fase que se pode dizer inicial, apresenta deficiências, dificuldades a serem superadas com esforço por parte dos alunos, com um melhor preparo dos professores e investimentos direcionados a possibilitar aos professores uma prática pedagógica mais eficiente, por parte dos órgãos encarregados pela implantação de programas direcionados ao atendimento dessa parcela da sociedade. A atitude confiante, tanto dos alunos das classes de alfabetização de jovens e adultos quanto dos alfabetizadores e futuros alfabetizadores, a despeito de todas as dificuldades, mostra que muito ainda se tem a pesquisar, a aprender e a conquistar nesta área. Ele diagnosticou as diferentes necessidades de letramento de grupos de jovens e adultos não ou pouco escolarizados de Macapá, ao tempo em que mostrou que outros estudos precisam ser desenvolvidos para se encontrarem os recursos essenciais para fazer com que essas necessidades sejam satisfeitas, ou para testar a eficácia dos novos caminhos que possivelmente já foram encontrados em outros estudos e em outros contextos, a fim de que os que tardiamente procuram a escola para serem alfabetizados consigam, no atendimento as suas expectativas quanto a escola, alcançar, efetivamente, a progressão tão desejada para suas vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTON, David. Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford: Blackwel, 1994.**
- BARTON, David e HAMILTON, Mary. Local Literacies – Reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.**
- BARSA. A escrita. IN. IV vol. São Paulo: Enciclopédia Britânica Brasileira, 1998.**
- CASTRO, César Augusto. Leitura de Adultos com escolaridade tardia. São Luís: UFMA, 1999.**
- CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. (Orgs). História da Leitura no Mundo Ocidental 1. São Paulo: Ática, 1998.**
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura infantil: teoria e prática 9ª ed. São Paulo: Ática, 1989.**
- DESCARDECI, Maria Alice A. S. O Incentivo Municipal à Alfabetização: Um evento de letramento na comunidade. In KLEIMAN, Ângela B. O Ensino e a formação do Professor. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas , 2000.**
- DIDIMO, Horácio. Poesia e Literatura Infantil. Revista de Letras. Fortaleza,CE: Gráfica da UFC, 1981.**
- FERREIRA, Maria José do Vale. Procedimentos Metodológicos do Processo de Alfabetização do MOVA-SP. In. GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos. Experiências do MOVA-SP. 66-95, São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.**

FOUCAMBERT, Gean. A Leitura em Questão trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCO, Sergio Roberto Kieling. O Construtivismo e a Educação 4ª ed., Porto Alegre,RS: Mediação, 1995.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FUMEC – Pulsação da Rede ano 1 número 03 – 1996.

HEATH, Shirley Brice “The functions and uses of literacy” In CASTEL, S; LUKE, Q; EGAN, K (orgs) **Literacy, society, and schooling: a reader.** Cambridge University Press, 1986.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Dep. De Pesquisa do Amapá . Boletim de contagem populacional por amostragem 1991/ 1998. Abr/ 2000

KATO, Mary. No Mundo da Escrita. Uma perspectiva psicolingüística. 3 ed. São Paulo: Ática, 1970.

_____ **O Aprendizado da Leitura.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). Os Significados do Letramento. Uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras ,1995.

_____ **O ensino e a Formação do Professor. Alfabetização de jovens e adultos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LELIS, Isabel Alice O. Monteiro. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio.** São Paulo: Cortez, 1995.

MAGALHÃES, Maria Isabel S. **Beliefs About Literacies In A Brazilian Community – Centre For Language In Social Life,** 1994.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Oralidade e Escrita.** In Signótica. 9: 119- 144, jan-dez. 1997.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão et.al. **Metodologia da Alfabetização : pesquisas em educação com jovens e adultos.** Campinas, SP: Papirus; São Paulo: CEDI, 1992.

Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos. Campinas, SP: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

ROBINS, R. H. **Pequena História da Lingüística.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983

SEED – Secretária de Estado da Educação. Governo do Amapá. **Proposta curricular.** Macapá: Saka Gráfica e Publicidade, 1999.

Secretaria de Estado da Educação. Governo do Amapá. **Anuário Estatístico escolar 1999.** Macapá-AP: 2000

Secretaria de Estado da Educação. Governo do Amapá. **Realizações da Educação de Jovens e Adultos no Amapá – período de 1973 a 2000.** Macapá – AP: 2000

Secretaria de Estado da Educação. Governo do Amapá. **Projeto de Alfabetização Tucumã.** Macapá –AP: 2000

- SIGNORINI, Inês. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In KLEIMAN (org.) Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP. Mercado de Letras, 1995.**
- SILVA, José Maria da. Curiaú cultura e territorialidade. Macapá, AP: Jornal do Dia, 11 de novembro, 1997.**
- SOARES, Magda. Letramento. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.**
- STREET, B. Literacy in Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.**
- _____ **Cross-cultural Approaches to Literacy. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.**
- _____ **Social Literacies: critical approaches to literacy development, ethnography, and education. New york: Longman, 1995.**
- TERZI, Sylvia Bueno. Para que Ensinar a Ler Jornal se não há Jornal na Comunidade?: O letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não escolarizados.(no prelo).**
- _____ **O letramento no curso de Magistério e a sua reprodução no ensino fundamental. In Revista de Educação V.II, número 2 Novembro/1999. Pirassununga: Faculdade Integradas Anhanguera.**
- TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.**

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE**

Anexo

Breves informações sobre os adultos e jovens entrevistados.

Alunos do Pro-Alfa Tucumã - 3ª idade

A1 64 anos, lavrador aposentado e pedreiro em exercício – quase alfabetizado, veio do interior do Estado.

A2 70 anos, dona de casa, aposentada, ainda não alfabetizada, aprendeu a assinar o nome com a antiga patroa e as colegas, veio do interior do Estado.

A2 70 anos, dona de casa, aposentada, ainda não alfabetizada, aprendeu a assinar o nome com a antiga patroa e as colegas, veio do interior do Estado.

A4 64 anos, dona de casa, lê um pouco mas escreve mal.

A5 66 anos, dona de casa, ex-aluna do Mobral, ainda não alfabetizada.

Alunos do Pro-Alfa -Construção Civil

A7 40 anos, servente de pedreiro, ainda não alfabetizado.

A8 24 anos, servente de pedreiro, 7 anos de estudo, assina o nome, lê placas de ônibus mas não lê nem escreve outras coisas.

A9 34 anos, pedreiro, é a primeira experiência na escola, não sabe ler nem escrever mas assina o nome – aprendeu em casa e com outras pessoas – apresenta um certo grau de letramento, incomum no analfabeto.

A10 36 anos, servente de pedreiro, 3 meses de escolaridade na infância, não sabe ler nem escrever exceto o nome, que aprendeu a assinar com uma prima.

Alunos do Supletivo de Alfabetização Da Pastoral - Novo Horizonte

A11 11 anos, 4 anos de estudo, não aprendeu a ler e escrever.

A12 20 anos, menos de 1 ano de estudo porque ia da cidade trabalhar na zona rural, não sabe ler nem escrever, ainda não assina o nome

A13 17 anos, 3 meses de estudo, aprendeu a escrever o nome mas não sabe ler e escrever, veio da interior do Estado

A14 46 anos, dona de casa, veio do interior do Estado, está pela primeira vez na escola, ainda não sabe ler e escrever.

Das escolas do Estado

A15 27 anos, dona de casa, nordestina, já lê e escreve palavras e pequenas frases.

A16 19 anos, servente de pedreiro, dois anos de estudo, lê e escreve palavras e pequenas frases.

A17 31 anos, desempregado, estudou pouco e está há 15 anos sem estudar, não sabe ler e escrever, veio do interior do Estado.

A18 54 anos, funcionária do EMOAP, estudou pouco e está há 10 anos sem estudar, não sabe ler e escrever.

Da escola do Município

A19 24 anos, músico, primeira experiência com a escola, está quase alfabetizado, veio do interior do Estado.

A20 33 anos, comerciante, veio do interior do Pará, pouco estudo na infância, aprendeu um pouco a escrever e ler observando e perguntando, fora da escola, lê e escreve pequenas frases.

Adultos não escolarizados, fora da sala de aula, residentes em bairros de Macapá.

A21 47 anos, doméstica, ex-aluna do Mobral, não sabe ler nem escrever mas assina o nome, veio do Nordeste, gostaria de freqüentar a escola.

A22 39 anos, dona de casa e agricultora, menos de 1 ano de estudo na infância, não sabe ler nem escrever, não assina o nome, veio do interior do Pará, gostaria de freqüentar a escola

A23 27 anos, dona de casa, estudou pouco, lê e escreve um pouco, veio do interior do Maranhão, gostaria de continuar estudando.

A24 27 anos, doméstica, estudou meio ano quando era criança, não sabe ler e escrever, veio do interior do Estado, gostaria de continuar os estudos.

A25 56 anos, doméstica, estudou pouco na infância, aprendeu a assinar o nome mas perdeu o treino, não sabe ler e escrever, veio do interior do Estado, gostaria de voltar a estudar mas acha que não pode por não ter óculos

Adultos não escolarizados do Curiaú

A26 55 anos, trabalhadora rural, estudou menos de um ano quando era criança, não sabe ler e escrever mas assina o nome, não deseja freqüentar a escola.

A27 Mais ou menos 30 anos, trabalhador rural, estudou 3 anos mas não aprendeu a ler e escrever, não assina o nome, gostaria de voltar a estudar.

A28 49 anos, trabalhadora rural, estudou 1 ano mas não aprendeu a ler e escrever, só a assinar o nome, não tem mais vontade de estudar.

A29 70 anos, dona de casa, estudou um pouco com a madrinha e aprendeu as letras. Estudou 1 ano no Mobral mas não aprendeu a ler e escrever e só escreve o nome copiando. Gostaria de aprender a ler e escrever.

A30 29 anos, trabalhadora rural, estudou 3 anos mas não aprendeu a ler e escrever, só assina o nome. Por enquanto, não quer voltar a estudar.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE