

ANA CLAUDIA FERREIRA LOPES

**INSATISFAÇÃO CONVERTIDA EM INTERROGAÇÕES:
DO MÉTODO DA PALAVRAÇÃO À ADOÇÃO DO TEXTO ESCRITO
NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS**

Unicamp

Instituto de Estudos da Linguagem

1999

ANA CLAUDIA FERREIRA LOPES

**INSATISFAÇÃO CONVERTIDA EM INTERROGAÇÕES:
DO MÉTODO DA PALAVRAÇÃO À ADOÇÃO DO TEXTO ESCRITO
NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna

Orientadora: Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
1999



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	L881i
V	Ex.
TOMBO BC/	39257
PROB.	229/99
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	28/10/99
N.º CPD	

CM-00136467-5

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

L881i

Lopes, Ana Claudia Ferreira

Insatisfação convertida em interrogações: do método da palavrção à adoção do texto escrito na alfabetização de adultos. / Ana Claudia Ferreira Lopes. - - Campinas, SP: [s.n.], 1999.

Orientador: Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Alfabetização de adultos. 4. Professores - Formação. I. Mayrink-Sabinson, Maria Laura Trindade. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Profª Dra. Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson (orientadora)

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Profª. Dra. Lilian Lopes Martin da Silva

Profª. Dra. Raquel Salek Fiad (suplente)

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Ana claudia
Ferreira Lopes
e aprovada pela Comissão Julgadora em
26/07/99.

Dra. MARIA LUIZA TEIXEIRA MAYRINK-STABINSON

Para

a minha mãe, aqui representando todos os meus alunos, os quais, assim como ela, também tiveram a difícil tarefa de passar pela escola quando adultos.

Para

o meu pai, (em memória) que junto a minha mãe sempre fizeram o impossível para que os seus filhos nunca abandonassem ou fossem abandonados pela escola.

Para

o Ney, que sempre esteve tão perto enquanto eu me perdia, por vontade própria, nos labirintos da academia.

Agradecimentos

À professora e orientadora Dra. Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson pelo esforço com que procurou exercer sobre mim uma influência positiva.

À Graziela Lucci Angelo, pelos seus cuidados para comigo, ajudando-me, com a sua natural generosidade, a transformar a caloura que eu era e que se sentia perdida em meio a tantas novidades.

Às professoras Dra. Lilian Lopes Martin da Silva e Dra. Raquel Salek Fiad pela contribuição que deram ao meu trabalho no exame de qualificação.

A Eliane Aparecida Torres, por sempre ter administrado o Cees com uma veia pedagógica que me deixava tranquila para pôr em prática novas idéias, com as quais eu tentava corrigir velhos equívocos.

À professora Dra. Sonia Giubilei e às amigas Marcinha e Maria Emília pelo apoio emocional em um momento difícil.

A Minie, a quem sempre procurei para resolver minhas infindáveis dúvidas sobre o uso da língua.

A Dalva, pela certeza que sempre teve de que o conjunto das pesquisas educacionais ainda parece um gigantesco juízo metafísico que desce do céu para a terra, sendo sempre, então, o meu contraponto para que tentasse manter os meus pés no chão.

A Luciana e a Susana pela mútua identificação que acabou unindo três pedagogas em um mestrado de Linguística Aplicada.

A Susani pelo companheirismo na firmeza juvenil com que encarávamos, debatíamos e experienciávamos passageiras certezas intelectuais, como se fossem opções definitivas, válidas pelo resto de nossas vidas.

À todos os meus professores que estavam na Unesp-Marília quando por lá passei para aprender o caminho.

Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo é o jeito de caminhar.

Thiago de Mello

Sumário

Capítulo I

1.1. Os fios de uma história: utopias, memórias, equívocos e aprendizagens.....	10
1.2. Sobre o que escrever, como e o que efetivamente escrevi: aspectos metodológicos	20
1.2.2. A escola onde realizei a pesquisa	23
1.2.3. O perfil dos alunos	26

Capítulo II

2.1. A concepção do diálogo em Freire	37
2.2. Vygotsky e a interação social como constitutiva do processo de aprendizagem.....	42
2.3. O papel constitutivo do letrado na aprendizagem da escrita	46
2.4. Aspectos cognitivos da alfabetização de adultos: a minha experiência e leituras nessa área	48

Capítulo III

3.1. O contexto pedagógico de "ontem": memórias e utopias	56
3.2. A divulgação da psicogênese: uma leitura crítica.....	65
3.3. Revendo alguns equívocos	75

Capítulo IV

4.1. A base teórica e os dados que motivaram a consolidação de uma nova prática	86
4.1.1. A análise dos dados	92

Capítulo V

5.1. A prática de hoje: o texto escrito como começo e meio do processo de aquisição da escrita	113
5.1.1. A leitura	117
5.1.2. A produção de textos	127
5.2. Aparando as arestas	153

Capítulo VI

6.1. Considerações finais	165
Resumo	169
Referências Bibliográficas	170
Anexos	178

Resumo

O objetivo desse trabalho é narrar e refletir a minha trajetória de alfabetizadora de adultos, considerando duas etapas de minha formação. Na primeira somam-se a formação que recebi para o ensino da língua escrita na minha graduação em pedagogia na Unesp-Marília e a que recebi nos cursos de educação continuada oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em meados da década de oitenta. A segunda etapa diz respeito àquilo que pude aprender com a pesquisa que empreendi quando, insatisfeita com a produção textual de meus alunos, procurei alternativas em relação ao Método da Palavração de Freire, o qual, até então, utilizava na sala de aula.

A insatisfação ocorreu porque utilizava acriticamente o Método da Palavração no ensino da escrita, pois faltou-me na graduação e na formação em serviço um conjunto de conhecimentos psicolinguísticos que fossem determinantes para que eu pudesse concluir que a qualidade que faltava aos textos de meus alunos estava na estreita relação que há entre a formação de um leitor e um melhor desempenho textual; conclusão que veio se formando no decorrer dessa pesquisa, sendo a percepção dessa relação o principal diferencial entre uma e outra etapa de minha história como alfabetizadora de adultos.

Todavia, ao procurar caminhos alternativos ao Método da Palavração, em momento algum desconsiderei o legado de Freire em relação ao papel da criticidade na alfabetização de adultos, por entender que qualquer outra alternativa carregaria o peso da artificialidade se, ao menos, não tentasse presentificar em minha prática os fundamentos sócio-filosóficos que nortearam todos os esforços educacionais desse autor.

Capítulo I

1.1. Os fios de uma história: utopias, memórias, equívocos e aprendizagens

“ Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias ”

Clarice Lispector

Comecei a exercer o magistério no ano de 1984; ano em que estava concluindo o meu curso de pedagogia na Unesp-Marília. Substituí, então, alguns professores na rede estadual de ensino, lecionando para classes de primeira à quarta séries do primeiro grau. No entanto, apesar de estar cursando o último ano de um curso de pedagogia considerado de bom nível, a estréia no magistério foi difícil: se a aula “andava” quando lidava com alunos alfabetizados, não posso dizer o mesmo quando substituía alfabetizadores. E explico o porquê: debatendo textos que criticavam o que não deveria ser feito no exercício do magistério, oferecendo-me uma visão mais humanista das relações entre professor e aluno e propiciando-me a oportunidade de conhecer um pouco sobre psicologia, filosofia, sociologia e política, a universidade me preparou para dar uma direção crítica ao meu trabalho, mas não me ofereceu subsídios para que pudesse ter referências teóricas quanto ao ensino e a aprendizagem da escrita.

Tendo recebido uma formação geral na área de ciências humanas, também passei pela universidade em um momento em que esta estava eufórica com as idéias de alguns autores como Althusser, 1980; Apple (1982), Bourdieu e Passeron (1982) e Bowles e Gintis (1976), cujos estudos se caracterizavam pela tentativa de entender as relações entre a escola e a sociedade, tendo em comum a premissa de que a primeira reproduzia a sociedade capitalista com todas as suas características de opressão e dominação, sem que essa mesma escola conseguisse lançar algumas sementes para a construção de uma sociedade mais igualitária. Por causa desse traço comum, esses autores nos foram apresentados em bloco sob o rótulo de “reprodutivistas”.

No decorrer de minha graduação, a divulgação das idéias dos “reprodutivistas” deu-se através daqueles professores que se identificavam com os propósitos sócio-filosóficos de Dermeval Saviani, autor que tinha uma visão crítica dos “reprodutivistas” (cf. Saviani, 1982) e que via a escola como um espaço aberto a novas possibilidades que não a “reprodução” pura e simples. Entretanto, para engajar-se numa prática transformadora, Saviani e seus divulgadores postulavam a necessidade de um magistério tecnicamente competente. Competência reclamada com todas as letras por Mello (1988), autora que também sofreu influência de Saviani e cujo livro *___ Magistério de primeiro grau; da competência técnica ao compromisso político ___* canalizou muitas das discussões que se deram em torno da necessidade de se buscar uma transformação do magistério. Na verdade, o grupo de Saviani colocou sob suspeita toda uma geração de professores, pois o que se podia depreender da postulação de competência era a idéia de que a escola reproduzia a sociedade porque o magistério era tecnicamente incompetente.

Formei-me nesse ambiente teórico: de um lado os que denunciavam o caráter reprodutivista da escola e, de outro, os autores que denunciavam a incompe-

tência do magistério no ensino de conteúdos específicos, entendendo que a obtenção dessa competência já seria, em si, um grande passo para a modificação das relações entre escola e sociedade. Críticos como Saviani e Mello acreditavam que, se a escola conseguisse cumprir o seu objetivo básico de ensinar determinados conteúdos, ela já estaria dando um grande passo para melhorar a vida de alunos das classes menos favorecidas, pois estaria no cumprimento desse objetivo o grande engajamento político dos professores nas transformações sociais que se faziam necessárias.

Ambos os grupos tinham suas razões: se a escola reproduzia, também havia espaço para um trabalho alternativo; possibilidade que levava toda uma nova geração de educadores a sonhar com um magistério técnico e politicamente engajado. Contudo, se filosoficamente entrevia-se e reclamava-se uma escola diferente, na época ainda faltava uma produção científica na área de educação que fosse uma resposta ao *como* os professores poderiam ser melhores capacitados para a sua tarefa de ensino.

Sabe-se que a dupla Pires Azanha e Ulhoa Cintra, à frente da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, havia democratizado o acesso à escola de primeiro grau no final da década de sessenta e que o alunado da escola pública paulista, portanto, havia mudado. No entanto, a formação do magistério paulista continuava a mesma mais de dez anos depois. Apesar disso responsabilizava-se o magistério pela decadência do ensino quando o rotulavam de incompetente, assim como já se havia colocado sobre o aprendiz a responsabilidade pelo seu insucesso. Quanto aos cursos de formação (e o meu curso de Pedagogia era um curso de formação de professores, não vamos nos esquecer disso), tudo se passava como se a incompetência do magistério não tivesse nada a ver com esses cursos, dado que a estrutura da graduação dos cursos de Pedagogia continuava a mesma, incoerente-

mente ao fato de uma nova classe social estar ocupando os bancos da escola pública.

O quadro que acabo de descrever, com o qual procuro apontar responsabilidades coletivas pela situação do ensino em determinado momento da escola pública paulista, não exclui a constatação de que havia e há deficiências em nossa prática. Com ele quero apenas contribuir para a historicização das origens da chamada incompetência do magistério, até porque não compartilho da idéia de uma geração espontânea de competência ou incompetência e, portanto, uma e outra têm as suas causas. Para tentar buscar algumas delas, limitar-me-ei à área de alfabetização, de onde me sinto mais confortável para emitir algumas considerações, relatando e refletindo sobre a minha história nesse campo de atuação.

Começo fazendo uma provocação colocando sob suspeita os cursos de formação de onde saíram os nossos alfabetizadores, invertendo a lógica que colocava o magistério nessa condição. Mas, particularmente, coloco sob suspeita a minha graduação, o que dará uma boa querela, pois me formei numa conceituada universidade pública e nem por isso consegui bons resultados em minha atuação profissional. Por ter conseguido, na minha graduação, um histórico escolar que não me desabona, também é provável que a minha história explique os equívocos de muitos alfabetizadores de minha geração.

Durante a minha graduação os alunos sempre questionaram a ausência de reflexões que oferecessem subsídios para unir o político e o técnico, para cuja díade a graduação nos chamava a atenção, mas não nos preparava para dominá-la. Naquele momento havia uma certa aversão ao tecnicismo que caracterizou a década de setenta e a maioria dos docentes recusava-se a oferecer o que entendiam por “receita”, dado que era assim que interpretavam os nossos pedidos. De fato era uma receita o que queríamos, até porque não nos eram oferecidos para reflexão os subsídios

conceituais que nos permitiriam construir uma nova metodologia de trabalho para o ensino e aprendizagem da escrita. Todavia, nem mesmo sabíamos que era isso que nos levava a buscar uma “receita” porque não tínhamos a menor idéia de que seria a consciente opção por um conceito de língua e de ensino e aprendizagem que favorecer-nos-ia uma prática mais adequada, visto que nos faltavam elementos para essa conclusão que hoje parece tão simples, enquanto sobravam análises que imputavam ao magistério a responsabilidade pelo grande número de evasão e repetência na escola pública.

Claro que seria injusto dizer que o que aprendi na universidade teve pouca influência numa atuação mais positiva que possa ter tido na sala de aula, mas também não seria impróprio afirmar que houve falhas na minha formação. Reconheço que o fato de ter tido a oportunidade de lidar com textos mais formativos na área de ciências humanas e suas decorrentes análises da prática escolar vigente acabou favorecendo a disposição para as mudanças que empreedi em minha prática. Porém, também não posso negar que teria sido mais produtiva a minha história com a escola pública e com a alfabetização se tivesse contado com reflexões específicas na área de ensino e aprendizagem da língua. De fato, o que faltou na minha graduação foi a leitura e reflexão de textos diretamente voltados *para* o ensino da língua, enquanto sobraram textos *sobre* a escola (análises críticas quanto à repetência e evasão, incompetência do magistério e reprodução cultural e social da escola).

Candau (1985) escreveu que uma associação entre o político e o técnico necessitaria ser conscientemente trabalhada para que se pudesse atingir uma didática “fundamental”. Entretanto, também reconheceu que, no momento histórico em que escrevia, coincidente com o período de minha formação, parecia que aos professores de didática sobravam apenas duas alternativas: a receita ou a denúncia. Em minha formação privilegiou-se a denúncia e o ideal descrito por Candau não se

realizou.

Contudo, e a bem da verdade, também entendo que a ausência de reflexões voltadas diretamente *para* o ensino da língua pode ser explicada historicamente: no início dos anos oitenta não havia um conjunto significativo de pesquisas na área de ensino da escrita que, partindo da crítica sobre o que a escola fazia e sobre as possibilidades de um novo quadro, contemplassem aquele ideal que Candau denominou de “didática fundamental”. Talvez até como uma consequência dessa ausência de pesquisas voltadas diretamente para o aprendizado da leitura e escrita, a organização dos cursos de Pedagogia era diferente daquilo que se vê hoje. Naquela época ainda não existia uma disciplina voltada exclusivamente para a alfabetização, fato que felizmente alterou-se com as reformulações que posteriormente vieram a ocorrer nesses cursos, cujas principais alterações, no meu modo de entender, foram a introdução das disciplinas de Metodologia da Alfabetização, Matemática, Ciências, História e Geografia, pois elas vieram preencher um vazio que havia em relação ao ensino e aprendizagem de conteúdos específicos, com os quais os futuros professores lidariam na sala de aula, fosse atuando no ensino de primeiro grau, fosse atuando nos cursos de magistério do segundo grau.

No entanto, pelo menos para os profissionais de minha geração, as reformulações ocorreram um pouco tarde, quando já estávamos no mercado de trabalho. Na verdade, nós começamos a atuar num momento de transição, pois estávamos na universidade justamente quando se estava discutindo aquelas necessárias modificações que vieram no rastro das pesquisas-denúncias e que, de certa forma, pode-se dizer, reclamavam respostas para uma clientela que há mais de uma década compunha o novo perfil do alunado da escola pública.

No meu caso em particular, só não posso dizer que saí da universidade sem conhecer nada sobre o ensino e aprendizagem da escrita porque foi ali que

conheci as idéias e o “Método da Palavração” de Freire (1975), que tanto me encantaram e posteriormente me fizeram cobiçar e aceitar uma classe de alfabetização de adultos depois de alguns anos de magistério. Classe em que comecei a atuar depois de cinco anos de formada e que, por paixão ao que fazia e pelas dificuldades encontradas, acabou me conduzindo a querer saber um pouco mais sobre o ensino e aprendizagem da língua, provocando a minha volta à academia e resultando nessa dissertação.

Talvez esteja nessa ausência de pesquisas voltadas para o ensino e aprendizagem da língua e, conseqüentemente, na ausência de uma disciplina voltada exclusivamente para a alfabetização, a gênese da incompetência dos alfabetizadores de minha geração que encontraram na escola uma nova clientela, mas não souberam como atingi-la, dado que não tiveram uma formação adequada.

Tendo recebido uma visão humanista e política da educação na universidade, mas não uma formação técnica que me possibilitasse aliar o político e o humano ao técnico, acabei aprendendo a ensinar a língua escrita com os professores que estavam há mais tempo no exercício do magistério. Como a prática corrente de ensino da língua restringia-se ao ensino do código alfabético, aprendi que o ensino desse sistema e o ensino da língua escrita eram a mesma coisa. Crença que o projeto de Capacitação em Serviço levado a cabo pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em meados da década de oitenta, acabou reforçando, quando privilegiou a divulgação das idéias de Ferreiro e colaboradores, cujo estofo também se limitava à aprendizagem do código alfabético.

Depois de ter alfabetizado crianças acreditando que o ensino da língua e do código eram a mesma coisa, comecei a alfabetizar adultos. Tocada pelas idéias Freirianas no decorrer de minha graduação ajustei minha prática ao *Método da Palavração* desse autor, considerando principalmente a sua proposta de *leitura de*

mundo que era o núcleo do seu método. Foi com entusiasmo que tentei adaptar a metodologia desse autor aos limites de uma escola formal, embora reconhecesse que as *leituras de mundo* podiam muito pouco em relação às transformações reclamadas pelo permanente quadro de injustiças sociais. Entretanto, por possuir um conceito de língua equivocado, lidei com o *Método da Palavração* de Freire de forma acrítica, tomando o ensino da língua pelo seu código de veiculação, uma vez que do ponto de vista estritamente linguístico o método desse autor também se limitava ao código alfabético.

O tempo passou e, entre a utopia de uma necessária *leitura de mundo* e a realidade dos textos produzidos pelos meus alfabetizandos, finalmente reconheci que o meu trabalho deixava a desejar em relação a essa produção. Reconheci principalmente que o técnico e o político estavam dissociados. O aprendizado da leitura e da escrita eram os principais objetivos de meus alunos e eu pouco estava contribuindo para que isso se realizasse. Saí à procura de referências para resolver esse problema. Contudo, reencontrei-me de novo com as pesquisas *sobre* a alfabetização que tanto havia discutido no decorrer da minha graduação, sendo quase todas elas voltadas para o campo sócio-filosófico e, obviamente, para as relações entre educação e sociedade, havendo uma enorme carência de reflexões que se reportassem diretamente ao aprendizado da escrita do aluno adulto. Esse vácuo teórico levou-me a buscar um paralelo na literatura de alfabetização de crianças para que pudesse ter alguma base para as mudanças que a minha prática reclamava.

Foi uma fase de experimentações e reconhecimento de muitos equívocos, mas as lições que tirei desse período acabaram por me propiciar uma melhor compreensão de meu trabalho, levando-me a realizar profundas alterações na minha sala de aula com o objetivo de alcançar uma alfabetização de melhor qualidade, entendida como uma prática que envolvesse tanto a *leitura de mundo*, como o apren-

dizado da modalidade escrita. Encontrei a possibilidade dessa associação entre o político e o técnico principalmente na leitura de *Portos de Passagem* de Geraldi (1991); um linguista/educador, cujo engajamento político tanto o leva a escrever *sobre* a escola, como a oferecer subsídios *para* o ensino de um conteúdo específico, que em seu caso, é a língua escrita. Como escreve tanto *sobre* como diretamente *para* o ensino da língua, seus escritos contribuem para que o professor torne-se mais político e tecnicamente competente em sua área de atuação, podendo tomar as reflexões desse autor como subsídios para alcançar uma prática mais satisfatória.

Foi com a leitura de Geraldi que comecei a tomar consciência de que a aprendizagem e o ensino da língua é um processo interlocutivo de construção de sentidos e isso me fez superar a idéia de que ler e escrever corresponderia, simplesmente, a um progressivo domínio do código alfabético. Em termos práticos, isso me levou a recorrer a uma pedagogia textual, tomando-a como uma equação que responderia tanto aos objetivos de meus alunos, como aos meus propósitos de permanente criticidade, pois o texto escrito passou a ser o ponto de partida e meio de meu trabalho de alfabetização, quer se pense numa *leitura de mundo*, quer se pense no aprendizado da escrita. Com essa proposta em andamento, reencontrei o entusiasmo que marcou os meus primeiros passos na alfabetização de adultos e que havia se perdido entre aquilo que eu planejava com o meu trabalho e aquilo que efetivamente estava conseguindo através do *Método da Palavração* de Freire.

Renunciar ao *Método da Palavração* não foi uma tarefa fácil, pois significava deixar para trás o único porto seguro que havia conhecido na minha graduação. Contudo, nem mesmo a distância de meu primeiro porto foi capaz de abalar o encantamento com os ideais vividos e divulgados por Freire. De forma diferente, é verdade, pois o encantamento adquiriu uma consistência profissional que minhas utopias desconheciam. Consistência que veio tomando corpo na medida em que me

empenhava na construção de uma alternativa metodológica que, além de contemplar os meus propósitos humanistas, também contemplasse aquilo que o alfabetizando sonhou e planejou quando se matriculou em um curso de alfabetização: aprender a língua escrita.

De certa forma, talvez se possa apreciar o conteúdo dessa dissertação como um relato de como procurei associar minhas utopias políticas (elaboradas no decorrer de minha graduação) com uma prática de qualidade no ensino da língua (uma exigência de minhas utopias), sem que deixasse de utilizar esse espaço de comunicação para historicizar algumas das causas dos equívocos dos alfabetizadores de minha geração. Tentando conciliar essas linhas básicas, utilizei a primeira parte desse primeiro capítulo para contar um pouco de minha história acadêmica, oferecendo ao leitor uma idéia geral do ambiente histórico-científico em que se deu essa formação. Na segunda parte desse primeiro capítulo escrevo sobre a metodologia adotada para essa pesquisa e descrevo um perfil dos meus alunos, pois assim o leitor também terá uma idéia das características gerais dos alfabetizados para os quais desenvolvi esse trabalho. Os demais capítulos têm fios específicos, mas que se entrecruzam: ora são mais propriamente teóricos para que eu possa dar conta dos conceitos de língua, ensino e aprendizagem que orientaram essa pesquisa e o meu trabalho na sala de aula, ora são mais históricos e guardam as minhas reflexões sobre o trabalho que desenvolvi desde o meu primeiro contato com o aluno adulto.

A ambição de lidar com tantos fios que compõem uma única história talvez seja grande para uma dissertação de mestrado, todavia *“Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só, meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias.”* (Clarice Lispector, Os Desastres de Sofia)

1.2. Sobre o que escrever, como e o que efetivamente escrevi: aspectos metodológicos

A pesquisa que empreendi levou-me a uma profunda autocrítica de meu trabalho. Contudo, diferentemente de um pesquisador que adentra uma sala de aula com um recorte de pesquisa definido, o meu papel de professora não permitiu a identificação e análise de um único problema. Identificado um, logo um outro se evidenciava, como que me demonstrando a recíproca ligação entre ambos, levando-me, no final das contas, a uma pesquisa mais ampla e a uma reforma estrutural do meu trabalho, onde o *todo* se sobrepôs às partes. No momento do registro, no entanto, cabia-me um recorte das mudanças que mais efetivamente contribuíram para a melhoria dos textos de meus alunos, pois esse era o principal objetivo do meu trabalho. Todavia, recortar uma história que foi intensamente vivida, onde cada detalhe parecia ter a sua importância, obrigou-me a escrever e reescrever por diversas vezes essa dissertação, sem que nunca chegasse o momento de plena satisfação com o resultado, pois o *todo* me parecia sempre mais preponderante que suas partes.

Tentando entender essa atração cheguei à conclusão de que a estreita relação com o *todo* deveu-se aos concomitantes papéis que desempenhei como pesquisadora e professora e, se isso me deu uma visão geral do processo de ensino e aprendizagem da escrita, por outro lado o fato de ter vivido diariamente a tensão de mediar prática e teoria, para que pudesse “(...) *compreender de maneira crítica o tipo de prática necessária em um ambiente específico e em um momento particular.*” (Giroux: 1997:155), levou-me a acreditar que o necessário recorte parecia não fazer sentido diante da complexidade do *todo*. Esse foi, por exemplo, o caso de um permanente desejo de discutir o aprendizado do código alfabético ao narrar o meu trabalho de alfabetizadora, o qual por muito tempo me pareceu fundamental para a

compreensão de minha trajetória.

Embora um alfabetizando possa conhecer o código alfabético, isso não significa que saiba ler e escrever de fato, pois o grande desafio da alfabetização está na conciliação do ensino e aprendizagem das estratégias de leitura e escrita com o ensino e aprendizagem do código que veicula essas estratégias. Logo, também é verdadeiro que não há leitura, no sentido estrito do termo, sem que o aluno domine a lógica do nosso sistema de notação. Como cabe ao alfabetizador o ensino dessas duas partes da escrita, entendo que talvez tenha sido esta a causa da perda da noção dos diferentes pesos que cada procedimento metodológico tenha tido no desempenho que os meus alunos passaram a ter na produção de textos, pois a prática e o conjunto de atividades que conduzem um aluno a ler e produzir um texto formam um amalgamado complexo, com todas as suas partes articuladas entre si. Talvez seja apenas quando temos a oportunidade de refletir, desvelar e escrever aquilo que fazemos na sala de aula, tomando-nos como sujeito e analisando nossas ações com referências teóricas, que a consciência dos nossos atos torna-se mais clara e o todo irrefletido torna-se um objeto abstrato, com suas partes compreensíveis em seus diferentes graus de importância. É lamentável que esse desvelo não seja imediato, ou pelo menos que não se tenha dado assim comigo.

Quando comecei minha pesquisa eu não tinha nenhuma hipótese prévia para a investigação que me propunha. Sabia apenas que a produção textual de meus alunos exigia reparos em minha metodologia de trabalho. Sendo assim, não poderia debruçar-me sobre outra coisa que não o *todo*, para posteriormente torná-lo transparente e compreendê-lo. Apesar disso, paralelamente fui sendo convencida por novas leituras a fazer algumas inovações que vieram modificando o meu trabalho e que garantiram a melhoria dos textos de meus alunos, cujos avanços reporto à introdução da leitura de textos escritos no lugar de palavras chaves, já conseguindo fazer

um recorte que me custou um longo tempo de reflexões.

Embora saiba que há quem se dirija para uma observação na sala de aula com hipóteses de trabalho definidas, afinados com as mais “modernas” teorias de ensino da língua, limitando-se a um aspecto daquilo que ocorre na escola, sabendo previamente com qual referencial teórico lidará para empreender suas observações e reflexões, esse não foi o meu caso. O exclusivo papel de pesquisadora nunca me animou e nem me motivou quando iniciei esse trabalho. Sabia que havia muita coisa errada com a minha prática e não queria abandonar a minha sala sem que pelo menos tivesse tentado resolver boa parte dos problemas. É sabido que o destino da maioria das teses é uma estante que será apenas consultada por outros pesquisadores em busca de referências para suas pesquisas, como bem assinalou Oliveira e Oliveira (1981) quando em defesa da Pesquisa Participante. Como há uma carência de pesquisas que enfoquem o aprendizado da escrita do adulto, haveria uma grande probabilidade de que um trabalho de observação em outra sala de aula me levasse a uma pesquisa-denúncia. Não era isso que queria, já havia visto muito disso na academia e sempre questionei pelas respostas, daí a motivação para o tipo de pesquisa que empreendi, mesmo com todas as dificuldades encontradas. Entendia que me mantendo no exercício do magistério, teria a oportunidade de devolver alguma coisa concreta a, pelo menos, um grupo específico de alunos, antes que a minha pesquisa fosse juntar-se a tantas outras numa estante de biblioteca.

Tendo optado pela busca de respostas, realizei uma pesquisa participativa e qualitativa. Participativa porque não somente observei, como também interfeiri para resolver os problemas que enxerguei. Qualitativa porque não me servi de uma maioria estatística para consolidar os mais importantes aspectos de meu trabalho, os quais estão diretamente relacionados às atividades de leituras e à estreita relação

existente entre essas e a produção de textos. Enxerguei os sinais dessa estreita relação em três textos produzidos por dois alfabetizandos. Tomei-os como um reflexo do meu trabalho com as leituras e foram eles que me motivaram a consolidar uma pedagogia textual com a consequente melhora de qualidade na produção textual dos meus alfabetizandos em geral.

1.2.2. A escola onde realizei a pesquisa

Todas as mudanças que empreendi na minha prática pedagógica ocorreram no Cees-Unicamp (Centro Estadual de Educação Supletiva), localizado como o próprio nome indica, dentro da Unicamp. Essa escola filia-se a uma experiência pedagógica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, fazendo parte de um pequeno grupo de outros supletivos semelhantes também criados por essa Secretaria. Esses Centros Supletivos começaram a ser formados em meados de 1978. Todos eles têm suporte estrutural e pedagógico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, não sendo diferente com o Cees-Unicamp, embora tenha-se estabelecido um convênio com a Unicamp que fornece um suporte material à escola. Sua origem nessa instituição deve-se a uma solicitação de seus funcionários junto à reitoria.

O Cees-Unicamp começou a funcionar no ano de 1987 com o primeiro grau, de quinta à oitava série, e apenas para os funcionários da universidade. Hoje o curso estende-se para a comunidade e também inclui o ensino básico, de primeira à quarta série, e o segundo grau. Da quinta série ao segundo grau, o ensino é modular e individualizado. Para os alunos de primeira à quarta série as aulas são diárias e eles são agrupados em pequenas turmas. Entretanto, como se trata de um supletivo,

não há necessariamente as quatro séries como numa escola regular. No Cees, aquilo que corresponderia a esse ciclo regular foi dividido em três fases: A Fase I corresponde à alfabetização, a Fase II à consolidação da alfabetização e a Fase III corresponde à terceira e quarta séries.

Dentro do ciclo que corresponde às Fases I, II e III, a alfabetização foi a última Fase a ser criada dentro do Cees. Primeiramente não se supunha que houvesse analfabetos trabalhando dentro da universidade, mas eles existiam e começaram a aparecer no Cees. Eram alunos que pareciam entender que poderiam ingressar na Fase II, consolidação da alfabetização, pois já haviam frequentado o Mobral ou algum outro tipo de escola supletiva. Entretanto, como o Cees foi concebido como uma escola para adultos, os quais, entre outras coisas, poderiam estar afastados dos bancos escolares há muito tempo, com algumas consequências em termos de perda de aprendizagem, nosso supletivo sempre realizou testes de sondagem para saber como melhor encaminhar os seus alunos para esta ou aquela Fase. De acordo com essa sondagem o aluno poderia ser encaminhado para uma das Fases existentes na escola, independentemente de uma escolaridade que pudesse ser comprovada oficialmente. Isso significa que o aluno poderia ser encaminhado para a quinta série, mesmo que não pudesse comprovar oficialmente a realização de uma quarta série, levando-se em consideração um currículo extra-escolar. Contudo, o contrário também era verdadeiro e também mais comum. O aluno poderia ser encaminhado à Fase II, consolidação da alfabetização, mesmo que oficialmente pudesse comprovar a realização do primário, ensino de primeira à quarta série ou qualquer outro nível de escolaridade. Foi a partir da realização desses testes de sondagem que a escola se deu conta da necessidade de criação de um curso de alfabetização, do mesmo modo como, anteriormente, já havia considerado a necessidade de um curso de consolidação da alfabetização. Isso significa que a primeira turma de alunos da Fase I, alfabe-

tização, formou-se paulatinamente a partir da realização de alguns testes de sondagens. Esses testes ocorreram e ocorrem todas as vezes que a escola abre inscrição para receber novos alunos. Depois de várias inscrições e testes de sondagem, a escola acabou tendo em mãos um grupo de alunos que necessitavam de um curso de alfabetização. O número de alunos não era grande, mas a direção entendeu que não podia deixar de fazer alguma coisa a respeito e em 1989 a escola começou com sua primeira turma de alfabetizandos. Como estava na escola desde a sua fundação, a direção tinha conhecimento do meu interesse pela área e ofereceu-me a classe.

Quanto à duração oficial do curso de alfabetização do Cees, hoje não há prazos limites, embora nem sempre tenha sido assim. A ausência de prazos preestabelecidos deveu-se a uma solicitação que fiz à direção da escola. Sem prazos determinados, observei que o período necessário para que os alunos se alfabetizem é bastante variável, indo de 150 a 300 dias letivos. Vários fatores influenciam e determinam esse tempo como a idade, a história de cada aluno com a escrita, o tempo que eles podem dedicar aos estudos e as condições emocionais e econômicas de cada alfabetizando. Foi por ter observado que esse conjunto de fatores influenciavam no ritmo de alfabetização de cada aluno que solicitei a anulação de prazos preestabelecidos.

Quanto à avaliação, ela é diária e contínua. Não há provas ou notas. No processo de avaliação e planejamento das aulas, procura-se respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno e aquilo que ele já conhece da escrita. O encaminhamento para a Fase II (consolidação da alfabetização) tem como parâmetro a leitura e a produção textual do aluno. Na leitura considera-se a capacidade que o aluno adquiriu para atribuir um sentido para o texto, utilizando-se dos indicadores presentes no mesmo. Na escrita considera-se a capacidade que o alfabetizando adquiriu para coordenar as estratégias básicas da escrita, utilizando-se das mesmas para atin-

gir os seus hipotéticos leitores.

As aulas se dão de segunda à quinta-feira, das 15 às 21h, revezando-se duas turmas de alunos na mesma sala e com a mesma professora. A sexta-feira, com uma carga horária de duas horas relógio, é reservada para elaboração de material didático e reuniões pedagógicas.

A partir de meados do ano de 1997, a sala de alfabetização do Cees passou a ter capacidade para receber turmas de quatorze alunos. Antes dessa mudança a capacidade era de nove alunos. Quando a procura ultrapassa o limite da sala ___ o que ocorre apenas no período da noite, pois no período da tarde sempre sobram vagas ___ a escola estimula o aluno a procurar uma escola próxima à sua casa. Se essa escola não existe ou por diferentes motivos o aluno insiste por uma vaga no Cees, faz-se uma lista de espera e o aluno é chamado assim que surge uma vaga. Como a escola foi criada para os funcionários da Unicamp, a preferência na ocupação das vagas lhes é dada. As que sobram são destinadas aos alunos da comunidade.

1.2.3. O perfil dos alunos

As características que estarei apontando dificilmente poderão ser encontradas conjuntamente em um único aluno, pois se trata de uma generalização dos traços que encontrei na maioria dos alfabetizandos e não da análise específica de um único sujeito. Farei essa caracterização a partir de alguns tópicos: nível sócio-econômico (a); contatos com a escrita e com a escola (b); e ainda, as características emocionais (c); e linguísticas (d).

a) Nível sócio-econômico

Como era de se esperar, são alunos de baixo poder aquisitivo, com uma renda mensal que gira em torno de dois a quatro salários mínimos e que exercem atividades socialmente desprestigiadas, geralmente desempenhadas na construção civil e serviços gerais. Com exceção dos adolescentes, dificilmente o Cees recebe um adulto paulista para o curso de alfabetização. A maioria dos adultos e jovens-adultos são migrantes de outros estados do país que vieram “tentar a vida” em São Paulo e por aqui permaneceram.

Boa parte dos alunos adultos têm casa própria. Essas casas foram construídas por eles mesmos e estão localizadas em cidades-dormitórios da região ou em bairros bastante afastados do centro de Campinas. Menciono a casa própria porque desconfio que essa estabilidade da casa própria tenha alguma relação com a procura pelo estudo numa faixa de idade acima dos 30 anos. São alunos que falam orgulhosamente das noites, fins de semanas e feriados que dedicaram à construção de suas respectivas moradias. Tempo que hoje dedicam aos estudos, quando não estão fazendo nenhum “bico” para aumentar o orçamento doméstico. É essa mesma estabilidade da moradia que, pode-se dizer, têm as alunas que são empregadas domésticas, todas migrantes de outras regiões do país, que moram com os seus respectivos patrões na Cidade Universitária, um bairro de classe média alta da região de Campinas e onde se localiza o Cees-Unicamp. Parece-me que é, no mínimo, curiosa essa relação entre a estabilidade de um teto e a procura pela alfabetização formal na idade adulta, mas é quase certo que existe uma relação, pois eu nunca alfabetizei, por exemplo, um aluno “favelado”.

Os alunos não cumprem o horário oficial proposto pelo Cees. Esse descumprimento do horário, duas horas e quarenta e cinco minutos, tem muito a ver

com a localização da Unicamp em relação as suas moradias e com o perfil sócio-econômico dos alunos. Por causa dessa relação há uma certa tolerância da escola quanto às possibilidades de descumprimento do horário. O horário de saída, por exemplo, não é cumprido religiosamente pela turma da noite. Como moram nas chamadas cidades-dormitórios ou em bairros muito afastados do centro, são alunos que se dirigem para a escola direto do trabalho, não fazendo nenhuma refeição antes de ir para o Ceas. Considerando essas dificuldades, chegam na escola entre 17:30 e 18:00h e pedem para sair às 20h. Solicitam essa flexibilidade porque, de noite, os horários de ônibus são muito espaçados e a perda de um significa chegar em casa de madrugada, sendo que no dia seguinte têm que acordar entre 4h e 5h para chegar em seus respectivos locais de trabalho. Em respeito a esses fatos, seus pedidos são perfeitamente compreendidos e aceitos pela escola. Entretanto, isso não é regra, pois há alunos que cumprem religiosamente os horários preestabelecidos. Como professora das turmas, se dou abertura para discutir o horário de saída, procuro não abrir mão do horário de entrada e nem da possibilidade de o aluno permanecer na sala de aula por, pelo menos, duas horas relógio por dia, pois esta permanência facilita a aprendizagem e o andamento dos trabalhos realizados em grupo. Mas, como em tudo, sempre acaba ocorrendo alguma exceção.

Em virtude de trabalharem e estudarem, os adultos só podem receber tarefas para serem realizadas em casa nos finais de semana e depois de já terem sido preparados para realizá-las sozinhos porque nem todo adulto tem alguém que os auxilie em casa. Já tentei esse expediente e ouvi relatos de impaciência, ou seja, os próprios familiares denominam-nos de “burros” logo na primeira dificuldade do aluno. Quanto ao fato de as tarefas serem ou não realizadas, depende das circunstâncias. Se o aluno tem um “bico” para fazer, o econômico prevalece sobre as exigências escolares. Considerando as necessidades econômicas e a impaciência de

alguns familiares, as tarefas escolares e as cobranças devem ser muito bem planejadas, pois o alfabetizando adulto pode até desistir do curso quando se sente excessivamente cobrado. Não é o caso dos adolescentes. Esses, quando não cobrados, “enrolam” mesmo, embora haja exceções.

b) Contatos com a escrita e com a escola

A maioria absoluta dos alunos já frequentou uma escola em algum momento de suas vidas, mas seja por razões sócio-econômicas ou metodológicas (o contexto pedagógico não os motivou a permanecer na escola), engrossaram a lista dos evadidos. Do ponto de vista econômico as razões são amplamente conhecidas, e por isso, não vou me deter sobre elas. Do ponto de vista metodológico, gostaria de tecer algumas considerações, embora isso também não seja completamente desconhecido. É muito difícil para um alfabetizando aprender a usar a língua escrita a partir de uma metodologia que privilegia o código alfabético em detrimento da língua. Trata-se de uma metodologia caracterizada pelos especialistas como mecânica e artificial, cujos traços resultam numa enorme dificuldade de aprendizagem do próprio código, além de resultar numa grande dificuldade de o aluno ler ou produzir um texto na modalidade escrita. Os alunos que recebo passaram por esse tipo de metodologia, assim como os meus alunos das primeiras turmas. São alfabetizandos que receberam instrução apenas sobre o código alfabético. Apesar do nível de instrução dos alunos que recebo resumir-se a esse sistema, os conhecimentos que têm sobre esse código variam muito, independentemente de haver ou não uma coincidência em relação ao tempo que cada um chegou a frequentar a escola. Com raríssimas exceções, mesmo entre aqueles que nunca se sentaram nos bancos escolares, a maioria dos alfabetizandos sabe que se usa letras para escrever e conhece o

nome de algumas delas, contudo já recebi alunos migrantes que não diferenciavam letras de números ou desenhos.

Há um outro aspecto que considero interessante em determinados alunos que procuram a alfabetização do Cees. O prestígio que a universidade tem junto à comunidade faz com que muitos alunos que sentiram imensa dificuldade para se alfabetizar em outras escolas acabem procurando o Cees, supondo que nessa escola conseguirão o que não foi possível em outras. São alfabetizandos que voltaram a estudar depois de adultos e adolescentes paulistas trazidos por suas respectivas mães ou responsáveis. Todos atraídos pelo emblema Unicamp. No caso dos adolescentes, trata-se de alunos que repetiram por vários anos as primeiras séries do primeiro grau e que foram literalmente empurrados “para frente” por causa da idade, mas que na verdade não aprenderam a escrever, embora tenham aprendido a decifrar boa parte do código alfabético. São adolescentes que chegaram a passar por classes especiais, psicólogos, etc. Quanto aos alunos que passaram por outras escolas apenas na idade adulta, nunca ouvi relatos de repetência, pois me contaram que desistiram antes que isso ocorresse. Desconfio que esses adultos raramente chegaram a ser reprovados porque não há quem os obrigue a frequentar uma escola onde sentem que não estão aprendendo, mesmo que, humilde, equivocada e até contraditoriamente, eles verbalizem que o problema seja deles e não da escola.

Por outro lado, existe uma expectativa muito baixa dos alfabetizadores em relação à aprendizagem dos adultos e, em muitos casos, um conceito equivocado de língua escrita que norteia o trabalho desses professores. Esse conceito e essa expectativa também acabam gerando um outro fenômeno bastante comum: os alfabetizandos acabam sendo encaminhados para a série seguinte, mesmo que apenas saibam codificar e decodificar listas de palavras através do aprendizado de uma correspondência fonográfica. Essa baixa expectativa acaba sendo assimilada pelo

alfabetizando e este se sente satisfeito com os seus “progressos”, pois foi isso que a escola valorizou como sendo o aprendizado da escrita. Assim, os que conseguem aprender a decifrar o código, e portanto, permanecem nessas escolas, realmente acabam acreditando que estão aprendendo a ler e escrever. São alunos que quando começam a frequentar uma escola como o Cees, onde há uma grande ênfase na leitura e produção textual, estranham o fato de serem encaminhados para a Fase I ou II, quando em outras escolas já estavam em outros níveis formais de aprendizagem.

c) Características emocionais

Por haver um permanente espaço para o diálogo, acabo ouvindo muitas queixas dos alunos em relação as suas passagens por outras escolas. O curioso é que essas queixas somente são verbalizadas quando o aluno percebe que, de fato, está aprendendo a ler e a escrever. Essa percepção da própria aprendizagem é de grande importância, pois gera uma auto-estima que acaba sendo ainda mais benéfica para a aprendizagem como um todo. Quando o alfabetizando entra no Cees, a baixa auto-estima desse aluno é visível. Ele sempre diz que veio “tentar”, mas sabe que será difícil, pois ele “sabe que é burro” e que “não dá para a coisa”. Muitas vezes até esconde do professor e dos colegas que já frequentou a escola em algum momento de sua vida, pois não quer criar nenhuma expectativa ou cobrança em torno de seu desempenho. Desses, alguns dizem que querem começar do “a e i o u” porque não sabem nada, discurso que, em si, pode ser um sinal, que ele nega, de uma passagem pela escola. Outros, mais marcados pelo estigma da “incompetência individual”, pedem que eu os avalie logo nas primeiras aulas, e se eu vier a considerar que eles não dão para a “coisa”, que os avise logo para que eles não percam tempo tentando aprender a ler e escrever. Entretanto, todas essas prevenções começam a desapare-

cer com a percepção de sua própria aprendizagem e o aluno acaba confessando que realmente frequentou a escola. Muitos dizem que vão se esforçar e que não pretendem desistir como ocorreu em outras ocasiões. Com essa “confissão” e afirmação, a resignada complacência de alguns alunos para com a instituição escolar também começa a emitir sinais de esgotamento, até como um recurso de autodefesa. Eles começam a apontar causas intra-escolares para a sua não alfabetização. No entanto, nem todos exercem o direito da crítica com o vigor que era de se esperar. A maioria já está profundamente marcada pelo estigma da “incompetência individual”, além de ter um grande respeito pela escola. Os que se permitem uma crítica costumam apontar as diferenças entre a atual e as demais situações pedagógicas que vivenciaram. Contam que faziam muitas cópias da lousa ou da cartilha e, na maioria das vezes, não sabiam nem o que estavam copiando. Também contam que em outras escolas o professor “só ficava sentado na mesa” e nunca aparecia em suas carteiras para ajudá-los ou ver como eles estavam se saindo no cumprimento de suas atividades: *“quem tinha aprendido com o que ele tinha falado lá na frente muito bem, quem não aprendeu que aprendesse”*. Contam, ainda, que tinham vergonha de perguntar o que não entendiam, porque não havia espaço para isso. Eles tinham medo e vergonha de “atrapalhar” o professor. Além disso, sempre havia os colegas adolescentes dispostos a perturbá-los todas as vezes em que eles se manifestavam. Todo esse quadro é típico do aluno que voltou à escola na idade adulta, mas o fato de eles começarem a agir dessa forma apenas depois de perceberem os próprios avanços demonstra o quanto uma outra situação pedagógica pode influenciar na auto-estima do adulto, que chega à escola achando que todas as escolas são iguais e que o “incompetente” é ele, quando é nossa a responsabilidade pela aprendizagem de um aluno que frequenta a escola regularmente. Um pouco dessa relação do alfabetizando com suas outras passagens pela escola, pode ser observada no texto 1 produzido

por um de meus alunos, para participar de um concurso organizado pela escola quando da comemoração do aniversário de dez anos do Cees.

TEXTO 1

1 0 Dupletivo
2
3 Eu tenho vinte anos e ano passado
4 eu fui na escola pela primeira
5 vez. Fui nessa escola quase
6 um ano mas não aprendi quase
7 nada por que na classe tinha alunos
8 que lia e escrevia junto com alu-
9 nos que nem sabia escrever o
10 nome. A Professora passava li-
11 ções na lousa e pedia para a gente
12 copiar agente copiava mas não ite-
13 dia nada e ela também não explica-
14 va nada. Ela ficava fofocando com
15 versado da fora e agente tinha
16 que rir e rir. Eu não aprendi nada.
17
18 Fui aqui no Cees Unicamp que
19 eu comecei a aprender a ler e escrever
20 por que aqui o ensino é bem me-
21 lhor. Eu queria parabenizar
22 a escola pela seus dez anos
23 espero que continue mas dez para
24 que eu possa terminar meus estu-
25 dos.

Uma outra característica que marca a idade adulta são as responsabilidades com a família e as preocupações econômicas, as quais influenciam a sua atividade escolar. Se a correria da vida cotidiana do adulto já é, em si, um fator que pesa no seu desenvolvimento escolar, quando há problemas na família, como doenças, mortes, separação, educação dos filhos, etc., o reflexo na aprendizagem é mais incisivo, seja porque começam a faltar na aula, seja porque não conseguem concentrar-se quando vêm para a escola. A mesma consequência tem o desemprego dos próprios alunos ou de um de seus familiares. Um gasto a mais e inesperado também faz com que os alunos não tenham dinheiro para comprar o passe escolar, levando-os a se ausentar até o momento em que possam pagá-lo novamente. Em casos assim é até comum que um colega da classe empreste passes escolares ou dinheiro caso o aluno comente o problema na aula. São alunos pobres, mas solidários. Até dinheiro para pagar a primeira prestação de um óculos já se emprestou na classe ou, simplesmente, doou-se parte do montante quando o interessado não tinha como ressarcir todo o empréstimo.

A solidariedade é um traço muito claro no aluno adulto e manifesta-se, inclusive, nas atividades de lazer. Todo final de ano as duas turmas de alunos reúnem-se para uma confraternização em uma pizzaria na Cidade Universitária, na qual são revelados os “amigos secretos” de uma brincadeira que começa muito antes com o envio de vários bilhetes. Apesar de a reunião ocorrer no final do ano, quando a maioria dos alunos recebem o décimo terceiro salário, aqueles que manifestam sua dificuldade de participar por falta de dinheiro, sempre recebem uma resposta de solidariedade: *“fazemos uma vaquinha e você também vai”*. A conta nunca ultrapassa a quantia de dez reais por pessoa, valor que sempre anuncio com antecedência. No dia da confraternização, como muitos nunca pisaram numa pizzaria, na primeira hora há um certo constrangimento. Todavia, a maioria substitui logo o

desconforto pela euforia. Todos vestem as suas melhores roupas e alguns levam máquina fotográfica. A novidade parece-lhes tão prazerosa que muitos querem repetir o mesmo feito também no final do primeiro semestre. Alguns alunos que já concluíram a Fase I também retornam ao grupo nesses momentos, pois geralmente são conhecidos dos novos alunos em função de estarem sempre passando pela antiga sala.

Menciono este retorno de outros alunos ao grupo porque isso me permite evidenciar outros aspectos da solidariedade que existe entre os adultos. Sempre que um ex-aluno retorna a minha sala, eu o apresento aos demais e menciono o grau de escolaridade que o mesmo já adquiriu. Os que ouvem a apresentação começam a questionar o visitante. Querem saber, principalmente, quanto tempo o ex-aluno demorou para chegar onde chegou e se é muito difícil o que ele está estudando. A resposta parece que vem ensaiada e talvez venha mesmo, pois as raízes da mesma podem ser encontradas no diálogo que mantive com o ex-aluno quando o encaminhei para a Fase seguinte. O ex-aluno responde que as dificuldades existem, mas do mesmo modo que ele conseguiu superar as dificuldades da alfabetização, as demais também são superáveis. Com sua fala, o ex-aluno acaba incentivando os colegas a se manterem firmes, pois também faz questão de evidenciar que começou do mesmo modo como eles e, portanto, estes também podem conseguir o mesmo resultado. Quando me dei conta da importância desses diálogos, passei a convidar ex-alunos para palestras formais, assim como fazia com outros convidados que vinham conversar com meus alunos sobre questões diversas. Diálogo ao qual nenhum ex-aluno convidado recusou-se, pois sentiram-se orgulhosos com o convite.

d) Características linguísticas

As variedades linguísticas utilizadas pelos alfabetizados adultos não coincidem com a variante prestigiada socialmente e as mulheres, principalmente, têm uma noção muito clara a respeito do desprestígio social de sua fala, sobretudo naqueles aspectos que dizem respeito à pronúncia. Como são trabalhadoras domésticas, a convivência com os patrões ou mesmo a “correção” efetuada pelos mesmos, parecem aguçar-lhes essa percepção. Por causa disso, a aquisição de uma variedade prestigiada é um dos objetivos de sua volta à escola na idade adulta, pois elas acreditam que o estudo terá alguma influência em seu desempenho oral. Os homens, por sua vez, como geralmente trabalham em tarefas coletivas, durante as quais convivem com pessoas de um mesmo grupo sócio-econômico, parecem não sofrer nenhuma cobrança ou pressão social para adquirir a variedade de prestígio, embora já tenham percebido que “uma pessoa estudada fala diferente”. Por inexistir pressão social, eles não têm entre os seus objetivos escolares a aquisição de uma variedade oral de prestígio, pois qualquer desempenho diferente daquele de seu grupo de origem é considerado como “frescura”. Essas duas circunstâncias distintas para homens e mulheres têm consequências no aprendizado da escrita: essas últimas acabam tendo menos dificuldade para perceber a neutralidade da escrita em relação à fala.

Para os adolescentes de ambos os sexos esse problema praticamente não existe quando se compara com a aprendizagem do adulto, pois eles adquirem os conceitos e as informações sobre a neutralidade da escrita muito mais rapidamente que o aluno adulto, assim como aprendem todos os aspectos relacionados à modalidade escrita num ritmo mais acelerado, quando também comparado com o adulto.

Capítulo II

Nesse capítulo trato dos fundamentos sócio-cognitivos da minha prática atual. Nele analiso os pressupostos “Freirianos” a partir de sua proposta de dialogicidade. Entretanto, reconhecendo os limites epistemológicos que sustentam esse conceito, os quais não me permitiriam tomá-lo como uma teoria de aprendizagem que explicasse e me auxiliasse a compreender os processos cognitivos que estariam em jogo no ensino da leitura e escrita, recorro ao arcabouço teórico de Vygotsky. Também reflito sobre algumas contribuições sócio-linguísticas de autores que demonstram que o papel do usuário da escrita é constitutivo da aprendizagem do alfabetizando, fechando um círculo em torno de um conceito de aprendizagem que supõe a interação, o diálogo e a construção conjunta do conhecimento, seja no plano geral com Freire e Vygotsky, seja num plano específico de aprendizagem da língua escrita. Encerro esse capítulo fazendo algumas considerações a respeito dos aspectos cognitivos do aluno adulto.

2.1. A concepção do diálogo em Freire

A concepção dialógica de Freire está intimamente ligada ao favorecimento de uma atitude crítica do educando. Para que essa atitude começasse a florescer no processo de alfabetização, esse educador propôs o *Método da Palavração* (1975), o qual se constitui basicamente na seleção e análise de palavras geradoras que teriam a dupla tarefa de propiciar a aprendizagem da escrita e possibilitar uma *leitura de mundo* que se reportasse à história social de um grupo de alfabetizandos. Entretan-

to, embora o *Método da Palavração* de Freire tivesse como um dos seus objetivos o aprendizado da escrita, o que mais parecia importar ao autor era a formação de um sujeito crítico:

“Desde logo, afastávamos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos.” (Freire, 1975: 104)

Seus propósitos educacionais estavam a serviço de um trabalho eminentemente social e histórico, que conduzisse o alfabetizando a uma observação menos ingênua de si mesmo e da sociedade, levando-o a participar mais conscientemente das transformações reclamadas pelo quadro social e político do país. No início da década de sessenta, Freire almejava uma transformação que se faria com a participação desse sujeito e não para esse sujeito, portanto não se tratava de convencê-lo pela narração e ou abstração das condicionantes sociais enxergadas apenas pelos olhos do alfabetizador, mas de uma ação dialogada que levantaria e elegeria os problemas reais de cada grupo de alfabetizandos, buscando uma reflexão conjunta e crítica acerca das reais condições de vida de cada grupo, de forma a levantar as contradições, as causas, os efeitos e as possibilidades de transformação. Logo, o diálogo não estaria diretamente a serviço da aprendizagem da escrita, mas a serviço de uma *leitura de mundo*. Essa posição de Freire possibilitou que os educadores de adultos tivessem parâmetros para definir o conteúdo e o objetivo de uma proposta de alfabetização de adultos: uma *leitura de mundo* para a transformação da sociedade.

Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire dedica-se a analisar as situações de ensino formal e define-as como situações “bancárias”, dentro das quais caberia ao educando o papel de objeto e ao professor o de sujeito narrador:

“Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, o homem não pode ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Na visão “bancária” da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — absolutização da ignorância (...). A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.” (p. 58)

Para Freire o educador “bancário” age como se os homens estivessem “dicotomizados do mundo” (Freire: 1987:62) e portanto, sua tarefa seria a de disciplinar a entrada de “depósitos” de partes da realidade na cabeça do aluno. Entretanto-

to, como qualquer conhecimento, sistematizado ou não, faz parte de uma realidade que é passível de transformação, quando deposita conhecimentos como se fossem dados de uma realidade irretorquível, o educador bancário acaba impossibilitando que o educando tenha a oportunidade de refletir criticamente sobre o objeto de ensino. A essa educação bancária Freire contrapõe uma outra, eminentemente libertadora e transformadora, que não suponha homens abstratos e nem apartados do mundo. Uma educação problematizadora, dialógica, através da qual a realidade possa ser compreendida como uma realização humana e como tal, também passível de transformação. Todavia, para desempenhar esse papel, primeiramente o educador precisaria acreditar que o aluno não é uma tábula rasa, mas um sujeito histórico que veio elaborando alguns conceitos espontâneos acerca de sua realidade. Espontâneos no sentido de que carecem de sistematização e criticidade, estando na atividade dialógica os meios que garantiriam esses dois processos, pois através de uma troca de informações, o professor poderia realizar uma *“devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”* (Freire, 1987: 84). De certa forma, mesmo pregando um trabalho de educação democrático, Freire parece atribuir ao professor um papel diretivo na formação do aluno, como ele mesmo confirmaria em *Pedagogia da Esperança* (1997):

“Qualquer que seja a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva.

No momento, porém, em que a diretividade do educador ou da educadora interfere na capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva, então a diretividade necessária se converte em manipulação, em autoritarismo. Manipulação e autoritarismo praticados por muitos educadores que, dizendo-se

progressistas, passam muito bem.

Minha questão não é negar a politicidade e a diretividade da educação, tarefa impossível de ser convertida em ato, mas assumindo-as, viver plenamente a coerência entre minha opção democrática e a minha prática educativa, igualmente democrática.” (p.79)

Apesar do permanente risco de manipulação em uma prática que se quer pedagogicamente democrática, deve haver um permanente esforço do educador para que este não se entregue à “verborragia” na sala de aula, pois mesmo quando crítica, não deixa de ser um depósito. Depósito que nada tem a ver com a dialogia que em Freire é sinônimo de aprendizagem e visto pelo autor

“ (...) como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte do nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. (...) O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. (...) Conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais. (...) O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podendo, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.” (Freire e Shor, 1987: 122 e 123)

Conhecer, para Freire, é portanto, e sobretudo, um ato social que implica em tomada de posições políticas. Todavia, essa sua crença numa aprendizagem que se dá de forma eminentemente interacionista, certamente me deixou mais sensível aos apelos de teorias cognitivas que concebem a aprendizagem como um processo social, tomando a interação como um elemento constitutivo para a aquisição de novos conhecimentos.

2.2. Vygotsky e a interação social como constitutiva do processo de aprendizagem

Por ter em Freire uma referência, minha aproximação com a teoria de aprendizagem de Vygotsky, de certa forma, foi muito tranqüila. Freire fala de transformações na consciência. Vygotsky fala em desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas ambos supõem o contexto social, a comunicação e a linguagem, como elementos constitutivos do conhecimento que o homem tem de seu mundo e de sua cultura. Ambos também vêm na formação de conceitos espontâneos um referencial para a aprendizagem de conceitos mais sistematizados e estruturados:

“Durante o processo de educação escolar a criança parte de suas próprias generalizações e significados; na verdade ela não sai de seus conceitos mas, sim, entra num novo caminho acompanhada deles, entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas. A criança raciocina, seguindo as explicações recebidas, e então reproduz operações lógicas novas para elas, de transição de uma generalização para outras generalizações. Os conceitos iniciais que foram construídos pela criança ao longo de sua vida no contexto de seu ambiente social (Vygotsky chamou esses conceitos de “diários” ou “espontâneos”, espontâneos na medida em que são formados independentemente de qualquer processo especialmente voltado para desenvolver seu controle) são agora deslocados para um novo processo, para nova relação especialmente cognitiva com o mundo, e assim nesse processo os conceitos da criança são transformados e sua estrutura muda.”
(Vygotsky, 1989a:147)

Freire preconizava que para compreender a realidade social, para se fazer uma leitura crítica, seria necessário identificar e partir dos conceitos já elaborados pelo aluno, para não se cair num verbalismo vazio e inoperante. Suas posições parecem estar perfeitamente de acordo com as idéias de Vygotsky, visto que este último concebe a elaboração e reelaboração de conceitos como atividades afetadas por condições externas e não só por um desenvolvimento lógico e interno. Para Vygotsky (1989b), seria a ausência de um princípio geral que sustentaria “(...) a diferença psicológica principal que distingue os conceitos espontâneos dos conceitos científicos.” (p.99); uma ausência para a qual Freire sugeriu os conhecimentos sistematizados do professor e a interação dialógica, propondo que este se colocasse a partir de seus conhecimentos sistematizados e participasse dialogicamente da construção de uma visão de mundo menos fetichizada, pressupondo que os conceitos espontâneos dos alunos poderiam ser afetados por um novo modelo interpretativo.

Apesar das várias semelhanças entre um e outro autor não me parece que fosse intenção de Freire a elaboração de uma teoria geral de conhecimento. Na verdade, o conjunto das suas idéias assemelha-se muito mais a uma relevante proposição filosófica e sociológica para determinar o conteúdo e a condução de uma prática de *leitura de mundo*, enquanto que em Vygotsky há uma clara intenção de circunscrever uma teoria geral de aprendizagem, destacando o processo sócio-histórico como fator determinante do desenvolvimento cognitivo e sublinhando o papel da linguagem, a qual teria uma importância fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores por ser o principal instrumento simbólico que mediará esse desenvolvimento:

“ (...) fato inquestionável e de grande importância: o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto

é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. (...) O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala.”(1989b:44)

Ao esboçar como isso se operaria, o autor toma a “*fala egocêntrica*” (1989b) como o principal acontecimento na linha do desenvolvimento do pensamento e tenta demonstrar como esse processo caminha do social para o individual. Para ele, a fala inicial da criança seria precipuamente comunicativa, mas a partir de uma certa idade emergiria a linguagem egocêntrica que teria a função de internalizar, organizar e regular os diferentes modos e processos de interação, dos quais essa criança veio participando em seu contexto social, fazendo com que essa fala se constitua no elo entre a linguagem oral, social, comunicativa e a fala interior. Portanto, a linguagem comunicativa usada a princípio para dirigir e regular a ação do outro, interpsicológica (externa) passa a ser, também, intrapsicológica (interna). Disso resulta que aquilo que a criança aprende no decorrer das interações com os membros do seu meio social passa a ser constituinte de seu funcionamento psicológico, através de um processo que responderia pela formação de todas as funções psicológicas superiores:

“Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico), e, depois, no interior da criança (intrapsicológico) . Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre

indivíduos humanos.” (Vygotsky, 1989a:64)

A partir desses princípios gerais Vygotsky diferencia aprendizagem de desenvolvimento geral, fato que muito interessa ao planejamento e à metodologia escolar. A base dessa diferenciação está no seu conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal e Real” (1989a), através do qual o autor explica o nível evolutivo da criança. Aquilo que ela é capaz de fazer apenas com a ajuda de outras pessoas ele denomina de desenvolvimento *Proximal*, enquanto que aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, de acordo com um desenvolvimento já consolidado, ele denomina de desenvolvimento *Real*. Essa diferenciação obriga a escola a estar atenta aos necessários pré-requisitos que lograriam a aprendizagem, a qual caracterizar-se-ia por uma ação intencional que se daria principalmente através da linguagem mediante a demonstração, comparação, diferenciação, assistência, fornecimento de pistas e instruções (cf., a respeito, Oliveira, 1995). Dessa interação, através da qual a criança resolve um problema com a ajuda de outro, resultaria a aprendizagem de problemas específicos. Por outro lado, o desenvolvimento geral seria uma decorrência de aprendizagens específicas como resultado da consolidação de uma capacidade individual para solucionar problemas semelhantes.

Tomar a teoria de aprendizagem de Vygotsky como referência, significa atribuir ao professor uma participação efetiva na construção dos conhecimentos que este considera necessários à aprendizagem e formação geral de seus alunos. O sujeito de Vygotsky é ativo: ele diferencia, compara, reinterpreta e reelabora os modos culturalmente internalizados, mas não há internalização e nem as suas consequências cognitivas se não houver interação, pois o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é determinado pelas formas de relação experienciadas com outros. Daí a necessidade de na sala de aula o professor dialogar, interagir,

participar e realizar com o aluno atividades que, um dia, espera-se que o aluno seja capaz de realizar sozinho.

2.3. O papel constitutivo do letrado na aprendizagem da escrita

O conceito de interação proposto por Vygotsky traz a linguagem como o principal instrumento simbólico na formação das funções psicológicas superiores. Por causa disso, supus que fizesse sentido buscar nos trabalhos produzidos pelas pesquisadoras do projeto de aquisição da linguagem do IEL/Unicamp (de Lemos, 1982, 1988, 1989, 1991; Castro Campos: 1992; Scarpa, 1987), elementos que me auxiliassem a justificar o papel da interação no processo de aquisição da escrita, pois o alfabetizador também trabalha com a aquisição da língua, embora essa aquisição seja sempre vista em sentido restrito: aquisição da língua escrita. O que se pode observar nesses trabalhos é que suas autoras, assim como Vygotsky, entendem que a linguagem é atravessada por uma concepção de mundo, que passa a ser constitutiva do modo como o sujeito internaliza e desenvolve o seu funcionamento mental e linguístico, pois atribuem à linguagem um caráter operatório, entendendo que o diálogo medeia e constitui um modo de pensar e atuar que seria tributário do meio social e cultural de cada indivíduo. Por postularem a interação, elas também entendem que a identificação dos interlocutores em uma situação dialógica pode dizer muito do processo de aquisição da linguagem e portanto, elegeram o diálogo como a unidade de análise para desenvolver as suas pesquisas. É através dele que essas pesquisadoras vieram rompendo com outros modelos heurísticos e demonstrando a importância do papel do outro na constituição da linguagem, fundamentando um papel definido por Vygotsky, mas para o qual o autor apontou caminhos, sem

que, contudo, pudesse aprofundar-se nos mecanismos internos que caracterizariam o processo de reconstrução individual dos modos de agir e interagir no mundo e com os outros.

Como o processo de alfabetização também lida com a aquisição da língua, suponho que se justifica fundamentar o papel do usuário da escrita como sendo o “outro” a partir do modelo interpretativo dos trabalhos desenvolvidos pelo núcleo de aquisição da linguagem do IEL/Unicamp. Lemos (1988) faz essa análise do papel do interlocutor na aquisição da escrita, apontando-o como aquele

“(...) que atribui um significado e/ou pede à criança que atribua um significado às marcas feitas no papel. E a quem a criança passa a pedir marcas no papel como índices (significantes?) de um ato de falar a cujo significado se acrescenta esse de poder ser representado como marcas em um papel.” (p.13)

Para a autora, a língua enquanto um sistema de referência, também seria o principal instrumento simbólico que possibilitaria estabelecer como o alfabetizando um domínio de interpretação sobre o objeto escrito.

É nesse sentido que Mayrink-Sabinson (1990) também analisa os dados de uma criança através das formas de interação que esta realiza com a escrita. Seu trabalho aponta que é

“O adulto que ___ por atribuir intenções, interesses à criança, interpretando seu comportamento e agindo como se a criança realmente tivesse essa intenção, esse interesse, lendo a escrita que a criança apontou por acaso, (re)cortando, (re)alçando a escrita e seus elementos constitutivos, através de gesto e fala, atento ao que a criança

já é capaz de fazer (as vezes atribuindo-lhe mais capacidade do que ela realmente tem), falando sobre a escrita de uma certa maneira, fazendo-a significativa ___ possibilita a constituição mesma desse interesse e conhecimentos.” (p.25)

Se o outro tem essa função constitutiva na aquisição da escrita, esse modo da autora observar o encontro dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, também contribui para que se possa tomar como fundamental o papel que os usuários da escrita desempenham junto aos alfabetizandos, numa perfeita sintonia com os conceitos epistemológicos de Vygotsky e com o papel fundamental que as pesquisadoras de aquisição da linguagem do IEL-Unicamp vêm atribuindo ao diálogo, no sentido de tomá-lo como constitutivo do processo de aquisição da língua.

Se na análise de Mayrink-Sabinson, a interação assume um valor constitutivo, sua pesquisa também fornece elementos para que se discorde da idéia de uma construção individual do conhecimento. O sujeito de Mayrink-Sabinson recortou, comparou, diferenciou, reinterpretou e reelaborou o objeto escrito, mas isso só foi possível porque um outro, a partir de seus conhecimentos sobre a escrita, primeiramente significou e realçou os elementos e a forma de organização e representação desse objeto. De certa forma esse tipo de interação pode ser denominado de ensino, ou seja, uma interferência na busca de um resultado desejado.

2.4. Aspectos cognitivos do alfabetizando adulto: a minha experiência e leituras nessa área

"Era preciso ser um literato renascentista, um precioso, um homem do Secento, um marinista, um palhaço do estilo culto, para atribuir

às artes de ler e escrever toda essa primazia pedagógica, a ponto de se imaginar que as trevas do espírito reinavam onde faltasse conhecimento dessas disciplinas. Recordava-se o Sr. Settembrini de que o maior poeta da Idade Média, Wolfram von Eschenbach, tinha sido analfabeto?"

Thomas Mann, A Montanha Mágica

O aluno adulto aprende num ritmo mais lento se comparado com o alfabetizando adolescente. Entretanto, se por um lado o adolescente aprende mais rapidamente as estratégias textuais, os conceitos e as convenções relativas ao código alfabético, por outro, aquilo que depende da experiência bem vivida, ou seja, as referências necessárias para se compreender e participar, com exemplos e com argumentos, durante a tematização oral de um texto escrito; isso o adulto faz com muito mais propriedade, pois a história de vida conta muito para esse tipo de participação e compreensão de algumas leituras que privilegio na classe. Isso não quer dizer que o adulto não aprenda as estratégias textuais e os conceitos subjacentes ao nosso sistema de representação, nem que o adolescente não venha, em algum momento, a ter a mesma participação dos adultos. Significa apenas que o ritmo de aprendizagem de ambos responde a fatores sócio-históricos. Na verdade, os ritmos são apenas diferentes, mas ambos aprendem. O que se faz necessário é que ambos sejam devidamente estimulados, o que nem sempre temos competência para realizar, até porque sabemos muito pouco a respeito das características cognitivas dos alunos adultos.

Todavia, mesmo sendo baixa a produção científica na área, existem autores que tentam explicar o funcionamento cognitivo do alfabetizando adulto. Destes,

alguns se fundamentam em conceitos e testes piagetianos como Costa (1987), que realizou uma pesquisa com alunos do Mobral na cidade de Campinas e concluiu que os adultos analfabetos são apenas capazes de resolver problemas concretos, pois a maioria dos seus sujeitos não teria atingido o estágio das operações formais. Não tenho intenção de discutir profundamente o tema, mas pode um sujeito alfabetizar-se sem que ele seja capaz de realizar operações lógico-dedutivas, as quais são necessárias para a aprendizagem da escrita em função da necessidade levantar várias hipóteses, de generalizar e construir vários conceitos? Não acredito nessa possibilidade, principalmente porque tenho conseguido alfabetizar adultos, o que, em si, demonstra a capacidade cognitiva desses alfabetizados para realizar aquelas operações.

A autora realizou uma pesquisa bastante cuidadosa e os seus resultados e conclusões estão perfeitamente de acordo com o quadro teórico que adotou, mas a experiência com alfabetização de adultos me leva a questionar esse modelo interpretativo, principalmente porque a conclusão de que a maioria dos alfabetizados adultos não ultrapassaram o estágio das operações concretas pode motivar o preconceito de que eles são cognitivamente menos aptos, gerando uma baixa expectativa em relação à aprendizagem dos mesmos. Pesquisas como essas podem levar o alfabetizador, por exemplo, a equivocadamente infantilizar o seu trabalho com atitudes como a de colocar um cartaz onde está escrito “porta”, onde todos já sabem que há uma “porta”. Suponho que tais inferências escapem à intenção de Costa, que era apenas de contribuir para que pudéssemos compreender melhor o funcionamento cognitivo do adulto. Entretanto, atitudes como a citada acabam ocorrendo quando se passa a idéia de que os adultos localizam-se no estágio das operações concretas, mesmo que essas atitudes não sejam adequadas ao ensino e aprendizagem da língua. Há muitos equívocos quanto à interpretação da concreticidade no

ensino da escrita e esse é apenas um deles. Mas deixarei para falar sobre esse assunto mais a frente.

Outros autores adotam o modelo sócio-histórico para compreender o funcionamento cognitivo do adulto. Tfouni (1988), por exemplo, entende que

*“(...) do ponto de vista cognitivo, não é adequado afirmar que indivíduos não alfabetizados que vivem numa sociedade letrada **não possuem** as características de raciocínio das pessoas alfabetizadas (a saber: raciocínio lógico, descentração, capacidade para solução de problemas. “ (p. 22 - grifo da autora)*

Para chegar a essa conclusão, Tfouni pressupõe uma distinção entre letramento e alfabetização. Para ela a alfabetização seria um processo individual, enquanto o letramento caracterizar-se-ia por um processo sócio-histórico. Nesse sentido, o analfabeto de uma sociedade letrada não poderia ser adjetivado de iletrado, pois as demandas cognitivas desse meio social influenciariam o seu comportamento intelectual. Essa diferenciação levou-a a concluir algo diverso de Costa (1987). O que Tfouni postula é um modo diferente de funcionamento cognitivo, sendo que esse “diferente” não seria melhor nem pior do que a lógica formal, mas simplesmente atesta que o alfabetizando adulto teria uma capacidade de raciocínio alternativa àquela que seria produto da escolarização, ou seja, ele seria capaz de raciocinar abstratamente através de esquemas “metaprocedimentais” que levariam em consideração a associação de dois planos de conhecimentos para a resolução de um problema: aquele que o adulto adquiriu em sua vivência e as regras que fundamentam os usos cotidianos do discurso oral.

Na verdade o que a autora acaba propondo é um novo modelo de desen-

volvimento cognitivo que leve em consideração a pragmática do discurso, de modo que a competência social e comunicativa dos indivíduos que vivem em uma sociedade letrada possam ser tomadas como um dos indicadores de níveis de “metaconhecimentos”. Esse modelo seria uma alternativa ao modelo lógico-matemático proposto por Piaget. Contudo, adverte a autora, a adoção do seu modelo interpretativo não deve concorrer com o modelo piagetiano, pois para ela a forma de abordagem intelectual do analfabeto adulto não é compensatória e guardaria diferenças em relação à lógica formal que seria primordialmente adquirida através de conhecimentos sistematizados e constituídos via escolarização. Apesar desse porém, que exigiria a escolarização para a aquisição da lógica formal, a autora conseguiu desfazer o preconceito de que os analfabetos seriam incapazes de pensar abstratamente, possibilitando, com o seu trabalho, superar a baixa expectativa que se tem em relação a esse aluno.

Todavia, tenho dificuldades para entender os motivos que levaram Tfouni a afirmar que a forma de abordagem intelectual do analfabeto não é compensatória em relação aos alfabetizados e, ao mesmo tempo, demonstrar a sua crença na idéia geral de que a lógica dos analfabetos não é melhor e nem pior do que a dos alfabetizados. Parece-me que ao fazer a primeira afirmação a autora compromete a última, podendo levar o leitor a concluir que o tipo de abordagem intelectual desenvolvida pelos analfabetos não tem grande valia, ou então não haveria necessidade de compensação. Apesar disso, e diante de todo o esforço da autora para demonstrar que as trevas do espírito não reinam onde falta o conhecimento da leitura e escrita, tenho quase certeza de que a possível conclusão acima não corresponderia à leitura que Tfouni gostaria de ver de seus escritos, mas parece inevitável não fazê-la, assim como parece difícil não depreender a existência de um déficit cognitivo no curso de desenvolvimento do analfabeto, quando se sugere uma incompletude intelectual pelo

fato de este não dominar a lógica formal. O que isso significa para a sala de aula? Significa que o alfabetizador sempre poderá justificar uma dificuldade do alfabetizando acusando um suposto déficit, ou seja, parece que ficamos na mesma, tanto quanto estávamos com a pesquisa de Costa.

O tema é apaixonante, mas não quero me deter sobre ele porque isso resultaria em outra dissertação. Serei breve, uma vez que a experiência com adultos analfabetos já me deu a convicção de que existem diferenças de abordagem intelectual, sem que isso implique em um déficit passível de compensação. Na minha opinião, e isso é realmente mera opinião porque não me debrucei o suficiente sobre o tema, o fato de um sujeito escolarizado ter adquirido uma forma de abordagem intelectual que se convencionou denominar de lógica formal, apenas denota que no interior da escola se privilegia esse tipo de abordagem e que os sujeitos que conseguiram permanecer nessa instituição foram afetados pela abordagem que ali se privilegiou. Logo, não haveria déficit intelectual algum, mas a sempre reiterada falta de oportunidade e condições de o nosso aluno sentar e permanecer nos bancos escolares onde ele, teoricamente, teria a oportunidade de familiarizar-se com esse outro tipo de abordagem.

Por outro lado, do mesmo modo que os linguistas entendem que as variantes da língua equivalem-se, que uma não é melhor e nem pior do que a outra, embora caiba à escola, por razões sociais e ideológicas, ensinar a variante socialmente prestigiada, talvez, por analógia, possamos tomar a lógica formal como a variante padrão dentre as formas de abordagem intelectual e aí sim, por razões sócio-históricas, possamos entender a compensação reclamada por Tfouni como mais um recurso para que o nosso aluno adulto possa postular um lugar na sociedade sem ser rotulado disso ou daquilo. Isso precisa estar bem claro porque, se a lógica formal não é melhor e nem pior do que a competência social e comunicativa na

abordagem de problemas, o que pode estar ocorrendo é uma idealização da lógica formal, tomada desde há muito como o ápice do desenvolvimento cognitivo e cujo *status* precisa ser questionado para que a escola não se fie em um único padrão de abordagem intelectual, supondo-se entendida por todos e fazendo-se de desentendida diante do adulto que segue uma via diferente na abordagem de problemas.

Não há como não lembrar Freire em momentos como esses. Sabemos dele e de Vygotsky que o diálogo possibilita a constante oportunidade de se obter novas informações e interpretações, transformando conceitos e ampliando nossa visão de mundo. Então que a dialogicidade também possa estar presente na escola para que nela não haja um diálogo de surdos e nesse espaço possam permanecer aqueles que, não entendendo a lógica privilegiada por essa instituição, ao longo do tempo tenham preferido abandoná-la. Se posso concordar que existem diferentes modos de abordagem intelectual, o meu assentimento esgota-se aí, pois não posso supor um déficit sem dizer que ele é nosso, que é nossa a obrigação de entender as diferentes formas de abordagem intelectual de nossos alunos e não o contrário. A não ser que interpretemos aquisição de conhecimentos sistematizados como sinônimo de lógica formal e continuemos a fazer depósitos de conteúdos, não há porque afirmarmos que o adulto analfabeto é cognitivamente limitado ou que ele precisa percorrer toda uma trajetória escolar para executar operações mentais complexas, visto que a dialogicidade, há muito existente fora da escola, também pode ser trazida para dentro dessa instituição para, através dela, constituirmos com os nossos alunos aqueles conhecimentos que julgamos necessários aos nossos propósitos de educadores.

Feitas essas reflexões, retomo agora o conceito de concreticidade pensando especificamente no ensino e aprendizagem da escrita. Se o aluno vai aprender a ler e escrever, a concreticidade não está na “porta” onde está escrito “porta” ou

coisas do gênero, mas no texto escrito. No primeiro caso o que embasa o conceito de concreticidade é um senso comum daquilo que é ou não concreto e não um conceito sobre o que é a modalidade escrita ou como o aluno pode aprendê-la. Se entendermos que o aluno não tem como aprender a escrita sem lidar com textos escritos, teremos que partir sim, de um elemento concreto para ensinar-lhe, mas esse concreto não é outra coisa senão o próprio texto escrito. Contudo, o diferencial dessa opção não é o fato de considerar-se que o alfabetizando adulto é cognitivamente limitado e sim que esse talvez seja o melhor caminho possível para se aprender a ler e escrever, pois é no texto que se encontram todas as relações, propriedades e convenções da modalidade escrita, as quais somente através da concreticidade do texto, podem ser apreendidas em suas recíprocas conexões e ligações internas.

O perfil que tracei dos alunos adultos no primeiro capítulo, apesar da simplicidade, permitiu-me entender um pouco mais o porquê das diferenças de ritmo de aprendizagem entre o adulto e o adolescente. Como a minha experiência na área não me leva a crer em nenhuma limitação cognitiva, é a partir desse perfil que também compreendo as diferenças de ritmo. Se pudermos nos lembrar um pouco daquele perfil é possível uma outra interpretação para essas diferenças, ou seja, a naturalidade com que o adolescente encara a interação entre os pares, as dificuldades impostas pelos aspectos econômicos e emocionais dos alfabetizados adultos, a história diferenciada de cada um desses grupos com a escrita em função da região de origem de cada um deles, talvez expliquem, no seu conjunto, os diferentes ritmos de aprendizagem entre os adultos e os adolescentes. Se esses traços não explicam tudo, ao menos apontam caminhos, se a eles somarmos a nossa ignorância de impor-mos, em todo ponto de partida, uma abordagem intelectual que não sendo melhor nem pior que aquela conhecida pelo nosso aluno, apenas tem a função de dificultar-lhe a aprendizagem.

Capítulo III

Nesse capítulo narro minha história de “ontem” como alfabetizadora de adultos e reflito sobre as referências teóricas que a guiaram, considerando principalmente a influência de Freire nos meus primeiros passos na alfabetização de adultos e os cursos de formação em serviço oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que marcaram o meu trabalho quando busquei uma alternativa para a minha prática de alfabetização.

3.1. O contexto pedagógico de “ontem”: memórias e utopias

Trabalhando efetivamente com alfabetização de adultos desde meados de 1989, compartilho com Freire, desde então, o seu conceito gnosealógico de dialogicidade voltada para uma alfabetização problematizadora e crítica. Com essa perspectiva encontrei nesse autor a possibilidade de escapar de uma visão da escola como um aparelho a serviço das classes dominantes, divulgada por autores como Apple, 1982; Althusser (1980); Bourdieu e Passeron (1982) e Bowles e Gintis (1976), os quais estavam muito em evidência nos anos oitenta. Esses autores, como já se sabe, quando de suas respectivas análises a respeito do funcionamento simbólico e ideológico da escola, entenderam que a prática escolar por eles analisada favorecia apenas os já favorecidos.

Quando elaborou e divulgou seu método, Freire (1975) não o propôs a serviço de situações formais de ensino, mas sua adaptação me parecia possível, pois

se havia toda uma argumentação crítica a respeito de como a escola reproduzia os valores e ideais de uma determinada classe social, também havia os críticos dos reprodutivistas, que tentando entender as contradições escolares, mas sem se deterem nas questões mais propriamente metodológicas, pensavam a escola como um espaço de transformações como Giroux (1983 e 1986) e Snyders, (1981) ou mesmo o grupo de Saviani que acreditava numa transformação social via uma melhor capacitação técnica dos professores. Disso concluí que poderia haver uma possibilidade de trabalho, mesmo diante do retrato descrito pelos “reprodutivistas”. Essa alternativa estaria nos diálogos propostos por Freire e na temática que os sustentariam. Parecia bastar, então, que essa temática se voltasse para a experiência existencial dos alunos para que estes, a partir de um espaço privilegiado para a troca de idéias, pudessem refletir, interrogar, criticar, e principalmente participar e agir mais conscientemente no processo democrático que, naquele momento específico, alcançava as eleições para a presidência do país. Também

“Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para a sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA ___ “Pedro viu a Asa” ___ A Asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o

homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação.” (Freire, 1975: 104)

Guiava-me, então, a busca de um trabalho que levasse o alfabetizando a uma crítica *leitura de mundo*, e não o efetivo aprendizado da língua escrita, pois aprender a juntar sílabas e formar palavras me parecia tão simples, principalmente se seguisse corretamente os princípios do *Método da Palavração* que era um método reconhecido no mundo inteiro. Além disso, essa escolha também me deixava mais tranquila diante de um dos grupos de críticos dos reprodutivistas, que apontava a necessidade de competência técnica no ensino de determinados conteúdos. Fazer uso de um método reconhecido, então, parecia-me preencher uma falha deixada pela graduação no ensino da leitura e escrita.

Começava aí o meu primeiro equívoco: fazer uso de um método de ensino de leitura e escrita sem ter um conhecimento básico que me desse autonomia para analisar as suas qualidades e defeitos. Logo, comecei confundindo o aprendizado da escrita com o aprendizado do código alfabético, pois era a isso que se reduzia o *Método da Palavração* de Freire, do ponto de vista estritamente linguístico. Mais preocupada com uma *leitura de mundo* do que com o aprendizado da escrita, “alfabetizei” a minha primeira turma de alunos. Quando encerrei os trabalhos com esse grupo recebi uma placa de prata na qual estavam grafados os seguintes dizeres: “*Homenagem dos alunos da 1ª Fase, nossos agradecimentos pelo seu desempenho profissional*”. Concluí por esta e por outras circunstâncias discursivas que o caminho escolhido se mostrava acertado e que a homenagem dos alunos seria uma confirmação encorajadora de minha opção pedagógica. Portanto, para a segunda turma planejava dedicar igual empenho, então convencida, mais do que nunca, de que a

problematização da palavra, tematizada a partir das condições de vida daqueles alfabetizando, havia lhes permitido lançar um olhar mais curioso em torno de suas próprias condições de vida ao mesmo tempo em que sistematizavam os princípios relativos ao nosso sistema de representação alfabética, o que, até então, entendia como sendo o aprendizado da leitura e escrita. Também acreditava que a interação dialógica com o professor e com o grupo de colegas havia lhes favorecido um sentimento de auto-estima que no início do curso parecia muito baixa, ou pelo menos eu imaginava que assim houvesse ocorrido.

Entretanto, veio a segunda turma de alunos e já não sentia nesse grupo a mesma disposição para o diálogo a partir de palavras geradoras como salário, inflação, trabalho, eleição, etc. Na verdade, a manifestação oral de uma única aluna a respeito “*da perda de tempo*” com aquelas discussões, começou a me incomodar. Ira Shor também observou essa indisposição para o diálogo em algumas turmas de alunos e concluiu que não poderia “*(...) impor a pedagogia libertadora contra a vontade de quem não quer recebê-la*” (Freire e Shor, 1987: 36). Mas se eu não pudesse dialogar com os alunos, se eu não pudesse levar adiante um trabalho que “*(...)fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica.*” (Freire, 1975:106), o que aluno e professor passaríamos a fazer na sala de aula? Decompor e formar palavras? Mas não era para trabalhar mecanicamente a alfabetização que eu havia optado trabalhar com adultos, nem a minha formação humanística assim o permitiria. No entanto, se de fato emprestava algum valor à palavra daquela aluna, se o diálogo não era uma mera técnica para fazê-la aderir à minha visão de mundo, mas antes um sinal de respeito diante do ser humano que se colocava em situação dialógica comigo, eu deveria levar em conta essa recusa em tematizar as condições sociais de cada um de nós ali reunidos, mesmo daqueles que, talvez pensando tal como a colega de classe, prefe-

riram não se manifestar. Por outro lado também o professor era parte integrante dessa relação dialógica e, portanto, os meus propósitos também deveriam ser considerados. Um dilema e tanto. A fala da aluna permanecia na minha cabeça e comecei a me questionar: o trabalho dialógico sobre as condições de vida dos alunos realmente estaria alcançando algum efeito prático? O que eu entendia por efeito prático? Se não era nenhuma revolução social, seria uma concordância passiva dos alunos em relação ao *Método da Palavração*? Teria razão a aluna que buscou a escola apenas para aprender a ler e escrever, enquanto eu sempre reservava uma parte da aula para as tematizações? É o próprio Freire (Freire e Shor, 1987) quem, de alguma forma, tangencia esse momento crítico pelo qual passei. Ele fala sobre a frustração que a educação libertadora pode provocar nos educadores:

“(...) eles (os educadores) se aproximam da educação libertadora de um modo idealista. Esperavam que ela fizesse o que não pode fazer: transformar sozinha a sociedade. Finalmente, ao descobrir seus limites, podem passar a negar-se a qualquer esforço, mesmo aqueles importantes no campo da educação, e cair na crítica negativa, daqueles que continuam a atuar como pensadores dialéticos, mas não como educadores libertadores. Continuam intimamente sabendo como a sociedade funciona, como o poder opera na sociedade, mas são incapazes de utilizar esse conhecimento em classe. Precisamos conhecer os limites e as possibilidades do ensino, chegar até os limites, e nos empenhar para além da educação a fim de evitar esse desespero.”(p.51 ___ grifo meu)

Conhecer os “*limites e as possibilidades*” do ensino, mas onde e como encontrar esses limites e, principalmente, essas possibilidades? A minha primeira

turma de alunos não empreendeu nenhuma revolução social em seu meio, nem nunca esperei por qualquer revolução, mas certamente nunca esperei pela recusa a uma crítica “*leitura de mundo*”. Agradava-me acreditar que os diálogos com a primeira turma de alunos haviam suscitado no mínimo uma curiosidade ou um desconforto, enfim um estado de inquietação em torno de seu modo de interpretar os acontecimentos que tematizávamos na classe.

Eder Sader (1988), que pesquisou e estudou as experiências, os movimentos e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo no período de 1970 à 1980, ao analisar o processo de luta das Comunidades de Base e a utilização que elas faziam do método de Freire, avaliza que, embora um tanto ingênuo, o método atendia parte dos objetivos em função do contexto de ação em que a alfabetização se dava:

“Quando observamos o modo de elaboração da realidade usado nas comunidades de base, é difícil não se impressionar com um certo populismo teórico com que se pretende valorizar o saber popular. De um lado, pretende-se que da simples troca de informações e conhecimentos chegue-se à realidade objetiva. De outro, pressupõe-se a existência dessa realidade objetiva como um dado irretorquível e sem ambigüidades. Mas o fato é que ___ por mais ingênuo que seja ___ a prática desse confronto de informações, avaliações e propostas está ligada às ações que visam mudar a realidade tratada e produz nos participantes uma dimensão crítica e uma capacitação transformadora” (p.160).

Sader fala de ações de intervenção no mundo real como um instrumento capaz de corroborar um possível processo de “*capacitação para a transformação*”. Desse ponto de vista não é preciso muita análise para perceber que a neces-

sária existência do diálogo acerca da realidade social está um pouco distante de provocar a emergência de um movimento de transformação social. Por mais esclarecimentos que esse diálogo possa render aos participantes de um grupo envolvido dentro de um contexto de aprendizagem formal, o grupo reunido pela escola não se caracterizava por um propósito ativo e intervencionista. Deixada de lado a ação intervencionista, se o meu objetivo reduzia-se a uma crítica *leitura de mundo*, isso também não estava ocorrendo da forma como havia planejado, pois esse propósito não contava com a adesão declarada de pelo menos uma aluna. Entretanto, na análise de Sader, independentemente de uma ação conjunta de intervenção no real, ainda se pode perceber que o diálogo se mantém como um instrumento de criticidade, de mudanças individuais. Da análise dos críticos dos reprodutivistas à análise de Sader a respeito do método de Freire, se ainda restavam algumas possibilidades, a minha prática pedagógica não poderia entregar-se ao retrato dos “reprodutivistas” ou ao discurso e ao silêncio dos alunos que reclamavam por uma alfabetização menos discursiva e voltada exclusivamente para o ensino da escrita ___ e de preferência, sem muito “blá-blá-blá”.

A primeira turma de alunos, assim como as que a ela se seguiram, em sua maioria absoluta, já havia passado por outras escolas. A partir dessas experiências anteriores, esses alunos constituíram uma imagem de si mesmos e da instituição escolar:

“Tudo aquilo que eles sabem de experiência própria e bem vivida não é levado em conta na escola. A professora corrige a sua maneira de falar, seus modos, sua maneira de vestir e, às vezes, diz que eles são incapazes de aprender e que não adianta perder tempo porque, de qualquer jeito, eles vão ser reprovados. Pouco a pouco, eles vão perdendo a motivação, para continuar se esforçando, vão se sentindo

realmente incapazes de aprender e vão se resignando a um fracasso que vai marcar o resto de suas vidas.” (Ceccon e outros, 1983:17)

Ao abandonar a escola, convencidos de que não aprenderam porque eram “menos inteligentes” do que aqueles que lá permaneceram e prosseguiram os seus estudos, esses alunos individualizaram o fracasso e absolveram a escola de qualquer responsabilidade. Entretanto, por fazerem parte de uma sociedade letrada, cedo ou tarde, o aprendizado da escrita lhes é cobrado e eles voltam aos bancos escolares. Como constituíram uma imagem negativa em relação ao seu próprio desempenho e como as experiências anteriores convenceram-nos de que o espaço escolar não é um lugar onde possam discutir os seus problemas e preocupações, mas sim um espaço onde devem reinar o silêncio e a cópia, esses alunos, mesmo não tendo aprendido nesse tipo de contexto, passam a questionar qualquer situação escolar que se diferencie de suas expectativas. Portanto, ao voltarem para a escola dispostos a se sujeitar ao esquema institucional, muitos deles resistem a tudo aquilo que as suas respectivas experiências escolares catalogaram como “perda de tempo”. Comecei a entender que essa imagem individual e escolar deveria ser reelaborada para que me fosse possível manter uma interação crítica. Como chegar a essa reelaboração passou a ser um grande problema porque não queria me render a uma alfabetização mecânica, pois isso apenas consolidaria a imagem que esses alunos tinham da escola. Demorei a compreender que a grande transformação que esses alunos buscavam estava no próprio aprendizado da escrita: queriam simplesmente aprender a ler e a escrever. Custou-me muito compreender que a aceitação da primeira turma em torno de uma metodologia que privilegiava as tematizações acerca de uma *leitura de mundo* era apenas um dado idiossincrático, do qual deveria servi-me para manter os meus objetivos, desde que me empenhasse na busca de novos meios, ou seja, deveria

estar atenta ao fato de que um trabalho que conduzisse meus alunos à reelaboração dos seus conceitos escolares e sociais deveria levar em consideração, tanto a conceitualização que eles constituíram sobre as possibilidades do espaço escolar, como os objetivos que os trouxeram a essa mesma escola.

A fala da aluna e o silêncio dos outros acabaram conduzindo-me a uma observação mais crítica de minha prática em relação ao ensino da leitura e da escrita. Decepcionei-me: os alunos nem lidavam bem com o código alfabético e menos ainda com as estratégias textuais. Alguma coisa estava errada. Comecei a procurar respostas: ingressei no Instituto de Linguagem da Unicamp. Pelo menos no que dizia respeito à alfabetização de crianças, aprendi que o texto escrito deveria ser o principal meio de aprendizagem da escrita. Os textos dos meus alunos tinham problemas, mas não sabia como melhorá-los. A tradição ainda me prendia a Freire e ao seu *Método da Palavração*. O trabalho com leituras de textos poderia auxiliar os alunos em suas respectivas produções, mas essa compreensão não existia naquele momento. Deu-se que a entrada de textos escritos na minha sala de aula ocorreu de maneira bastante tímida, pois não tinha certeza e nem referências da necessidade dos mesmos na alfabetização de adultos. Ao mesmo tempo, como houve no estado de São Paulo uma tentativa de se fazer uma reciclagem e aperfeiçoamento técnico dos alfabetizadores através da divulgação da psicogênese de Ferreiro e Teberosky e como há e havia um “Saara” em termos de aprendizagem da escrita de adultos, revivendo, equivocadamente, tocada pela divulgação da psicogênese onde menos interessava às necessidades de um aprendiz de escrita: a) a idéia de que a aprendizagem de conceitos é uma atividade exclusiva do alfabetizando, ou seja, essa aprendizagem não se constitui na interação com um usuário da escrita e b) a idéia de que se poderia fazer uma revolução no ensino da escrita a partir do ensino do código alfabético, pois era sobre a aprendizagem desse código que se fixavam os pressupostos da

psicogênese.

O uso acrítico que fazia do *Método da Palavração* de Freire e a reconsideração dos pressupostos da psicogênese conduziram-me, em alguns momentos, a um retrocesso, pois aprofundei os meus equívocos relativos à aprendizagem da escrita. Para que o leitor compreenda os meandros da origem desse retrocesso, escreverei a seguir, a leitura que hoje realizo a respeito da divulgação efetivada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para retomar em seguida o fio de minha história como alfabetizadora de adultos.

3.2. A divulgação da psicogênese: uma leitura crítica

A divulgação do construtivismo ocorreu durante o Governo Montoro, mas encontrou ecos em administrações que a ela se seguiriam, numa tentativa de tornar os alfabetizadores mais competentes no ensino da escrita. Implícita nessa socialização estava a idéia de que a psicogênese seria uma solução para os problemas relativos ao aprendizado da escrita. Ao menos no plano da publicidade, os propósitos da Secretaria da Educação obtiveram êxito: não conheci nenhum alfabetizador que desconhecesse as idéias de Ferreiro e Teberosky, mesmo que isso tenha se dado apenas superficialmente.

Contudo, como tudo que é novo, o efeito dessa divulgação foi o de gerar uma enorme resistência, assim como, também é verdade, algumas adesões isoladas. A maioria dos professores resistiu porque não sabia como lidar nem com os novos conhecimentos e nem com a teoria de aprendizagem decorrente da psicogênese, como era o meu caso em particular. Não sabíamos dar um sentido à novidade dentro da sala de aula. Logo, a publicidade não gerou os efeitos esperados e nem mesmo

convenceu a maioria dos professores de que a psicogênese seria uma alternativa para uma mudança que, em si, era necessária. Uma resistência que considero legítima, pois não me parece que o professor tenha resistido ao assédio da Secretaria da Educação nem por ignorância, e nem somente por conservadorismo.

Acredito no professor e acho que antes de mais nada ele tem vontade de acertar. Se erra, não o faz de propósito. Ele tem constituído dentro de si os conceitos que, mesmo quando equivocados, justificam a sua prática. Conceitos que não são espontâneos, mas que foram constituídos dentro das próprias escolas de formação de professores, nos estágios ou nos cursos de capacitação em serviço. Assim, quando novas pesquisas evidenciam a necessidade de alterar esses conceitos, tem-se pela frente uma tarefa gigantesca. Todavia, como toda atividade humana, essa tarefa também pode implicar em equívocos, principalmente quando se apresenta um único referencial para as mudanças que a prática reclama. No meu modo de entender foi o que ocorreu com a divulgação da psicogênese nos cursos de capacitação para professores.

O primeiro equívoco foi o fato de a Secretaria da Educação se fixar numa pesquisa que tomava o código alfabético como seu referencial de análise, não havendo igual espaço para a divulgação das idéias daqueles pesquisadores que emprestavam ao texto uma importante referência para o ensino da língua, mesmo que, na época, pelo menos no que diz respeito aos cursos oferecidos para os alfabetizadores, isso também se reduzisse ao desenvolvimento do chamado “gosto pela leitura”, sem que houvesse uma exposição mais explícita entre a formação do leitor e a aprendizagem da língua escrita. Quanto à divulgação da psicogênese, concordo que havia necessidade de se valorizar uma discussão sobre os diferentes modos de representação que os alfabetizandos fazem do nosso sistema de representação, pois isso poderia estar auxiliando o alfabetizador a compreender essas diferen-

ças como um processo; portanto, também o levaria a observar os erros dos alfabetizandos com olhos mais avaliativos do que punitivos. No entanto, os conceitos que os alfabetizadores possuíam (ou ainda possuem) sobre o ensino da língua materna, resumiam-se ao ensino desse mesmo código. Logo, essa então restrita visão do ensino da escrita, acabou sendo acentuada com a fixação da Secretaria pela psicogênese de Ferreiro e colaboradores.

Como professora da rede participei de muitos cursos para alfabetizadores, cujo tema era a psicogênese. Neles sempre se mencionavam os estágios de aquisição da escrita descritos pelas autoras dessa pesquisa. A “hipótese da variedade de caracteres”, característica do “estágio pré-silábico”, sempre era lembrada no sentido de se questionar a prática do alfabetizador tradicional. Costumava-se, por exemplo, apontar para o equívoco do alfabetizador que iniciava o seu trabalho com palavras como “mamãe”, “papai”, bebê, etc., dado que essas palavras têm letras repetidas e segundo a cartilha da psicogênese isso somente atrapalharia a formação de conceitos da criança. Mas hoje parece-me até curioso que o mesmo questionamento não se desse em relação às “hipóteses da quantidade” ou das classes morfológicas que poderiam ou não ser grafadas segundo os critérios infantis descritos pelas autoras. Apenas mencionava-se essas observações de Ferreiro e colaboradores sem que se criticasse o uso de palavras com mais de três letras ou de palavras funcionais, por exemplo. Suponho que assim tenha ocorrido, porque do contrário evidenciar-se-ia uma enorme contradição: *“de hoje em diante os alfabetizadores terão que iniciar o seu trabalho somente com substantivos com mais de três distintos caracteres”*. Seria no mínimo engraçado uma prévia seleção de palavras de acordo com essa ou aquela característica, numa ligação direta entre teoria e prática e sem as necessárias mediações. Mas isso também demonstra o quanto, historicamente falando, estava-se distante de uma pedagogia textual, onde não importassem as características da

palavra analisada, mas sim um contexto significativo no qual, qualquer que fosse a característica do léxico presente, este viria a merecer a atenção dos alfabetizandos e alfabetizadores.

Mas não somente os divulgadores da psicogênese permitiram-se uma ligação direta entre prática e teoria:

“Essas palavras iniciais (mamãe, papai e bebê) são precisamente as primeiras, porque são consideradas como fáceis: por serem curtas e por representarem os mesmos grafismos repetidos. A partir de agora é possível perguntar-se: fáceis para quem? Fáceis desde que ponto de vista, desde qual definição de facilidade?” (Ferreiro e Teberosky, 1989: 60 e 61)

Apesar das interrogações é muito provável que as autoras soubessem de onde vinham nossas definições de facilidade. O equívoco vinha de nosso conceito de língua aprendido com nossos colegas de área mais antigos ou nos livros didáticos porque simplesmente não se refletia sobre a língua em nossos cursos de formação, o que nos levava a ignorar um trabalho com o texto escrito, a partir do qual poder-se-ia analisar toda e qualquer palavra independentemente da classe morfológica, quantidade ou variedade de caracteres.

Por outro lado, também é possível perguntar qual o conceito de língua que embasou a seleção de textos realizada por Ferreiro e Teberosky (1989) quando essas autoras, utilizando-se de frases como “o pato nada”, “o cachorro corre” ou “Raul rema no rio” (p.65), tentaram (...) *observar as condutas que manifestassem um começo de consideração das propriedades do texto*” (p.66) pelos seus sujeitos. Não se pode negar que estas frases guardam mais semelhanças com os pseudotextos das nossas tão criticadas cartilhas do que com um conceito de língua diferenciado

daquele que pautava a nossa confusão entre a língua e o seu código de veiculação escrita. Claro que toda pesquisa precisa de um recorte para que o pesquisador reporte-se com objetividade as suas análises. Parece que foi o que fizeram Ferreiro e colaboradores quando delimitaram suas pesquisas ao âmbito do código. No entanto, isso também parece ter ocorrido até mesmo quando essas autoras tentaram verificar os conceitos dos seus sujeitos em relação ao texto escrito, porque somente com muito esforço se pode considerar aquelas frases como texto, ou então todos aqueles pesquisadores que consideram os textos cartilhescos como pseudotextos estão equivocados.

Apesar da psicogênese limitar-se ao código, quando me vi acoçada com a qualidade da produção textual de meus alunos, supus que deveria reconsiderar a resistência que ofereci quando participei dos cursos de capacitação em serviço oferecidos pela Secretaria da Educação. Um erro de análise porque ainda não estava clara para mim a diferença entre língua e código. O resultado foi o de consolidar a idéia de que o aprendizado da escrita resumia-se ao ensino do código alfabético.

O problema dessa minha confusão não está, evidentemente, na psicogênese, mas nas concepções pedagógicas de quem a divulgou, pois querendo nos tornar mais competentes no ensino da língua, apresentaram-nos uma teoria que se restringia ao código alfabético. Aliás, apresentar é a palavra certa, pois se sabiam que o nosso conceito de língua era equivocado, não se deram ao trabalho de revê-lo através de uma ação dialogada que levasse em consideração os nossos conceitos de ensino e aprendizagem da escrita.

Considerando que o conceito de língua do alfabetizador não foi levado em consideração, creio que posso denominar de “bancária” (Freire, 1987) a relação que se estabeleceu nos cursos de formação em serviço, assim como acredito que fica justificado porque muitos alfabetizadores continuaram a resumir a alfabetiza-

ção ao ensino do código, tanto quanto faziam antes da psicogênese.

Essa confusão entre língua e o seu sistema de representação também explica porque permaneci por muito tempo com o *Método da Palavração* de Freire. Na verdade sequer me preocupava a crítica que se fazia quanto às primeiras palavras utilizadas pelos alfabetizadores no ensino do código, pois Freire, muito antes de Ferreiro e colaboradores, e por razões diferentes das descritas por essas autoras, já havia observado que a escolha de uma palavra geradora deveria observar, entre outros, o critério da “riqueza fonêmica” (1975:113).

O segundo equívoco dessa tentativa de tornar os alfabetizadores mais competentes é uma decorrência do primeiro e muito provavelmente foi o grande motivador da resistência que se criou em torno de Ferreiro e colaboradores. Trata-se da teoria de aprendizagem central da psicogênese. Digo central porque entendo que Ferreiro e colaboradores deixam transparecer a idéia de duas teorias de aprendizagem em seus trabalhos. Faço essa dedução baseando-me no seguinte trecho da *Psicogênese da Escrita* de Ferreiro e Teberosky (1989):

Chegado a este ponto, é necessário fazer uma distinção teórica a respeito dos conhecimentos da criança, cuja origem é diferente, conforme sejam conhecimentos socialmente transmitidos ou construções espontâneas. Quanto ao papel dos conhecimentos provenientes do meio, fica claro que se trata de interações entre o indivíduo e o meio, onde quem impõe as formas e os limites de assimilação é o indivíduo, mas a presença do meio é indispensável para a construção de um conhecimento cujo valor social e cultural não se pode esquecer. (...) Não é possível descobrir por si mesmo certas convenções relativas à escrita. (...)

No outro extremo teremos as hipóteses construídas pela criança, que são produtos de uma elaboração própria. É evidente que o que

denominamos de 'hipótese do nome', critério de quantidade mínima ou variedade' não podem ter sido transmitidos por nenhum adulto, mas sim 'deduzidas' pela criança em função das propriedades do objeto a conhecer" (p. 265 e 266 - grifo meu).

Uma das teorias de aprendizagem conta com a interação, a segunda somente com o sujeito e uma suposta onisciência cognitiva. Se posso concordar com Ferreiro e Teberosky quanto aos conhecimentos que elas julgam como socialmente transmissíveis, igual concordância é difícil quanto àquilo que as autoras denominam como sendo uma construção “espontânea”. Vygotsky (1989a:147) ensinou que os conhecimentos espontâneos ocorrem e são frequentes, mas o espontâneo desse autor nada tem em comum com a tese daquelas autoras. Para ele, a espontaneidade estaria na ausência de um controle externo específico e diretamente voltado para esse fim (ensino sistemático) e não na existência de um sujeito onipotente. Quando esse autor postula um sujeito histórico, a historicidade explica-se pela interação mediada pela linguagem. É mediante esse instrumento simbólico que o sujeito internaliza e reelabora os modos de atuar e operar no mundo. Quando diante de um novo objeto, o sujeito não se aparta dos conceitos adquiridos em outras interações, pois a reflexão sobre o “novo” vem acompanhada de um *background* que responde pelas abordagens singulares observadas no processo de aquisição de um novo conhecimento. Portanto, tomando-se Vygotsky como referência, as hipóteses conceituais que marcam os estágios observados por Ferreiro e Teberosky no processo de aquisição da escrita, na verdade, dizem muito mais sobre as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico.

Feita essa digressão, voltemos para a divulgação da psicogênese. Os idealizadores dos cursos de capacitação para professores apresentaram a aprendiza-

gem do aluno como um processo conceitual, mas não foram capazes de assumir a mesma postura diante do nosso processo de aprendizagem, também ele conceitual, no momento em que eles mesmos, os divulgadores, eram os “professores” dos alfabetizadores. Na ânsia de que os pressupostos da psicogênese fossem levados em conta como um modelo coerente e bem estruturado sobre o processo de aprendizagem do código alfabético, alguns até chegaram a oficializar uma “pedagogia de choque”, como se pode perceber na citação que segue:

A mim me impressionara muito os primeiros contatos com a psicogênese da língua escrita. (...). Nós discutimos com os professores de São Paulo os trabalhos de Emilia e da Ana, e também os de Telma, de Madalena, de Esther, para mostrar-lhes que existem vários caminhos que podem descobrir... e não me pareceu que isso fosse tão difícil. É inegável que existem equívocos no processo, que há professores que pensam que entenderam e não entenderam. Então, eu não tenho medo de falar sobre isso com eles, porque me parece que posso ajudá-los a fazer uma tentativa. O que quero dizer é que há muitas formas de fazê-lo, e que não hesito em usar uma ‘pedagogia de choque’, quando é necessário, para fazer avançar a alfabetização da maioria.” (Alves, 1992:27, grifos meus)

Nós, alfabetizadores, também ficamos muito impressionados com a psicogênese, assim como com a “pedagogia de choque”. Sem nenhuma ironia, muitos de nós nos encantamos com os diferentes modos de representação que o alfabetizando podia fazer da escrita em seu processo de aprendizagem. Contudo, deixando de lado a incoerência pedagógica dos divulgadores, era-nos difícil aceitar a teoria de aprendizagem que nos foi apresentada junto ao arcabouço teórico da

psicogênese, pois ela não tinha no professor e nem num possível método, um elemento constitutivo da aprendizagem do aluno: “O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.” (Ferreiro e Teberosky, 1989:29). Não entendíamos e não sabíamos como ser professores e ao mesmo tempo não sê-lo, pois a psicogênese atribuía a esse profissional o papel de simples acessório para as mudanças que o ensino reclamava. Se éramos simples acessório, a conclusão imediata para a sala de aula era o *laissez-faire*. Entretanto, diferentemente do que imaginava Alves, nós entendíamos sim o que propunha a teoria de aprendizagem da psicogênese, mas discordávamos dela, o que era muito diferente. Contudo, como não se hesitava nem mesmo diante do recurso de uma “pedagogia de choque”, ficamos divididos sobre intervir ou não na aprendizagem de nossos alunos, o que também implicava em mudar ou não a nossa metodologia sobre o código alfabético. Logo, quem não concordava, coerentemente, preferiu manter-se na tradição, pois também não tinha onde buscar referências para um trabalho alternativo. Podia não estar dando certo a prática vigente, mas os que resistiram “à nova ordem” acharam que daria menos certo ainda se tomassem como referência a teoria de aprendizagem central da psicogênese, pois a novidade convidava mais a um *laissez-faire*, do que a um novo trabalho.

Claro que caracterizaram as nossas atitudes de resistência como incompetência para compreender a hegemonia teórica a que elevaram a psicogênese e a ligação direta que nos era exigida entre teoria e prática. Mas era resistência, cuja motivação estava em tudo aquilo que aprendemos ou deixamos de aprender em nossos cursos de formação e com as nossas experiências que, no seu conjunto, ditavam-nos um outro conceito de ensino e aprendizagem. As nossas formas de reagir podem ter sido, como ensina Apple (1989), “ (...) informais, não inteira-

mente organizadas ou até mesmo não conscientes, contudo, isso não significa que elas não terão algum efeito (p.175)”. De fato, a nossa resistência teve efeito. Certamente ela deve ter sido um dos motivos que levou Teberosky (1992) a afirmar, em um congresso que reuniu vários professores, que a interação era necessária ao aprendizado da escrita:

“Gostaria de acolher uma preocupação compartilhada pela maioria dos participantes: muitos confessam, em seus projetos, que a primeira resposta do professor foi o ‘laissez faire’. Eu acho que todos nós, historicamente falando, passamos por um momento em que preferimos não intervir por temor de fazê-lo mal. Evidentemente, esse primeiro momento foi superado e, depois de vários anos de trabalho, ninguém sustenta que haja uma dicotomia entre intervir e deixar de intervir. Trata-se, sim, de explicitar o tipo de intervenção, o momento da mesma e os critérios para avaliar a qualidade da intervenção (p. 57”)

Sua fala pode ser interpretada como um reconhecimento de que a nossa resistência tinha os seus fundamentos, assim como o fato de que ela realmente pode provocar mudanças. Isso mostra que nós, professores, não devemos aceitar, sem reflexão, todas as novidades que tentam nos passar como verdades absolutas e nem mesmo considerar que há uma ligação direta entre teoria e prática. Se fôssemos levar ao pé da letra todos aqueles que nos questionaram sobre o uso de palavras como “papai” e “mamãe” ou a idéia que o aluno aprende os conceitos do código sem o auxílio de um usuário da escrita, até hoje estaríamos fazendo uma estatística de vogais e consoantes para analisar o processo de aprendizagem da escrita de nossos alunos e/ou nos lamentando que nem mesmo o código alfabético os alunos estavam aprendendo.

Certamente, nós, alfabetizadores temos e tivemos nossos equívocos no ensino da escrita, mas eles não são e nem foram somente nossos; nem se criaram espontaneamente. Há toda uma série de fatores relacionados a nossa formação que explica boa parte deles. O modo como se divulgou e se tentou impor a psicogênese entre os professores é um deles.

3.3. Reavaliando alguns equívocos

Dividida entre a tradição no ensino da escrita do aluno adulto e os postulados da psicogênese, em minha cabeça passou a haver Freire e o diálogo, Ferreiro e a idéia de que os conceitos sobre o código alfabético são uma construção individual do aprendiz da escrita. Dilema que se criou quando reconheço a baixa qualidade dos textos dos meus alunos e tento encontrar uma alternativa para melhorá-los. Suas produções não me agradavam e eu não sabia identificar, nem apontar com precisão o que não me agradava; por conseguinte, também não sabia como melhorá-los. Numa primeira tentativa de solução optei pelo diálogo que havia aprendido de Freire e passei a interferir diretamente na elaboração dos textos dos alunos em todos os aspectos que considerava necessário, independentemente dos pressupostos da teoria central de aprendizagem da psicogênese. Apesar do diálogo em Freire estar diretamente relacionado às *leituras de mundo*, supus que, se esse procedimento era útil nessa categoria de aprendizagem, que ele teria igual validade no aprendizado da escrita. Contudo, vivendo cotidianamente a tensão de mediar prática e teoria, minha nova atitude também não se deu sem um certo constrangimento e sem uma certa incoerência de atitudes: uma hora participava, outra hora me ausentava temendo estar prejudicando a aprendizagem conceitual de meus alunos, numa atitude que, de

certa forma, espelhava a teoria de aprendizagem de Freire e colaboradores que acabei retomando quando tento melhorar a produção textual de meus alunos. Tudo isso porque a prática exige soluções imediatas e se uma atitude não se revela eficaz, o professor reavalia os seus pressupostos e questiona-se. Interroguei-me e supus que a primeira impressão que tivera da psicogênese talvez fosse equivocada. O meu maior equívoco era de outra natureza, mas ainda demoraria para que eu o percebesse.

Felizmente o dilema de intervir ou não começou a se resolver quando encontro no sócio-construtivismo de Vygotsky (1989a, 1989b) as bases de uma teoria de aprendizagem interacionista, de modo que as minhas concepções de aprendizagem retomam aos conceitos aprendidos com Freire em um outro plano. No entanto, embora as teorias de aprendizagem postuladas por Freire e Vygotsky tivessem como base a interação, ainda me faltava um conceito de língua. Não adiantava ficar interagindo se eu não sabia exatamente o que esperar da produção textual de meus alunos para que o meu trabalho como um todo pudesse ser planejado com objetivos bastante claros. Como na época essa clareza inexistia, mesmo tendo assumido uma postura mais consistente quanto a uma teoria de aprendizagem, continuei a achar que o domínio do nosso sistema de representação pudesse ser o motor da aprendizagem da escrita. Primeiro porque na minha graduação não tive a oportunidade de uma reflexão diretamente voltada *para* o ensino da modalidade escrita, segundo porque o Método da Palavração de Freire, do ponto de vista estritamente linguístico, resumia-se ao ensino do código e terceiro porque nos cursos de formação em serviço fui levada a conhecer uma pesquisa que também se limitava a esse código.

Mas além desse conceito equivocado de língua, havia outros problemas. A escola onde desenvolvi e ainda desenvolvo o meu trabalho é uma escola formal.

Por causa disso ele seguia algumas normas estabelecidas a priori. Uma delas era a predeterminação de um semestre letivo para a alfabetização com duração de quatro meses. Um tempo que a prática me demonstrou ser inviável, mesmo que quisesse apenas ensinar ao aluno o código alfabético, porque nem isso eu estava conseguindo em função do calendário apertado. Se os alunos podiam aprender alguns conceitos, informações sobre esse código, fazer listas de palavras com as sílabas estudadas, ou ainda, no plano do discurso, escrever pequenos textos baseados na estrutura do discurso oral, não havia tempo hábil nem para que pudessem tomar consciência do caráter etimológico do nosso sistema de representação e portanto, menos ainda de aprenderem a lidar com o dicionário (isso para ficar apenas no plano do código). Uso que, na verdade, de nada adiantaria diante dos textos que os meus alunos produziam em decorrência de minha prática equivocada.

Freire havia proposto uma alfabetização que se sucederia em 40 horas. Mas certamente suas preocupações não estavam direcionadas para o aprendizado da escrita e sim para uma *leitura de mundo*. Seu objetivo, antes de mais nada, era social e humano. Além disso, na época em que propôs o seu *Método da Palavração*, não se sabia o que hoje se sabe do aprendizado da escrita. Mas as minhas preocupações já estavam influenciadas por uma nova perspectiva de alfabetização: leitura e produção de textos. Por causa disso, começava a me perguntar se realmente seria possível aprender a produzir um texto no interior de um curso “relâmpago”. Todas as vezes que me dedicava a ler um trabalho sobre educação popular, não encontrava nada que pudesse estar me auxiliando. As pesquisas na área são quase todas elas *sobre* a alfabetização de adultos, limitando-se aos aspectos sócio-filosóficos ou ao código alfabético. Não há trabalhos que se voltem diretamente *para* o ensino da modalidade escrita. Quando alguém relata uma experiência na área e o leitor pensa que finalmente poderá encontrar algum subsídio para o seu trabalho, suas hipóteses

não se confirmam.

Van der Poel (1981) escreveu sobre sua pesquisa participativa com adultos alfabetizando em um presídio. A autora alfabetizou os presidiários utilizando-se do método de Freire. Na análise que fez desse seu trabalho, a autora empreendeu uma avaliação do curso em termos numéricos, ou seja, divulgou a porcentagem de alunos que passaram a ler e escrever, mas não apresentou nenhum texto destes alunos. Sua maior preocupação foi com os aspectos ideológicos. Recentemente, Fuck (1993) relatou uma experiência construtivista na alfabetização de adultos, afirmando ter alfabetizado um grupo de adultos em três meses, mas mais uma vez como é comum neste tipo de alfabetização “relâmpago”, os textos produzidos pelos alfabetizando não vieram a público. Neste caso específico a autora até analisou um texto, mas não um que tenha sido produzido por um aluno desse grupo, o que me pareceu bastante significativo sobre a capacidade de um deles produzir um texto escrito com um curso tão rápido. Sua maior preocupação foi com o aprendizado do código.

Hoje em dia as teorias sobre alfabetização reconhecem um pré-letramento nos sujeitos ditos analfabetos, mas mesmo reconhecendo-se esse pré-letramento seria realmente possível alfabetizar alguém em um semestre letivo ou em 40 horas como supunha Freire? Se os alunos já estiverem semi-alfabetizados, talvez, mas nesse caso não seria alfabetização e sim consolidação da alfabetização. Como não era o caso dos meus alunos, mesmo porque o Cees tinha uma classe de consolidação, a minha tendência foi a de questionar os chamados cursos relâmpagos. Na verdade, se havia alguma possibilidade de leitura quando o objetivo era uma *leitura de mundo* que se dava oralmente, o mesmo não ocorria quando se tratava de reelaborar essa leitura através da escrita.

Freire também se preocupou com o assunto. Por causa disso acenou com

a possibilidade de uma continuidade no aprendizado da escrita para dar conta de uma pós-alfabetização. No Brasil, antes do seu exílio, o autor não chegou a desenvolver o que viria a ser essa pós-alfabetização. Quando questionado a respeito, inclusive da perda dessa aprendizagem ocorrida em 40 horas, *“Freire respondeu que nos momentos iniciais era mais importante preservar o entusiasmo e o impulso e que a racionalização poderia vir depois”* (Levinson e Onís, 1970). Em *Educação como Prática da Liberdade* (1975) Freire retomou a questão da pós-alfabetização. O autor mencionou que o golpe de 64 abortou o que poderia vir a ocorrer em termos de pós-alfabetização e escreveu algumas linhas a respeito de como ela seria:

“(...) íamos fazer o que chamávamos de levantamento da temática do homem brasileiro. Estes temas, submetidos às análises de especialistas, seriam “reduzidos” a unidades de aprendizado, à maneira como fizéramos com o conceito de cultura e com as situações em torno das palavras geradoras” (p.120)

Em um dos artigos de *Ação Cultural para a Liberdade* (1984), escrito em 1968 em Santiago, Freire precisou um pouco mais o que seria essa pós-alfabetização e imaginou um livro elaborado pelos coordenadores a partir das gravações das discussões ocorridas nos diálogos entre esses coordenadores e alfabetizandos. Esse livro seria intercambiado entre os diversos grupos de pós-alfabetização. A preocupação de Freire era a de que os temas tratados remetesse à realidade concreta dos alfabetizandos, pois entendia que *“Ao estudar seu próprio texto ou o texto de companheiros de outras áreas, os camponeses estariam estudando o discurso que brotou da decodificação de uma temática.”* (p.30). Ao imaginar um livro elaborado a partir de gravações orais para uma pós-alfabetização, o que Freire implici-

tamente estava confirmando era a incapacidade de escrita dos alunos supostamente alfabetizados com um curso de 40 horas, caso contrário, os próprios textos dos alfabetizados poderiam ser aproveitados no livro-texto sugerido pelo autor, mesmo que estes viessem a ser submetidos a uma correção em nome da norma.

Quando recebi minha primeira turma de alfabetização não dei atenção ao “detalhe” do calendário escolar, pois achava que a alfabetização seria possível, dado que a maioria dos supletivos funcionam com essa prefixação temporal, além de haver o exemplo de Freire. Como se tratava de uma turma formada pelos chamados analfabetos funcionais, aqueles que sabem assinar o nome, ler uma ou outra palavra onde há segmentos gráficos que conheçam, isso tinha um significado em termos de conceitos e informações que aquela turma havia adquirido sobre o código alfabético. Começar o curso com alunos com esse nível de conhecimento do código teve duas consequências: a) como na época os meus objetivos linguísticos reduziam-se ao ensino desse sistema, tudo pareceu correr bem com a primeira turma; b) como houve uma participação efusiva dos alunos perante as tematizações que tinham como objetivo uma *leitura de mundo*, e como esse era, então, e na verdade, o meu principal objetivo na alfabetização de adultos, tudo pareceu muito harmônico e possível de ser realizado em um semestre letivo. Entretanto, as turmas de alunos que se seguiram eram todas muito diferentes dessa primeira e eu já nem era a mesma. Voltar a trabalhar com alfabetização me obrigou a ler e reler os especialistas da área. Essas leituras, mais a decepção com a recusa aos diálogos, fizeram-me lançar um olhar linguístico para a produção textual de meus alunos. Dessa análise concluí que seria muito difícil uma alfabetização que decorresse em quatro meses de aula, tendo como meta os objetivos linguísticos que as leituras na área estavam me colocando. Na verdade, a professora também começava a se diferenciar.

Sabendo que a escola passou a oferecer um curso de alfabetização, pesso-

as que pouco sabiam sobre leitura e escrita passaram a se inscrever no curso, como era, obviamente, de se esperar. Com o novo perfil das turmas que se seguiram à primeira vieram novos desafios. Boa parte dos novos alunos possuíam poucos conhecimentos sobre o código alfabético se comparados com a primeira turma. Eram analfabetos no sentido mais comum do termo. Sabiam que eram e procuraram a escola porque também sabiam que ali se estava oferecendo um curso de alfabetização. Dentre os membros desses novos grupos, ainda havia alunos com as mesmas características do primeiro. Assim, se já era difícil estabelecer um prazo diante dos meus novos objetivos linguísticos, a coisa ficou bastante complicada com a heterogeneidade: se os prazos preestabelecidos já não serviam para os que tinham mais conhecimentos, eles serviam menos ainda diante da nova situação. Com o assentimento da direção da escola, anulei os limites de tempo e desde então deixou de haver prazos previamente definidos para o encaminhamento de um aluno da alfabetização para a consolidação da alfabetização.

Mas os problemas com a produção textual continuavam. Como nas leituras que empreendi na área de alfabetização de adultos não encontrei nenhuma análise de produção de textos, fiquei sem referências para melhorar o meu trabalho. Sem referências fiz o que entendia que seria o correto. Tendo resolvido o problema do calendário de uma forma que ainda hoje considero positiva, o que entendia como correto foi, na verdade, um aprofundamento dos meus equívocos: convencida de que os meus alunos não escreviam textos melhores porque suas preocupações com o uso do código alfabético interferiam na estruturação e desenvolvimento de suas produções, acabei elaborando uma cartilha. Essa cartilha foi distribuída pela Cenp para todos os Centros de Ensino Supletivo do Estado de São Paulo com classes de alfabetização, atendendo a um pedido dos próprios alfabetizadores que reclamavam por um material específico para trabalhar com adultos. Também foi distribuída pela

Secretaria de Educação do Estado de Rondônia, através de uma pós-graduanda da Unicamp que esteve em minha sala de aula recolhendo dados para uma pesquisa que estava realizando, além de tê-la distribuído a tantas outras alfabetizadoras que procuraram o Ceas em busca de um material para alfabetização de adultos. A procura demonstra a carência de informações que há nesta área, além da crença comum de que o aprendizado do código e da escrita sejam a mesma coisa, dado que era sobre essa ótica que a cartilha havia sido organizada.

Por outro lado, se também passei a assumir cada vez mais um papel constitutivo na elaboração dos textos de meus alunos, dialogando e participando da organização estrutural do texto, portando-me como uma leitora que desconhecia o conteúdo de suas produções escritas, através de perguntas que completassem as informações do texto (Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?); tudo isso ainda foi insuficiente. O que na verdade passou a ocorrer foi uma tentativa de ensinar as estratégias que atingiriam o interlocutor ausente, mas ainda faltava um trabalho efetivo com o texto escrito. Logo, os textos continuavam com problemas. A produção de alguns isoladamente já me agradava, é verdade, mas a que atribuir esse desenvolvimento? Ao papel constitutivo que passei a ter em relação à produção desses textos? À história extra-escolar de alguns alunos cujos textos me agradavam? Ao período de escolaridade que deixou de ser apenas de um semestre? Ou ao material didático que elaborei, no qual também constavam alguns poucos fragmentos de textos, slogans e ditados populares, a partir dos quais eram recortadas as palavras geradoras? Na época, sem ter outro referencial, equivocadamente acreditei no conjunto cartilha/interação e tempo de escolaridade. No final das contas, equivocadamente, acreditei na ampliação do meu trabalho sobre o código alfabético. Contudo, também não quero aqui desmerecer os cuidados com o ensino desse sistema, para também não cair num outro extremo, pois sem o domínio deste, também não

há escrita. Quero apenas acentuar que resumir a alfabetização ao aprendizado deste sistema é muito pouco quando se objetiva que essa escrita sirva, de fato, à palavra do aluno.

O tempo e novas leituras começaram a me demonstrar que não era o aprendizado do código que estava a impedir que meus alunos produzissem textos mais elaborados. Embora a literatura sobre alfabetização de crianças reserve um capítulo especial à questão da inexpressividade das produções de alunos que não tiveram acesso a outros textos que não os presentes em uma cartilha, as composições de meus alunos não me pareciam inexpressivas: eles tinham o que dizer e em nada se pareciam aos chamados textos “cartilhescos”. Isso ocorria porque, mesmo sendo poucos os textos com os quais eles tinham contato, a configuração dos mesmos em nada se assemelhava aos modelos das cartilhas, mesmo porque eles não lidavam com aqueles “textos” que normalmente estão presentes nesse tipo de material didático.

Hoje acredito que o maior problema das produções de meus alunos tinha sua gênese na ausência de um trabalho sistemático com leituras e na ausência de um motivo para essas produções. Sem um contato mais sistemático com textos escritos eles não tinham como inferir as estratégias dessa modalidade. Por outro lado, como eu era a única leitora dos textos que eles produziam e como na maioria absoluta das vezes eu sabia de antemão o que seria escrito, os alunos não se preocupavam em recontextualizar uma história que eu já conhecia via oralidade. Claro que a consciência desses fatos foi um acontecimento *a posteriori*. Se na época eu estivesse enxergando as coisas dessa maneira, a história do aprendizado da escrita das minhas primeiras turmas de alunos teria sido muito diferente.

Mas além desses que mencionei, a maioria dos textos ainda apresentava outros problemas. A respeito de alguns deles (ortografia, concordância verbal e

nominal, uso de variedades linguísticas não prestigiadas, ausência de pontuação, coesão através de conectivos como aí, daí, e, etc.) a literatura sobre alfabetização de crianças já fez alguns registros (Franchi, 1986 e 1988). Entretanto, não eram essas questões que me incomodavam, pois considerava que os alunos teriam anos e anos de escolaridade para resolvê-las. O que comecei a desconfiar era que os meus alfabetizandos desconheciam a necessidade de considerar um hipotético leitor quando da produção de seus textos.

Em outro plano, no da *leitura de mundo*, tinha certeza de que as concepções escolares dos meus alunos, as quais tinham como pano de fundo a vivência de outras experiências pedagógicas que os levava a recusar as tematizações orais, precisariam ser reelaboradas através de uma nova metodologia de trabalho.

Quando introduzi os textos escritos para os alunos que já tinham condições de ler, comecei a colher resultados mais animadores, seja do ponto de vista das estratégias próprias à escrita, seja do ponto de vista de uma *leitura de mundo*. Esses resultados preliminares levaram-me a trazer o texto para o primeiro dia de aula, obrigando-me a também elaborar uma nova proposta metodológica que considerasse o desconhecimento que os alunos iniciantes tinham sobre o código alfabético. Ao elaborá-la e aplicá-la, os resultados preliminares confirmaram-se com mais vigor e essa nova prática acabou favorecendo um aprendizado mais qualitativo das estratégias textuais, além de o contato mais sistemático com a variedade linguística de prestígio ter favorecido o aprendizado de aspectos formais relativos a essa modalidade.

Por outro lado, como as *leituras de mundo* também passaram a ter o texto escrito como referencial, desde então nenhum aluno se manifestou contrariamente a elas, pois a busca de um significado para o que se lia ou se ouvia, estava mais de acordo com os pressupostos escolares daqueles alunos que procuraram a escola

para aprender a ler e a escrever. Logo, as tematizações passaram a ser tomadas como atividades pertinentes ao contexto escolar. De certa forma comecei a encontrar “as possibilidades” que o próprio Freire sugeriu quando da frustração com o trabalho na sala de aula, pois vim aprendendo, através de uma pedagogia textual, a conciliar os meus propósitos humanistas com a busca de uma alfabetização de qualidade, sentindo-me mais perto de uma didática “fundamental”, como a descrita por Candau (1985).

Capítulo IV

Nesse capítulo analiso alguns dados que, definitivamente, convenceram-me quanto à importância de um trabalho com a leitura para a aprendizagem da escrita. Também tento compreender quais os aspectos linguísticos que favoreceram a relação leitura/escrita que verifiquei.

4.1. A base teórica e os dados que motivaram a consolidação de uma nova prática

Quando li *Portos de passagem* de Geraldi (1991), acho que pela primeira vez entendi, de fato, uma das funções do texto escrito na sala de aula: “*Também refletir sobre o modo como outros organizam o que tinham a dizer pode ser a razão de leituras.*” (p.181). O livro de Geraldi não foi dirigido a alfabetizadores, mas teve uma enorme importância na direção de meu trabalho, embora também seja verdadeiro que outras interlocuções me prepararam para compreendê-lo. Contudo, foi apenas depois de *Portos de Passagem* que passei a ver a leitura como uma atividade que poderia auxiliar o processo de aprendizagem dos alfabetizandos. Entretanto, pragmática e conservadora como sou, apenas consolidei uma pedagogia textual quando observei algumas similaridades entre os textos de alguns alfabetizandos com a de autores trabalhados na sala de aula. São produções que têm um valor histórico na sequência de minha trajetória, pois foram elas que motivaram e avalizaram todas as mudanças estruturais que acabei promovendo em minha prática de alfabetização,

levando-me a trazer o texto escrito para o primeiro dia de aula de meus alfabetizandos, com todas as alterações metodológicas decorrentes dessa opção. São esses textos que analiso nesse capítulo, com o objetivo de demonstrar a estreita ligação que há entre a leitura e a aprendizagem das estratégias da escrita. Porém, antes de iniciar essa análise, entendo que são necessárias duas considerações; uma mais breve, outra mais longa:

a) Como a narrativa é um tipo de discurso muito comum na modalidade oral, quando estão aprendendo a escrever os alfabetizandos manifestam-se basicamente através dessa estrutura discursiva, dada a familiaridade que têm com esse gênero. Sendo assim, talvez fosse o caso de tecer a minha análise servindo-me do termo “estrutura narrativa” quando estivesse me referindo aos textos dos meus alunos. Entretanto, os diferentes tipos de discurso não têm uma fixidez (Geraldi, 1991; Martinez, 1987) e portanto, uma narrativa pode conter características dissertativas e/ou descritivas, e vice-versa. Considerando essa maleabilidade, estarei optando pelo termo “configuração textual”, cuja definição aqui é apresentada através de Geraldi (1991):

*“Estou aqui usando a denominação “configuração textual” e não “estrutura” por duas razões: a) o conjunto de configurações (ou gêneros) não é fixo, com regras a serem obrigatoriamente seguidas. Assim, a configuração de uma narrativa não se obtém pela simples obediência a regras, mas pela inclusão do que se narra, **hic et nunc**, na configuração de outras narrativas; b) estas configurações não são impermeáveis entre si, de modo que um texto em que se queira defender um ponto de vista, ou em que se defende um ponto de vista (texto argumentativo), não possa ser cruzado por configurações outras que*

não a “estrutura” de uma argumentação. Que a fábula sirva de exemplo.

Pondo-nos por hipótese, do outro lado do fio, aquele da produção, o locutor/autor ao escolher uma certa configuração para o seu texto, “desescolhe” outras e, em certa medida, compromete-se com as estratégias escolhidas. Estas são também chaves com que o lê. (...)

Se, de um lado, estas “configurações” obrigam certas “responsabilidades”, de outro lado o movimento entre elas produz o inusitado, o novo. Este não resulta apenas do que se diz. Como Foucault (1971) aponta, ‘o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de seu retorno’ e também o retorno, no interior de um tipo de configuração, de configurações outras, produz um certo ‘estranhamento’ que faz do que se diz uma novidade.” (p. 184 — grifo do autor)

b) Como a alfabetização é a primeira etapa sistematizada de aprendizagem da escrita, os textos dos alfabetizados são produções híbridas: se em seus textos pode-se observar o que eles efetivamente estão começando a aprender da modalidade escrita, também pode-se observar que as estratégias da modalidade oral ainda são utilizadas para que o aluno organize a sua produção. Atitude compreensível e explicável devido à familiaridade que eles têm com os recursos da oralidade. Todavia, essa familiaridade não explica tudo e aí entramos no ponto que me interessa ressaltar: os usuários da escrita utilizam-se de estratégias de ambas as modalidades da língua em suas produções, usando uma e outra de forma complementar. A diferença entre um escritor e um alfabetizado é que o primeiro pode estar fazendo uma escolha e o segundo, na maioria das vezes, não tem outra opção, pois ainda está aprendendo a se manifestar através da modalidade escrita.

Sobre a possibilidade de complementaridade entre uma e outra modalida-

de, Tannen (1986 e 1988) e Chafe (1988) demonstram que há um contínuo entre as modalidades oral e escrita e defendem a idéia de que não haveria uma dicotomia entre a escrita e a fala, mas um compartilhamento de estratégias que dependeriam do contexto de enunciação entre os interlocutores, dos objetivos e da natureza daquilo que se está falando ou escrevendo. Ambos propõem que se analisem as condições de produção de cada discurso, pois seriam elas que determinariam aquelas características que se costuma atribuir a uma e outra modalidade.

Lidando com as tradicionais hipóteses de que a fala seria dependente de um contexto, contextualizada, enquanto a escrita seria independente de contexto, descontextualizada, Tannen questiona essa dicotomia. A idéia de dependência contextual da fala viria do fato de os falantes dividirem um mesmo tempo e espaço no decorrer de uma conversação, não ocorrendo o mesmo com o usuário da escrita que, não tendo um contexto imediato e não dependendo de um interlocutor para organizar o seu discurso, limitar-se-ia a centrar o seu texto num conteúdo específico. No entanto, a autora chama a atenção para o fato de um autor ter que hipotetizar e antecipar as possíveis dúvidas e necessidades de seus leitores para que o seu texto possa ser compreendido. Essa habilidade para imaginar o que sucederá no momento da leitura faria com que a escrita fosse altamente contextualizada, pois o autor precisaria fornecer o máximo de informações ao seu leitor, recriando um suposto contexto de interação através da organização de seu texto. Essa é uma das razões que leva Tannen a questionar as hipóteses de descontextualização e contextualização como uma das características que diferenciariam uma e outra modalidade da língua. Argumentando a favor da recíproca contribuição entre as estratégias das duas modalidades, ela propõe um novo parâmetro de compreensão das modalidades oral e escrita através da idéia de foco de envolvimento. Nesse caso a elaboração e forma final de um discurso dependeria, entre outras coisas, das condições de produção do

mesmo, do gênero escolhido e dos objetivos do escritor ou do falante, resultando no uso de estratégias que denotariam um maior envolvimento com o interlocutor ou com o conteúdo. Dentro dessa perspectiva ela escreve que as narrativas escritas aproximar-se-iam muito mais da tradição oral de contar histórias, do que da escrita dissertativa, pois as estratégias da oralidade favoreceriam muito mais o envolvimento entre o autor e o leitor.

Quanto a alguns aspectos linguísticos que denotariam as condições de produção de cada modalidade, ela escreve que na fala o uso de recursos paralinguísticos e prosódicos auxiliariam a coesão que seria construída com um mínimo de conjunções, dentre as quais destacar-se-ia o uso da coordenada “e”. O escritor por sua vez, e independente de estar produzindo uma narrativa ou outro gênero discursivo, teria que lexicalizar a sua coesão. Essa lexicalização e o tempo de que dispõe para organizar e refazer as suas idéias, também levá-lo-iam a uma maior complexidade sintática, com um frequente uso de subordinadas.

Chafe (1988) segue a mesma linha de argumentação de Tannen. Dentro da idéia de envolvimento e distanciamento, o autor chama a atenção para algumas condições de produção da oralidade que favoreceriam o aparecimento de alguns traços linguísticos. O envolvimento consigo mesmo e com o ouvinte, por exemplo, favoreceriam as marcas que indicam a primeira e a segunda pessoa, enquanto que o envolvimento com o tema levaria a alguns exageros linguísticos. O autor também entende que o discurso oral seria mais fragmentado que o escrito, devido ao fato de o primeiro ser um produto do dinamismo e da cooperação, enquanto que a escrita caracterizar-se-ia por uma maior complexidade sintática, como consequência do maior tempo que o autor tem para dar coesão as suas idéias ou reorganizá-las quando necessário. No entanto, ainda segundo o autor, tanto o falante como o autor poderiam se utilizar de estratégias de ambas as modalidades da língua em seus discursos

orais e escritos, pois esse uso não é determinado pela modalidade em si, mas pelas condições de produção. Nas cartas pessoais, por exemplo, haveria uma forte presença de estratégias da linguagem oral, enquanto que em uma conferência acadêmica predominariam as estratégias atribuídas à tradição letrada.

Feitas as considerações a e b, passo a analisar os dados, lembrando que um texto pode apresentar uma estrutura que abrigue características de diferentes gêneros (configurações), que existe um contínuo entre oralidade e escrita (as estratégias de uma e outra modalidade podem ser usadas de forma complementar), que as narrativas escritas dizem muito mais da tradição oral de contar histórias e, por último, que os alfabetizados apenas estão começando a receber condições para se servirem estratégias da modalidade escrita. Essas considerações têm a sua importância porque um texto escrito não deixa de sê-lo apenas porque nele não predominam as estratégias que tradicionalmente são atribuídas à escrita. Na verdade, aqui se compartilha a idéia que Geradi (1991) tem a respeito do que é um texto escrito, ou seja, “*o texto é o produto de uma atividade discursiva onde **alguém diz algo a alguém***” (p.98, grifo do autor). Como o diz importa apenas na medida em que o outro possa, de fato, compreender aquilo que foi escrito, ou seja, que ele cumpra a finalidade de atingir o leitor.

4.1.1. A análise dos dados

Os textos 1, do aluno VO¹, e o 2, da aluna AAN², foram produzidos depois da leitura do texto A de Lispector. Minha proposta de escrita foi a de que os alunos escrevessem, se soubessem, alguma receita para matar um “bicho” pernicioso. Nem todos os alunos quiseram escrever. Dos que aceitaram minha proposta, os textos 1 e 2 chamaram-me a atenção devido às semelhanças com o texto A.

Texto A.:

A quinta história (fragmento)

(...) Queixei-me de baratas. Uma senhora ouviu-me a queixa. Deu-me a receita de como matá-las. Que misturasse em partes iguais açúcar, farinha e gesso. A farinha e o açúcar as atrairiam, o gesso esturricaria o de dentro delas. Assim fiz. Morreram. (...)

LISPECTOR, C. (1994) *Felicidade Clandestina*. Francisco Alves: Rio de Janeiro. (p. 162)

¹VO, paulista de Campinas e carregador de sacos de cimento em um depósito de material de construção. Não foi à escola na idade adequada. As crianças da vizinhança próxima a sua casa iam à escola e isso motivou-lhe o desejo de estudar, mas a mãe, que sabia ler e escrever, nunca o matriculou. Filho de pai desconhecido, perdeu a mãe aos doze anos. Foi morar com uma tia analfabeta. Sua primeira passagem pela escola ocorreu quando ele tinha 16 anos. Uma professora, mãe de um de seus amigos, sabendo de seu desejo de estudar, matriculou-o em um supletivo da prefeitura. Estudou quase um semestre e desistiu. Segundo o aluno a desistência deveu-se ao fato de a escola estar instalada em uma casa com dois cômodos muito pequenos e haver muita “bagunça”. Tempos depois a mãe do amigo indicou-lhe o Cees, onde ele matriculou-se com 19 anos de idade, no período noturno.

²AAN, paulista de Campinas e auxiliar de serviços gerais na Unicamp. Perdeu o pai quando tinha 7 anos e a mãe quando tinha 9. Ambos analfabetos. Sem ter com quem ficar foi trabalhar de empregada doméstica, morando em sucessivos empregos. Com 13 anos de idade um de seus patrões a matriculou pela primeira vez em uma escola no período diurno. Como na casa tinha muitos afazeres, ela tinha que acordar às 5h da manhã e dormir às 23h para dar tempo de ir para a escola. Não aguentou e frequentou a escola por poucos dias. Com 48 anos começou a frequentar um curso de alfabetização em uma igreja próxima a sua casa. Como o curso era à noite e o marido estava muito doente, ela não conseguiu conciliar os cuidados com o marido, o emprego, os serviços da casa e os estudos. Frequentou o curso por dois meses, mas mais faltava do que ia à escola. Na mesma época uma secretária do instituto onde a aluna trabalhava, ficou sabendo do seu desejo de estudar, dos problemas que estava enfrentando e indicou o Cees, no qual ela se matriculou no período diurno, no horário de trabalho e com 48 anos de idade.

TEXTO 1

Os Ratos

1
2
3 Queixei-me de ratos.
4 Uma senhora me deu a re-
5 ceita de como mata-los.
6 Que misturasse em partes
7 iguais, cimento e cal e au-
8 tado uma travessa de
9 agua. O cimento serve
10 para endurecer a fabrica
11 do rato e a cal tambem.
12 Assim ao bicho comer
13 a cal e o cimento vai dar
14 cedee ele vai tomar agua
15 voce p. guarda e ver o re-
16 sultado.

Autor: VO

TEXTO 2

1 Eu dei Uma Receita
2
3 Eu dei uma receita para minha
4 nha de como acabar com a sarna
5 do cachorro. Que misturace, inchofre e
6 olio de comida. E dei um banho nele
7 E depois do banho passasse aqui
8 la mistura que já estava pronta
9 No corpo inteiro do cachorro
10 E na outra semana ele me fo-
11 lou que o cachorro já estava bem me-
12 lhor. Com o remedio que eu tinha ensi-
13 nado para ele. E me disse:
14 — Estou muito contente porque
15 pensei que ele ia morrer.

Autor: AAN

Os textos 1 e 2 denotam que os alunos foram capazes de realizar uma leitura “*responsiva-ativa*” (Bakhtin, 1992; Geraldi, 1991) de Lispector, cuja compreensão permitiu-lhes recriar a mesma configuração textual de Clarice. Configuração porque, apesar de Clarice apresentar uma receita, o seu texto tem elementos narrativos, ocorrendo o mesmo com o texto dos alunos: ambos iniciaram seus textos com uma orientação para o leitor, identificaram os respectivos destinatários de cada receita, os “bichos” a serem eliminados, deram a receita propriamente dita e, por fim, um desfecho. No texto 1, a razão da sugestão da receita veio da queixa do

personagem-narrador. No 2, o contexto construído pela aluna permite a inferência de que se tratava de um pedido feito pela vizinha do personagem-narrador. Na sequência de ambos pode-se observar uma descrição da receita e um desfecho. Entretanto, no texto 1, o efeito da receita ficou subentendido; no 2, o personagem-narrador confirmou um resultado positivo.

Como se viu em Tannem (1986 e 1988), as narrativas escritas devem muito à tradição oral de contar histórias. Porém, ao escreverem, os alunos não poderiam utilizar-se, por exemplo, de recursos prosódicos para estabelecer a coesão de seus textos. Como entendo que nesses dois textos não há lacunas que dificultem o entendimento dos mesmos por qualquer leitor hipotético, acredito que o modo como os dois alfabetizandos organizaram os seus textos evidencia que ambos tinham alguma idéia de como utilizar-se de algumas estratégias próprias às condições de produção da modalidade escrita. Aprendizado que reporto ao nosso trabalho com leituras. Sendo assim, acredito que ao apontar algumas características da modalidade escrita presentes nos dados, também estarei demonstrando a importância fundamental das leituras na aquisição das estratégias que permitem o alfabetizando dizer e ser entendido quanto ao que tem a dizer. Todavia, mais do que generalidades estratégicas como as apontadas há pouco, interessa-me demonstrar que alguns recursos utilizados pelos alunos são idênticos aos utilizados por Lispector, porque esses apontamentos poderão demonstrar concretamente a relação que há entre leitura e a aprendizagem da escrita.

No texto 1, pode-se observar que o aluno utiliza-se das mesmas opções coesivas de Clarice, repetindo algumas expressões da autora: “Queixei-me”, “Uma senhora” e “Que Misturasse”, as quais foram usadas para que o aluno pudesse ir “(...) *tecendo o ‘tecido’ (tessitura) do texto.*” (Koch, 1990: 17). Na verdade, o aluno VO parece preso à configuração da autora, sem permitir-se muita liberdade

na estruturação do seu texto. Por outro lado, a autora do texto 2 parece se sentir mais livre para construir o texto a sua maneira. Mesmo assim, alguns traços de sua configuração ainda permitem uma identificação com o texto de Lispector, como por exemplo, o uso da expressão “Que misturasse”.

Em relação à “liberdade” com que a aluna AAN escreve o seu texto, uma das explicações possíveis passa pelo fato de a aluna ter vivenciado essa situação, o que não foi o caso do autor do texto 1. Como o aluno adulto sente-se mais a vontade para escrever sobre alguma coisa que ele viveu, viu ou ouviu e dificilmente cria uma estória imaginária, como fazem os adolescentes, essa característica, essa vivência certamente motivaram a aluna a produzir um texto cuja reconstrução do vivido não se adaptava à estratégia, digamos, “enxuta”, que Lispector ofereceu aos seus leitores nesse texto específico. Entretanto, ao reconstruir o contexto de uma experiência vivida, predominou na estruturação do seu texto o uso da conjunção “e”. Esse tipo de coesão foi tomado por Tannem e por Chafe como um reflexo das condições de produção da modalidade oral. Todavia, já se sabe que os autores entendem que há um contínuo entre uma e outra modalidade. Isso é tão verdadeiro que há autores consagrados que, intencionalmente, recorrem a essa forma de coesão, como se pode ver em *Ulisses*, de Joyce, o que demonstra que essa linha divisória entre uma e outra modalidade, apesar do experimentalismo de Joyce, realmente não é tão nítida.

Entretanto, no caso da autora do texto 2, também se sabe que Joyce não é seu autor de cabeceira; logo, as renitentes ocorrências da referida conjunção estão diretamente relacionadas ao seu desempenho oral. Na verdade, o seu texto é uma produção híbrida, com características que tanto se identificam com aspectos da modalidade oral, como da escrita. O discurso oral, que foi a modalidade da língua com a qual ela mais teve contato até por volta dos cinquenta anos, quando então aprendeu a ler, tinha que influir, evidentemente, na sua escrita, assim como ocorre

com as crianças em fase de alfabetização, as quais, muito mais cedo do que a autora do texto 2, têm a possibilidade de um contato mais direto com a escrita. Apesar desse longo histórico com a modalidade oral, se o leitor observar as linhas 6, 7, 10 e 13, perceberá que a aluna evidencia o uso de recursos das duas modalidades: faz uso da pontuação e da conjunção coordenativa “e” ao mesmo tempo, demonstrando um certo conhecimento do recurso à pontuação, que é uma característica necessária às condições de produção da escrita. Mesmo que este recurso não tenha uma ligação direta com o texto de Lispector, não há dúvidas de que essa aprendizagem constituiu-se a partir de outras leituras, pois na fala esse recurso materializa-se de outras formas. Por outro lado, ao usar a expressão “que misturasse” (linha 5.), não há como não fazer uma ligação direta com a leitura de Lispector, tanto nesse caso como no texto do aluno VO que, na linha 6., também se utiliza da mesma expressão. “Que misturasse” é uma oração subordinada substantiva objetiva direta e a construção de subordinadas vem sendo considerada como uma consequência das condições de produção da modalidade escrita e que, nos textos 1 e 2, também pode ser entendida como uma decorrência direta da leitura de Lispector.

O que solicitei aos dois alunos foi uma receita, mas nem o texto que motivou o pedido, nem os textos produzidos, caracterizam-se exclusivamente pelo gênero receituário. Parece-me que os alunos, assim como Lispector, preferiram um envolvimento com o leitor, quando optaram por fluir a receita através de textos predominantemente narrativos, utilizando-se de recursos de ambas as modalidades, como é próprio a esse gênero. Todavia, se podemos concordar que esse compartilhamento de estratégias corresponde a uma característica dos gêneros narrativos escritos, não podemos esquecer que ambos os alunos ainda estavam aprendendo a se manifestar através da modalidade escrita. Parece-me que o uso excessivo da conjunção “e” pela aluna AAN, pode ser entendido como uma falta de conhe-

cimento de recursos mais apropriados às condições da escrita, enquanto o uso da subordinada, dos pontos finais que permeiam o seu texto ou mesmo o uso dos dois pontos (linha 13) e do travessão (linha 14) podem indicar o reconhecimento de recursos mais apropriados à modalidade escrita. Na verdade, o que temos no texto da aluna AAN é um uso complementar de estratégias das duas modalidades, sem que a sua interação com os seus hipotéticos leitores saísse prejudicada. Complementaridade que ainda pode ser conferida no recurso ao advérbio “bem” (linha 11), intensificando outro advérbio. Chafe (1988) apontou esse tipo de fenômeno (exageros linguísticos) como mais comum às condições da modalidade oral e, no entanto, esse recurso não parece inadequado no texto da aluna. Logo, mesmo que se façam algumas distinções para efeito de análise, como foi o caso da autora citada e o nosso em particular, a conclusão é sempre a mesma: a aluna conseguiu atingir o seu leitor.

Já o aluno VO, vimos que ele usou a configuração de Clarice quase que como uma “fórmula”. No entanto, mesmo tendo seguido por esse caminho, essa opção exigiu algumas adaptações do alfabetizando, como a pronominalização para se referir a “ratos” (“matalos”), calcada no texto de Lispector (“matá-las”), mas com a necessária adaptação ao gênero da palavra substituída (masculino no caso de ratos) que, acoplada ao fato de aparecer hipo-segmentada (Silva, 1991) indica que houve neste caso, não a mera apropriação de um modelo, mas o trabalho de um sujeito escritor. Assim também se deu na finalização do seu texto, quando o aluno, acentuando o seu envolvimento com o leitor, diferencia-se de Lispector ao utilizar o pronome “você” (linha 15), remetendo diretamente o seu discurso a uma situação de interlocução face a face, fazendo um uso complementar das duas modalidades.

Todos esses apontamentos em torno de um compartilhamento entre as estratégias orais e escritas levam-me a concluir que ambos os alunos serviram-se

dessa complementaridade, seja porque eles ainda estavam aprendendo a utilizar-se das estratégias da modalidade escrita, seja simplesmente porque as estratégias de uma e outra podem ser usadas de forma complementar, sem prejuízo na interação com o leitor. No entanto, mesmo que se considere as duas hipóteses como verdadeiras, o que me parece importante ressaltar nessa análise, entre aquilo que é tradicionalmente atribuído a uma e outra modalidade, está no avanço que esses alunos tiveram quando se pensa naquilo que conseguiram aprender da escrita. Não há nesses textos, por exemplo, falsos começos e nem enunciados incompletos que seriam mais comuns ao discurso oral (Perera, 1988). Os textos de ambos estão centralizados num tópico, uma receita, e a configuração composicional em que ela aparece foi construída de modo a não deixar lacunas que dificultassem a compreensão dos motivos que os levaram a oferecê-la, nem de como dela se servir. Como esses alunos expressaram-se com uma clareza que inexistia nos textos de minhas primeiras turmas, permito-me concluir que o trabalho realizado com as leituras é que levou os autores dos textos analisados a uma melhor compreensão da necessidade de estruturar os seus enunciados de uma forma que um hipotético leitor não tivesse sua leitura prejudicada. As semelhanças que apontei entre os seus textos e o de Lispector reforçam a minha conclusão. Na verdade, se não houvesse uma estreita relação entre a leitura e escrita, essas semelhanças dificilmente poderiam existir.

Textos como o do aluno VO e da aluna AAN foram decisivos para que compreendesse a importância da leitura na alfabetização, levando-me a profundas alterações metodológicas no ensino da escrita, pois senti-me obrigada a modificar todo o meu trabalho para que pudesse trazer a leitura para o primeiro dia de aula. Todavia, nessa dissertação o meu propósito não é somente prático, quero tentar entender um pouco mais do processo de aquisição das estratégias da modalidade escrita. Quero compreender mais precisamente quais os aspectos textuais que favo-

recem essa aquisição no período da alfabetização. Acredito que essa compreensão poderá ser facilitada pela idéia de um contínuo entre as modalidades oral e escrita, pois entendo que seja esse contínuo, esse compartilhamento de estratégias entre uma e outra modalidade, que permite que um texto escrito também possa ser um objeto compreensível para os alfabetizandos. Caso não houvesse esse compartilhamento de estratégias, entendo que seria muito difícil fazer da leitura um meio para o ensino da modalidade escrita, assim como trazer o texto escrito para o primeiro dia de aula, pois ele constituir-se-ia em um objeto completamente estranho para o alfabetizando.

Um outro texto produzido pelo aluno VO, poderá favorecer a compreensão que procuro. O texto 3 foi elaborado depois da leitura do texto (B), de Lobato. Minha proposta de trabalho foi a de que os alunos se remetessem ao cotidiano e escrevessem sobre alguma situação em que a desconfiança em relação a algum tipo de “armação” tivesse-os livrado, ou a outros, de uma situação embaraçosa.

Texto B.: A Onça Doente

A onça caiu da árvore e por muitos dias esteve de cama seriamente enferma. E como não pudesse caçar, padecia fome das negras.

Em tais apuros imaginou um plano.

__ Comadre irara __ disse ela __ corra o mundo e diga à bicharada que estou à morte e exijo que venham visitar-me.

A irara partiu, deu o recado e os animais, um a um, principiaram a visitar a onça.

Vem o veado, vem a capivara, vem a cotia, vem o porco do mato.

Veio também o jabuti.

Mas o finório jabuti, antes de penetrar na toca, teve a lembrança de olhar para o chão. Viu na poeira só rastros entrantes, não viu nenhum rasto sainte. E desconfiou:

— Hum!... parece que nesta casa quem entra não sai. O melhor, em vez de visitar a nossa querida onça doente, é ir rezar por ela...

E foi o único que se salvou.

LOBATO, M. (1962) *Fábulas*. São Paulo: Brasiliense. (p.150)

TEXTO 3

1 Um Amigo
2
3 Um amigo me convidou para
4 participar de uma surcarria.
5 Ele me falou que eu teria que le-
6 var buscar coisas, por que
7 ia levar três rapazes!
8 — Dê-lhe você o que for
9 o necessário.
10 — Mas o que é o necessá-
11 rio?
12 — O necessário é vinte pão
13 zinha, meia gata de presunto,
14 um vidro de reumatismo, uma dúzia
15 de refrigerante em lata e mais
16 a ilha, isso é o necessário e
17 resta eu e o outro homem.
18 — Mas contar dia vai de
19 nao esta surcarria?

20 — *Algo semar mais dia,*
21 — *Hum!... Eu acho que*
22 *é melhor eu ficar sem ir*
23 *percar.*

Autor: VO

O texto 3 é predominantemente narrativo e, tal como os anteriores, sem lacunas que dificultem o seu entendimento por qualquer leitor hipotético. Entretanto, o que me chamou a atenção para essa produção foi o desfecho, no qual o aluno se permite a utilização pertinente de um recurso da escrita para marcar uma desconfiança do personagem central em relação à trama que se ia tecendo: “Hum...!” (Linha 21). Trata-se, na verdade, da mesma interjeição utilizada por Lobato. Como o aluno nunca havia escrito nenhum outro texto em que ela estivesse presente, supus que ele a aprendeu com o autor de “A onça doente”. Mas o aprendizado desse recurso não veio como um recurso isolado. Ele veio amalgamado à reelaboração da mesma estratégia discursiva de Lobato. Nesse caso, as semelhanças não são tão evidentes como as que apontei em relação ao texto de Lispector. Mas elas existem e são profundas, residindo aí a importância desse dado em relação ao objetivo que agora me proponho. Para levá-lo adiante, entendo que o trabalho do aluno para produzir o texto 3 será melhor compreendido se primeiramente nos reportarmos à definição de gêneros do discurso de Bakhtin (1992):

“A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por

seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada pelos recursos da língua ___ recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais ___, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional - grifos meus) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (p. 279 - grifos do autor)

Para Bakhtin cada enunciado é único e individual, mas como cada esfera de comunicação produz os seus tipos relativamente estáveis de discurso, um enunciado pode ser reconhecido linguisticamente como pertinente a determinado gênero, devido ao seu **conteúdo temático, estilo e construção composicional**.

O gênero predominante, tanto em Lobato, como no texto do aluno, é o narrativo. Isso é um fato. Todavia, se reduzisse essa análise apenas ao âmbito das características de uma narrativa, não iria além da identificação das seções clássicas desse gênero, como as descritas por Labov e Waletzky (1973) ou, ainda, as descritas por Platão e Fiorin (1996), sem avançar no entendimento do processo de aprendizagem da modalidade escrita através das leituras, pois o texto do aluno guarda outras semelhanças com o de Lobato. Considerando a existência dessas outras similaridades, entendo que ao apontá-las também estarei evidenciando um ponto de partida mais interessante para a compreensão do papel que venho atribuindo às atividades de leitura numa sala de alfabetização.

Vejamos quais são essas semelhanças: ambos mencionam um convite, o qual, à primeira vista, parece desinteressado diante da situação apresentada. Entre-

tanto, no texto de Lobato, o convite vem precedido da menção feita pelo narrador de que se trata de um plano, enquanto que o aluno constrói uma estrutura textual que se encarregará de anunciá-lo. Em seguida ocorre uma enumeração. Em Lobato a listagem dos animais que visitaram a onça; no texto do aluno a enumeração dos itens a serem levados para a pescaria. Após a enumeração, a primeira pista da desconfiança. Em Lobato ela se dá através da observação narrada de que os animais que entram não saem. No texto do aluno a desconfiança vem com o questionamento do personagem-narrador a respeito do tempo de duração da pescaria, dado que a quantidade de alimentos que teria que levar era muito grande. Já no desfecho de ambos a expressão “Hum!...” sugere que a desconfiança confirmou-se, ou seja, que tanto o personagem-narrador do texto 3, como o Jabuti, perceberam a armadilha. Contudo, mais uma vez, no texto do Lobato, o uso dessa expressão vem precedido da menção que o personagem-narrador faz em relação à desconfiança do Jabuti, o que não ocorre no texto 3, pois o aluno parece confiar que o uso da referida expressão seria suficiente para esclarecer que a desconfiança se estabeleceu. Finalmente, em nenhuma das narrativas seus autores mencionam explicitamente a má fé do convite, mas ao longo de seu desenvolvimento eles oferecem pistas que a sugerem.

Vimos há pouco que Bakthin considera o *todo* do enunciado como indissolúvel. Embora assim o considere, o autor aponta os três elementos que o constituiriam: *o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional*. Acredito que seja justamente essa distinção e diferenciação dos elementos que compo-riam o enunciado e o fato deles serem indissolúveis, que me ajudarão a analisar e evidenciar o processo que levou o autor do texto 3 a construir um enunciado que guarda profundas semelhanças com o texto de Lobato, como as que procurei apontar a pouco. Logo, entendo que, se conseguir apontar como essas similaridades enquadram-se dentro dos três elementos apontados por Bakthin, também estarei de

posse de mais elementos para analisar o processo de aprendizagem das estratégias da modalidade escrita na alfabetização.

Vejamos. O **conteúdo temático** do texto 3 e o do Lobato é o mesmo, pois similaridades apontadas há pouco evidenciam que o aluno aceitou a minha proposta baseada na leitura que realizamos do texto “A Onça Doente”.

No que diz respeito ao **estilo**, Possenti (1988) ensina que este reside “(...) *no como o locutor constitui seu enunciado para obter o efeito que quer obter.*” (p.58). Minha aposta é a de que o aluno optou por obter o mesmo efeito de sentido que observou em Lobato. O efeito, ou seja, a graça da fábula desse autor está no fato de o mesmo não explicitar o plano da onça por supor que o leitor será capaz de deduzi-lo a partir das pistas que oferece, sendo este o mesmo efeito perseguido pelo aluno: através das pistas que oferece o aluno também espera que o leitor deduza o teor do plano do amigo do personagem-narrador. Linguisticamente essas pistas podem ser reconhecidas através do **estilo verbal** que, segundo Bakhtin, se confunde com os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais. Portanto, cabe-me, ainda, apontar esses recursos.

No plano dos recursos gramaticais os dois autores fazem uso da enumeração, cujos elementos vêm separados por vírgulas. Nos dois casos essa enumeração tem a função de chamar a atenção do leitor para um aspecto quantitativo, que terá a sua importância na dedução do plano. Quanto aos aspectos fraseológicos e lexicais, a interjeição “hum...!”, deixa implícita a elucidação do plano pelos dois personagens que a proferem. Por marcar o início do desfecho da trama, essa expressão tem uma enorme importância no “*todo*” pois sua função seria a de indicar que os possíveis personagens-vítimas não se deixaram enredar pela trama que se tecia. Num certo sentido, essa interjeição também convida o leitor a perceber um plano que não será explicitamente revelado. Por isso, acredito que essa expressão é a que

mais demonstra a intencionalidade dos dois autores, ao optarem construir os seus respectivos textos do modo como o fizeram. Como o estilo se confunde com a intencionalidade (Possenti, 1988), essa decisão acaba direcionando o “todo” da **estrutura composicional** do aluno.

Se um **tema** semelhante ao de Lobato motivou a reconstrução de um mesmo **estilo** que, por sua vez, fluiu em uma **estrutura composicional** também semelhante a de Lobato, filiando-se ao mesmo **gênero discursivo** utilizado pelo autor de a Onça Doente (um texto predominantemente narrativo), a única conclusão realmente possível é a que foi defendida por Bakthin, ou seja, esses elementos são realmente indissolúveis. Embora tenha sido possível abstraí-los para empreender a análise, acabei caminhando em círculos, pois nenhum deles explica-se sem o outro. Mas é justamente essa consubstanciação das partes com o seu *todo*, essa impossibilidade de seus elementos explicarem-se isoladamente, que irá favorecer a compreensão do processo de aprendizagem das estratégias da modalidade escrita do aluno. Aprendizagem porque, apesar de todas as semelhanças apontadas o seu enunciado é único e original. Semelhanças e ao mesmo tempo diferenças. Parece complicado, mas isso é explicável através das propriedades que Bakthin (1992) atribui aos gêneros. Para nos aprofundarmos um pouco mais nessa questão, vejamos quais são essas propriedades que permitem a construção de enunciados únicos e concretos com as mesmas estratégias discursivas de um texto conhecido:

*“Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma **forma padrão** e relativamente estável **de estruturação de um todo**. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na **prática** usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência **teórica**(grifos do autor). (...) Na conversa mais*

desenvolta, moldamos nossa fala às formas precisas do gênero, à vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos (p. 301 __ grifos meus)''

A **relativa** estabilidade dos gêneros explica-se através de suas características plásticas e maleáveis, as quais admitem uma interlocução com estratégias de outros gêneros, além de admitirem a acomodação de outros dizeres com as mesmas estratégias discursivas, produzindo enunciados únicos e concretos. O que é parafrasear uma outra pessoa se não acomodar o nosso enunciado ao enunciado desse outro? Entendo que foram justamente essas características dos gêneros que permitiram ao autor do texto 3 a construção de seu texto tomando como referência uma configuração que ele conheceu através da interlocução com Lobato, e de uma forma até criativa, como também é próprio da reconstrução de um gênero. O aluno reconstrói o “*todo*” de Lobato, mas não o utiliza como uma “*fórmula*” como fez anteriormente com o texto de Lispector, quando não se permitiu ou não tinha elementos para se permitir muitas liberdades. Há mais comicidade no texto 3, se comparado ao de Lobato; o aluno não se sente obrigado a mencionar a existência de um plano como seu inspirador, ou mesmo antecipar que houve uma desconfiança por parte do personagem-narrador. Confia em que tudo será entendido pela sua construção composicional. Isso tudo me parece que pode ser associado à criatividade mencionada por Bakhtin. Também entendo que, se por um lado o texto *Um Amigo* pode ser visto como uma resposta imediata à interlocução com o enunciado de Lobato, pelas profundas semelhanças que guarda com este autor, por outro ele também pode ser visto como uma resposta a tantas outras leituras, que já não são mais possíveis de serem identificadas, mas permitem ao aluno um trabalho “criativo”.

No entanto, apesar da fixidez no uso das estratégias, o texto *Os ratos*

também é inédito e a semelhança com o enunciado de Lispector apenas confirma a maleabilidade dos gêneros para a aceitação de novos dizeres, mesmo que nesse texto não se possa observar a mesma criatividade mencionada há pouco. Como o texto *Os ratos* é bem anterior a *Um amigo*, suponho que faltava ao aluno um maior conhecimento das estratégias que o auxiliariam a desenvolver o seu discurso de uma forma que a estrutura de Lispector não lhe pesasse como uma “fórmula”. Todavia, considerando-se que o alfabetizando não é nenhum “Adão mítico”, dado que também inexistente um fluxo verbal “mítico” (Bakhtin, 1992), é com naturalidade que se deve observar esse texto do aluno, até porque “*Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.*” (Bakhtin, 1992: 302).

Quanto às características textuais que favoreceram a aprendizagem dessas estratégias, acredito que já possa começar a esboçar uma tentativa de resposta. Primeiro tentando responder como se chega a construir um significado para um texto escrito quando ainda pouco se conhece da modalidade escrita para, em seguida, apontar aquelas características textuais que podem estar contribuindo tanto para o trabalho do sujeito leitor, como o do escritor, dado que estou supondo que há uma relação entre uma e outra atividade. Os autores dos textos aqui analisados são adultos que já sabiam narrar antes de entrarem para a escola, portanto, conheciam o gênero narrativo. Chafe (1988) e Tannen (1986 e 1988) apontam um contínuo entre as modalidades orais e escritas. Mais incisiva, Tannen (1986) ilustra essa questão afirmando que as narrativas escritas devem muito à tradição oral de contar histórias, pressuposto que também pode ser inferido do conceito de gêneros primários (relatos familiares, cartas, etc.) e secundários (romance, discurso científico, etc.) de Bakhtin (1992), pois o autor entende que há uma inter-relação entre ambos, na qual

os gêneros primários seriam absorvidos e transformados pelos secundários. Logo, considerando-se a existência desse processo, parece-me que fica fácil entender porque os alfabetizandos conseguem construir um sentido para o que lêem, mesmo no período inicial da alfabetização, quando ainda não tiveram um contato mais sistemático com a modalidade escrita. Além disso, aceitando-se que a explicação para esse processo está na relativa estabilidade estrutural dos gêneros, cujas características maleáveis e plásticas admitem a acomodação de outros dizeres, também parece que fica fácil entender porque um enunciado que é único pode ser tomado como uma referência para que o alfabetizando utilize-se da configuração desse *todo* para produzir textos tão inéditos como aqueles que lhe serviram de modelo.

Talvez "modelo" nem seja a palavra correta para explicar esse processo porque não se trata de uma simples cópia. Melhor esclareceria a questão se defendesse a idéia de uma contínua formação de uma memória discursiva, cuja gênese estaria no aprendizado da língua oral que ampliar-se-ia com as atividades de leitura, estando nessa atividade a grande oportunidade de o alfabetizando vir a conhecer, mais sistematicamente, os gêneros discursivos escritos e, conseqüentemente, as estratégias apropriadas às condições dessa modalidade.

No entanto, como aqui se defendeu a idéia de um contínuo entre a oralidade e a escrita, isso talvez pudesse induzir à conclusão de que bastaria ao alfabetizando o domínio do código alfabético para que ele se pusesse a escrever, pois em havendo uma maleabilidade entre as duas modalidades da língua, também haveria a possibilidade de o alfabetizando aprender alguns dos recursos e estratégias da escrita apenas via oralidade. Todavia, apesar de a possibilidade ser real, um escritor, por exemplo, não pode ignorar a ausência física do leitor e, portanto, ao escrever o autor também não pode negligenciar os recursos ou as estratégias que melhor atingiriam o seu leitor, mesmo que o seu texto seja permeado com recursos mais identificados

com a modalidade oral. Não é necessariamente o caso do alfabetizando que na maioria dos casos ainda necessita aprender a se preocupar com os seus possíveis leitores. Portanto, apesar de haver uma maleabilidade entre uma e outra modalidade, parece-me inegável que o alfabetizando que vier a lidar mais sistematicamente com textos escritos, seja lendo-os ou ainda produzindo-os para que eles sejam efetivamente lidos por outro, terá uma maior possibilidade de êxito em suas produções do que aquele a quem é negado essa oportunidade.

Se ênfase nesse trabalho a existência de um contínuo, faço-o, primeiro, porque me parece pouco útil que um texto escrito seja desvalorizado apenas em função de conter ou não recursos que, numa visão dicotômica, seriam apenas apropriados ao discurso oral e, segundo, porque a suposição de um contínuo justifica a entrada de textos escritos logo no início da alfabetização, dado que estou supondo que é essa propriedade da língua que favorece a compreensão do discurso escrito quando o aluno ainda pouco conhece dessa modalidade, assim como também permite, desde o período inicial da alfabetização, a compreensão de textos escritos que enriquecem a memória discursiva do aluno e permite-lhe, no decorrer dessa aquisição, um uso cada vez mais criativo dos gêneros.

Na verdade, se partisse da idéia de uma dicotomia entre uma e outra modalidade, não poderia trazer o texto escrito para o primeiro dia de aula como comecei a fazer depois que me conscientizei da importância das leituras, pois nessa etapa de aprendizagem da escrita seria muito difícil qualquer constituição de sentido diante de um objeto completamente estranho, assim como seria muito difícil a construção de enunciados com estratégias semelhantes, pois sem a compreensão do que foi lido, essas similaridades não existiriam. Quando trabalho com textos de articulistas da mídia impressa ou editoriais, por exemplo, percebo o quanto esse gênero é estranho para o aluno e quão mais difícil é a compreensão dos mesmos. Os

alfabetizando não têm a mesma facilidade para lidar com esses textos como têm com os gêneros narrativos, portanto, para compreendê-los precisam muito mais da mediação do professor, do que aquela de que necessitam diante de um texto predominantemente narrativo. Todavia, nem tudo precisa ser aprendido na alfabetização. Ela é apenas um começo e há toda uma sequência escolar, ou deveria haver, para que o aluno familiarize-se com outros gêneros.

Como o gênero narrativo é muito mais facilmente compreendido pelo alfabetizando, entendo que é através dele, ou outros gêneros familiares aos alunos, que se pode começar a inserir o aluno na “*cadeia de comunicação*” (Bakhtin, 1992) da modalidade escrita. Não o simples ato de leitura na qual apenas leitor e autor dialogam entre si. Minha proposta é de que haja um trabalho pedagógico visando ao encadeamento do texto, através de uma metalinguagem que recupere o sentido textual proposto pelo autor. Especificamente, o meu papel nessa pedagogia é o de tentar servir-me do texto tanto para apontar as pistas deixadas pelo autor para que este possa ser entendido no que tem a dizer, assim como apontar as funções de cada uma dessas marcas na estruturação do texto. Para isso, procuro realçar com a minha palavra aquelas características que distinguem, orientam e organizam o texto escrito, além de empreender uma comparação entre essas e os recursos da oralidade. Uma comparação necessária porque, embora uma e outra modalidade não sejam dicotômicas e nem excludentes, elas têm as suas diferenças decorrentes das condições de produção de cada uma delas.

O trabalho descrito no parágrafo anterior também amplia o meu papel constitutivo no ensino da escrita para além daquele que desempenho junto à produção de textos, pois torna-me uma mediadora das leituras de meus alunos. Essa prática teve seus primeiros ensaios depois da leitura de Geraldi (1991), resultando em textos como os analisados nesse capítulo. Textos que se constituíram em sinais

de que estava em um bom caminho quando optei pela formação de um leitor para, concomitantemente, favorecer uma melhor produção textual de meus alunos.

Capítulo V

Nesse capítulo procuro mostrar como associei a leitura e a escrita na minha prática de alfabetização, as conclusões a que cheguei e os resultados que vim conseguindo com essa associação mais sistemática. Encerro-o retomando os cursos de capacitação em serviço, tentando uma análise das atitudes dos alfabetizadores que me eram contemporâneos no momento em que se davam esses cursos.

5.1. A prática de hoje: o texto escrito como começo e meio do processo de aquisição da escrita

Para se conseguir um pouco mais qualidade na produção de textos de alfabetizando adultos é necessário que o alfabetizador considere um trabalho com textos escritos, pois, seja ouvindo (conferir, a respeito, Cazden, 1989) ou lendo, serão essas atividades que favorecerão a aprendizagem da escrita; questões que já discuti exaustivamente. Mas, *“Como aprender a ler se não se sabe, para aprender, o que é realmente ler?”* (Foucambert, 1997:57). Muitas vezes me fiz essa pergunta tomando a leitura como um devir que se daria apenas depois de o alfabetizando ter um domínio básico sobre o nosso sistema de representação. Todavia, observando alguns fenômenos na heterogeneidade da minha sala de aula, onde havia alunos que eu tomava como leitores e outros não, vim descobrindo com esses últimos uma leitura, um trabalho de compreensão do escrito que não se prendia exclusivamente ao gráfico, quando manipulavam os vários textos que circulavam pela classe. O que

ocorria era um “(...) *questionamento recíproco de um capital gráfico diante dos olhos e de um capital semântico atrás dos olhos.*” (Foucambert, 1997:120), em cujo processo estavam em jogo as experiências linguísticas dos alunos, as quais, no vocabulário bakhtiniano, também podem ser traduzidas por conhecimento dos gêneros. Já consciente da importância da leitura convenci-me, então, de que poderia considerar um trabalho que tomasse os alfabetizandos como leitores desde o primeiro dia de aula.

Com uma nova visão de ensino e aprendizagem da escrita, deixei de usar o *Método da Palavração* de Freire, um educador que, por todas as suas realizações, jamais deixará de ser um mito em nosso ideário educacional. Todavia, hoje me parece que o seu *Método da Palavração* tem muito pouco a oferecer ao alfabetizador que tenha como meta a produção textual, embora ainda tenha muito a ensinar a quem queira realizar um trabalho que englobe uma necessária *leitura de mundo*. Hoje entendo que não somente a produção textual dos alfabetizandos tem a ganhar com a troca de análise de uma *palavra geradora* para a análise de um texto, mas a própria *leitura de mundo* também sai favorecida, dado que a leitura torna-se uma aquisição permanente, através da qual os alunos podem estabelecer um constante processo de dialogia com novos autores e com análises diferenciadas do panorama sócio-político do país. Quanto ao grau e à possibilidade de criticidade gerada por essas leituras parece-me óbvio que a formação do leitor não pode reduzir-se à alfabetização, visto que um curso como esse é apenas o começo de um longo processo no que diz respeito à aprendizagem dos diferentes gêneros, com suas diferentes estratégias e recursos linguísticos.

Considerando que a aprendizagem da língua é um longo processo, em cada nível de aprendizagem escolar o alfabetizando adulto deve ter o direito de continuar aprendendo, cada vez mais, a lidar com as estratégias que predominam

nos gêneros que não lhes são familiares. Entendo que cabe ao alfabetizador começar a chamar a atenção para essa continuidade porque ele deve ser o primeiro a não se conformar ou se iludir com a exiguidade de um curso de alfabetização no que tange à compreensão e criticidade no ato da leitura, principalmente porque a criticidade é um conceito plástico e não uma fórmula matemática que uma vez aplicada a um punhado de textos resulte em um modelo analítico aplicável a todo e qualquer outro discurso. Logo, os diferentes recursos textuais (lexicais, fraseológicos e gramaticais) e os distintos posicionamentos ideológicos e conceituais dos autores precisam ser continuamente trabalhados com os alunos. Caso contrário, o que se pode ter como resultado das leituras é, no primeiro caso, uma compreensão que deixa a desejar e no segundo, apenas manipulação por parte do autor, pois, no primeiro caso,

“(...) ao atribuir um sentido, o leitor parte das pistas oferecidas pelo autor, associa-as aos seus próprios fios, para produzir um sentido em sua leitura. Aqui, pode o leitor produzir, em sua caminhada interpretativa, leituras inadequadas. Caberá ao professor não a correção de tal leitura, mas descobrir com o leitor os passos desta caminhada, para que esse leitor/aluno perceba onde os encadeamentos feitos poderão estar sendo responsáveis pelo sentido final inadequadamente produzido.” (Geraldi, 1996: 125 e 126).

No Método da Palavração de Freire, a aprendizagem da escrita está centrada na unidade palavra, entretanto isoladamente ela tem pouco a dizer, a não ser que se crie um contexto oral para interpretá-la, como bem supôs Freire num momento em que ainda não se sabia o que hoje se sabe sobre o aprendizado da leitura e escrita. Em um texto escrito esse contexto já existe e se é a língua escrita a

que o aluno almeja aprender quando se matricula num curso de alfabetização e se a aprendizagem dessa modalidade passa pela leitura, nada mais coerente que, em uma prática renovada e com objetivos linguísticos bem definidos, que essa unidade torne-se o elemento gerador, não somente do aprendizado da leitura e da escrita, mas, e também, da própria *leitura de mundo*, pois o impacto da palavra impressa e bem empregada, também poderá contribuir para colocar o alfabetizando diante de informações, análises, situações e fatos que uma única palavra não teria o poder de realizar.

Mas, no meu caso em particular, a opção pelo texto também foi um gesto de reconhecimento dos meus limites: apenas com a minha palavra ou com a minha coordenação temática, nem sempre logrei contextualizar a novidade e a pluralidade de idéias que podem estar contidas em um texto escrito. Todavia, se o princípio básico do método de Freire foi o de ter a palavra como unidade geradora de uma *leitura de mundo*, o que me propus foi que o texto escrito fosse essa unidade. Na realidade, os novos conhecimentos linguísticos dataram o Método da Palavração de Freire, embora não se possa dizer o mesmo de seu ideário sócio-filosófico de quase quarenta anos atrás.

No entanto, para que a unidade textual possa ser útil a todo um ideário social, não interessa uma leitura que se resuma à decifração do código alfabético, através da qual um alfabetizando até pode oralizar um texto, mas não entende nada do que está lendo. Interessa, sim, uma leitura que permita ao aluno uma compreensão e interpretação do texto, fazendo com que, a longo prazo, a sua leitura possa prescindir cada vez mais da participação de “outro” no preenchimento das informações e esclarecimentos dos recursos textuais que ele desconhece. Ainda interessa que o aluno possa tomar a escrita como uma ferramenta que lhe permita uma reflexão e uma articulação dos aspectos situacionais daquilo que ele deseja dizer e não

apenas ser tomada como um mero instrumento que o auxilie a registrar listas de palavras agenciadas por critérios silábicos.

Tendo uma maior clareza quanto aos meus novos objetivos no ensino da escrita, passei a realizar um trabalho onde o texto passou a ser começo e o meio de meu trabalho de alfabetização. É sobre as linhas gerais desse trabalho que teço algumas considerações a seguir.

5. 1. 1. A leitura

Atualmente, considero estar diante de um leitor em cada aluno que recebo, quer porque numa sociedade letrada o objeto escrito não lhe é completamente estranho, quer porque a existência de gêneros discursivos e de uma inter-relação entre as modalidades oral e a escrita favorece algumas inferências quanto à construção de um significado para o escrito. Um leitor que leva desvantagem em relação a um leitor fluente, mas um leitor. Sua desvantagem está no fato de que esse aluno não sabe ler no sentido “estrito” do termo (cf., a respeito, Soares, 1986), ou seja, esse aluno desconhece o funcionamento do nosso sistema de representação, embora sua convivência quase que obrigatória com a escrita e com usuários, tenha-lhe permitido voltar a atenção para a aparência global desse objeto (uso de letras, agrupamento destas em “palavras”, etc.). Contudo, e apesar desses conhecimentos, o alfabetizando lida com a escrita de forma intuitiva, amalgamada e hipotética, fazendo com que a sua leitura permaneça sempre no campo da contingência. O alfabetizando até atribui um sentido ao texto, mas diferentemente do leitor comum, ele está em desvantagem quanto à interpretação das pistas deixadas pelo autor.

Na sala de aula, esse aluno demonstra a clara percepção que tem da des-

vantagem descrita há pouco. Na primeira aula, os mesmos alunos que são capazes de empreender uma leitura circunstancial fora da escola, recusam-se a tentar o mesmo com outros textos. Dizem que não sabem e que foi por isso que vieram à escola. Nessas situações, recorro aos logotipos mais conhecidos (Omo, Coca-Cola, etc.). Eles lêem. Quebra-se o primeiro impacto. Digo-lhes que é essa leitura que espero deles e que os estarei ajudando até chegar o momento em que sentir-se-ão seguros para fazer isso de forma mais independente e com todo e qualquer texto.

Para significar adequadamente um logotipo, o alfabetizando passou por várias interações com outros letrados. Se considerarmos que a mesma situação pode ser verdadeira para outras leituras, nada mais natural que essas interações também se dêem no interior da escola. No entanto, o meu objetivo com a formação de um leitor vai muito além da leitura da unidade lexical que caracteriza o logotipo. Estou pensando em enunciados mais longos como as narrativas, por exemplo. Penso nesses textos porque serão eles que favorecerão a aprendizagem das estratégias discursivas próprias à modalidade escrita, o que não é o caso dos logotipos.

Todavia, se as dificuldades que os alunos têm para a leitura de textos mais longos que os logotipos são maiores, visto que a história de vida dos alfabetizados adultos pouco favoreceu uma interação sistemática com outros textos, cabe à escola a tarefa de proporcionar uma aproximação com esses outros que poderão, mais sistematicamente, introduzi-los na “cadeia de comunicação verbal” (Bakhtin, 1992) da modalidade escrita. Entretanto, se considerarmos que os alunos estão mais familiarizados com alguns gêneros discursivos do que com outros, ou que os textos têm em si um caráter “preditivo” (cf., a respeito, Goodman, 1989) que permite a antecipação do que está ou pode estar escrito, não é difícil fazer uma seleção de textos que poderiam compor as primeiras leituras dos alfabetizados: textos com uma linguagem coloquial e do gênero narrativo, ou ainda letras de músi-

cas ou poemas, cujas rimas e repetições também favorecem a leitura de iniciantes. São textos com essas características que procuro trazer para a sala de aula, embora circulem pela classe livros, folhetos, jornais e revistas que eles manuseiam e lêem de acordo com o seu interesse pessoal, como ocorre com as leituras circunstanciais que eles realizam fora da escola.

Contudo, como os alfabetizados adultos recusam-se a qualquer tentativa de leitura nas primeiras aulas, a familiarização e a interação com os textos que seleciono começa com a minha leitura. Leio e conversamos sobre o texto. Esse procedimento repete-se com outros textos até o momento em que o aluno se sinta seguro para tentar uma leitura mais independente.

Entretanto, concomitantemente a essas atividades de leituras, inicio um trabalho sistemático para o aprendizado do código alfabético, com atividades que também têm o texto como referência. Como os alfabetizados precisam ler esse texto para realizá-las, há a necessidade de compensar as diferenças existentes entre o leitor fluente e a que eles são capazes de empreender. Por causa disso, essas atividades também são antecidas de minha leitura e de uma tematização oral do texto. Segue-se uma releitura realizada pelos alunos, onde o que eles buscam é uma confirmação daquele sentido que foi trabalhado oralmente, mas agora confrontando-o com o gráfico. Para isso eles se valem dos conhecimentos adquiridos em suas experiências linguísticas e das expectativas geradas pela minha primeira leitura e pela tematização oral.

O primeiro objetivo no trabalho com o código alfabético é o de trabalhar a idéia de uma associação entre pauta sonora e escrita, para que os alunos comecem a extrair regularidades morfológicas do texto, as quais, progressivamente, redundarão em um maior conhecimento desse mesmo código, ao mesmo tempo em que os alfabetizados familiarizam-se com as estratégias textuais presentes nos textos ana-

lisados, visto que a leitura circunstancial que empreendemos obrigam-nos a se apoiarem no encadeamento do texto para, assim, construir um sentido para o que estão lendo.

Com o tempo, todo esse trabalho através das leituras acaba favorecendo uma maior independência do aluno, de forma que começa a ser desnecessária uma prévia leitura de minha parte, tanto para as tematizações, quanto para os trabalhos relacionados ao código. Quando isso ocorre, seleciono textos bem curtos para essas leituras. Esses textos podem ser humorísticos, quadras populares, poemas, letras de músicas ou narrativas.

A certeza de que os alfabetizados não se recusarão a ler sem uma prévia leitura de minha parte evidencia-se pelo próprio comportamento dos alunos: eles começam a trazer relatos das leituras que fizeram fora da sala de aula. Muitos funcionários da Unicamp, por exemplo, começam a mencionar os nomes das cidades que conseguiram ler nos inúmeros automóveis que eles encontram nessa instituição. Outros alunos trazem folhetos distribuídos na universidade ou em outros locais. Mostram-me o que conseguiram ler e me pedem ajuda para ler aquilo que ainda têm dificuldades. Algumas empregadas domésticas que têm oportunidade de ler ou folhear os jornais que os seus patrões assinam comentam uma ou outra reportagem que leram, embora muitas vezes tenham lido apenas a manchete e tenham a informação correspondente através do rádio, televisão ou comentários dos próprios patrões. Todos esses alunos, na verdade, querem dialogar sobre suas leituras, dividindo a satisfação que sentem com a nova relação que passam a ter com o escrito.

Apesar dessa nova condição, também prossigo lendo textos diversos para os alunos, entre eles, textos predominantemente argumentativos da mídia impressa. Procuro ler muito esse tipo de texto para que os alunos possam ir se familiarizando com as construções sintáticas e o vocabulário desse gênero discursivo, até o mo-

mento que entendo que eles mesmos poderão se dedicar de forma mais independente a esse tipo de leitura. Quando seleciono esse tipo de texto, não me omito a uma prévia tematização para que os alunos se inteirem do contexto que levou o autor a produzir o texto que será lido, pois entendo que em alguns casos isso é necessário para facilitar a compreensão. Todavia é preciso deixar claro que a leitura desse gênero é a que mais exige o meu papel de mediadora para que os alunos o compreendam.

A leitura de textos da mídia impressa enquadra-se dentro de uma proposta de *leitura de mundo*, cuja escolha é norteada por aquilo que entendo que deva fazer parte do currículo de um alfabetizando adulto: acontecimentos econômicos, sociais e políticos. A escolha também é pautada por aquilo que ouço de meus alunos. O que os alunos comentam na sala de aula geralmente tem origem na imprensa radiofônica e televisiva, pois esse é o único meio de informação que eles possuem sobre a temática que privilegio.

Em situações normais, a primeira parte da aula é sempre dedicada à leitura. Enquanto lêem os alunos têm liberdade para me perguntar o que quer que desconheçam. Se o que desconhecem não interfere na compreensão do texto, mas eles têm curiosidade de saber do que se trata, grifam o objeto de questionamento para que o esclarecimento se dê no final da leitura.

A leitura de textos da mídia impressa traz muitas novidades linguísticas para o alfabetizando: siglas, vocabulário, aspas para sinalizar o discurso direto, parênteses, etc. Entretanto, o aspecto que mais chama a atenção dos alfabetizados diz respeito ao vocabulário. Palavras que parecem ser de domínio público de qualquer adulto, na verdade, só o são para uma parcela da população. Os alunos perguntam, por exemplo, os significados de palavras como “QI”, “parlamentar”, “constituição”, etc. Também perguntam o que é DNA, genes, células, que são palavras

constituintes de um vocabulário mais específico, ou mesmo expressões como “sexo oposto”. Lembro-me muito bem do desconhecimento dos alunos em relação a esse vocabulário específico porque esses termos foram frequentemente citados em função da clonagem da ovelha Dolly. Mas não faltam exemplos. Também lembro que fiquei surpresa ao notar que nenhum aluno sabia o que era “crime passionai”, por ocasião da morte de Paulo Cesar Farias. Surpresa porque toda a mídia estava tratando do assunto e por causa disso parecia-me que todos os alunos estavam amplamente informados sobre a versão que se veiculou do acontecido. Mas eles não sabiam o significado daquela expressão. Disseram que não deram importância ao termo porque independente da motivação dada oficialmente, eles achavam que aquele assassinato tinha alguma coisa a ver com a “roubalheira” do PC e do Collor. Na verdade, foi a partir desse viés que fizemos as nossas tematizações orais, assim como foi a partir dessa visão que os vários textos que lemos a esse respeito foram escolhidos, o que de alguma forma explica a despreocupação dos alunos com aquela expressão.

A minha grande preocupação com a leitura está relacionada à efetiva compreensão daquilo que os meus alunos lêem. Desse modo, interfiro como mediadora quando observo na tematização oral que alguma pista foi mal interpretada, apontando no texto os encadeamentos discursivos que podem levar a uma leitura mais fidedigna. Entretanto, às vezes nem há uma tematização “oficial” após as leituras. Mas vejo isso com bons olhos. Dependendo do texto, os alunos param a leitura no meio e se mostram indignados ou surpresos com algum fato, demonstrando com essas atitudes uma real compreensão daquilo que estão lendo. Exemplos:

a) Num artigo que fotocopiei para leitura, um colunista da Folha de São Paulo tentava explicar, de maneira bastante didática, o resultado da roubalheira (caso dos precatórios) não só nos cofres públicos, mas diretamente no bolso do consumidor, colocando o montante de carros e aviões que poderiam ser comprados

com o rombo que se deu nos cofres públicos. No decorrer da leitura os alunos ficaram indignados e começaram a conversar entre si antes de concluí-la.

b) O mesmo ocorreu com a leitura de uma matéria sobre a lei dos transplantes que trazia a figura do doador presumido, mas nesse caso a indignação não poderia ser considerada politicamente correta, pelo menos não do meu ponto de vista. Antes de concluir a leitura alguns alunos questionaram-me querendo ter certeza da interpretação que estavam fazendo, porque acharam que o “governo” tinha ido longe demais. Disseram que procurariam os órgãos competentes para terem os seus documentos identificados como não doadores. Todavia, nós dialogamos sobre o assunto e eles estão esclarecidos sobre a nova lei e os espaços que ela oferece para quem discorda ou concorda. Esses esclarecimentos, mais os argumentos que ouviram dos colegas que já compreendiam a necessidade do doador é que são importantes nesse tipo de trabalho. O aluno pode não mudar a sua postura com uma única leitura ou tematização, pode resistir, como diria Apple (1989) ou Giroux (1997), mas certamente suas convicções são tocadas por uma nova maneira de encarar os fatos, desde que tenha “(...) a oportunidade de desenvolver uma estruturação teórica na qual possam ordenar suas experiências e reconhecer a base social de suas percepções.” (Giroux, 1997:87). Nesse caso específico é perfeitamente compreensível a atitude dos resistentes, pois o que os levou a resistir à nova lei foi a idéia, historicamente fundamentada, de que seriam apenas os mais favorecidos que iriam se beneficiar de uma maior quantidade de órgãos disponíveis para transplantes e que os menos favorecidos entrariam nessa história apenas como doadores.

c) Os alfabetizados demonstram um especial interesse por alguns textos, solicitando outras fotocópias para levá-las a familiares ou amigos, como foi o caso do texto que tratava da nova lei que rege o contrato das empregadas domésticas. Como as mulheres são quase todas domésticas e os homens têm filhas, esposas

ou irmãs que também trabalham nessa atividade, a escola precisou refazer o número de cópias, pois todos quiseram mais uma. Dependendo do texto, sempre há um aluno querendo uma cópia a mais para levar para um terceiro porque acha que o texto vai interessar a esta ou aquela pessoa.

Esses três exemplos indicam que os alunos, de fato, conseguem compreender boa parte do que lêem e que foi o trabalho contínuo com textos escritos que veio favorecendo a formação de um leitor, pois nenhum dos meus alunos indignar-se-ia, reagiria contrariamente ou solicitaria mais cópias de um texto se não tivesse alguma idéia do que estava lendo ou ouvindo.

Quanto aos textos literários trabalhados na sala de aula, a escolha diz muito daquilo que leio e conheço, mas também tem a ver com aquilo que os alunos lêem quando começam a retirar livros da biblioteca, pois costumo anotar aqueles textos curtos pelos quais eles manifestam um real interesse, para que, posteriormente, esses textos possam ser objeto de leitura de outros alunos na classe. Fotocopio o texto, distribuo-o na classe e menciono o nome do aluno que “indicou” a leitura.

A escola possui uma pequena biblioteca. No início da alfabetização, os alunos, diante de vários tipos de livros, acabam escolhendo aqueles que têm letras grandes e desenhos, que são características atribuídas à chamada literatura infantil. Entretanto, como há muita coisa ruim na literatura infantil, como de resto há em tudo, quando a escolha dos alunos ainda se pauta somente por caracteres externos dos livros, não me omito a orientá-los a emprestarem os clássicos da “literatura infantil”, assim como também o faz a bibliotecária da escola que é uma professora de Português e uma assídua leitora. Com o passar do tempo, esses mesmos alunos começam a querer ler outros tipos de livros. Se me pedem ajuda, apresento-lhes a coleção *Para Gostar de Ler* da editora Ática, que reúne crônicas e contos brasileiros e estrangeiros, ou outras coleções do mesmo gênero. Trata-se, na verdade, de

uma reapresentação, porque costumo levar para a classe os portadores dos textos que fotocopio ou leio para os alunos e muitos desses textos têm sua origem em antologias como essa. Por outro lado, quase que confirmando uma tendência geral, os novos leitores entusiasmam-se mesmo com a leitura de autores como Marcos Rey, cuja indicação corre boca-a-boca pela classe.

Mas há fenômenos que poderiam ser denominados de idiossincráticos. Surpreendeu-me, por exemplo, a leitura do livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, realizada por um dos meus alfabetizandos, depois de ele ter visto um filme que se baseava nessa obra. O filme foi passado na escola, seguido de uma discussão coordenada pelas professoras da área de Português. Quando ele retirou o livro, tive receios de que não completaria a leitura, pois nunca havia retirado um livro extenso ou complexo como esse. Ele não somente concluiu, como me disse que gostou muito. Era um migrante do sertão nordestino e certamente identificou-se com a narrativa do autor, apesar de haver toda uma tradição escolar que considera essa leitura como mais apropriada para outro nível de escolaridade.

Num outro extremo, há um livro que muitos dos meus alunos leram e literalmente adoraram: *Feliz Ano Velho*. O livro é bastante extenso para um alfabetizando e por isso nunca espero que algum dos alunos queira lê-lo. Entretanto, a indicação boca-a-boca acaba motivando a leitura. Acredito que Marcelo Paiva, de alguma forma, traz a esses alunos um mundo que eles desconhecem: a boa vida de um estudante da classe média alta. Nesse caso não se trata de uma identificação com o autor mas de um estranhamento de mundos, gostos e hábitos que agradam aos jovens adultos e adolescentes. Agrada tanto que uma de minhas alunas, não contente em apenas ler o livro, queria possuí-lo. Seu entusiasmo era tanto que acabou influenciando a filha de sua patroa (ela era empregada doméstica), que pediu a mãe que lhe comprasse o livro. Por outro lado, quando os alunos adultos retiram

esse livro eles nunca terminam de lê-lo porque acham que o narrador dá maus exemplos. São as idiossincrasias do leitor, cuja gênese pode estar na história de vida de cada um ou mesmo na idade que pode determinar diferentes visões de mundo.

A religião é um capítulo à parte na alfabetização de adultos, pois muitos vieram à escola apenas por causa da necessidade de aprender a ler a Bíblia. Nesse caso, as leituras extra-classe passam necessariamente pela Bíblia. Mas eles não conseguem lê-la no início da alfabetização, pois consideram-na muito difícil. Como querem lê-la, para eles indico uma coleção diferente. As suas primeiras leituras são realizadas através da coleção *Aventuras da Bíblia* da Sociedade Bíblica do Brasil, que traz pequenas narrativas de personagens bíblicos, através de uma linguagem bastante coloquial. Em outros momentos, também trago outros textos, como um trecho do livro de Saramago, *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*, onde o autor contradiz um dos dogmas mais preciosos da igreja: a virgindade de Maria. Claro que alguns alunos ficam estupefatos com tamanha “ousadia” do autor. Contudo, nesse caso, meu intento não é o de menosprezar suas crenças, nem buscar qualquer forma de ateísmo, mas apenas mostrar que há outras formas de observar alguns fenômenos religiosos.

As leituras de livros são atividades que ocorrem preferencialmente nos finais de semana. Entretanto, como o alfabetizando adulto muitas vezes também trabalha nos finais de semana, aqueles que expõem a sua falta de tempo podem realizá-las na escola, pois acho importante que cada aluno tenha a oportunidade de folhear um livro e não apenas resumir as suas leituras àquelas que fazemos diariamente no início da aula. As duas são importantes na formação do leitor, mas em pelo menos uma delas há um pouco mais de liberdade na escolha.

5.1.2. A produção de textos

Um dos meus principais propósitos nessa dissertação foi o de analisar o meu próprio desempenho como alfabetizadora, considerando a produção escrita de meus alunos como um reflexo do meu trabalho, através de uma prática que veio se caracterizando pela opção de formar um leitor para, concomitantemente, obter melhores resultados com a produção de textos. No terceiro capítulo dessa dissertação analisei alguns textos que evidenciavam a estreita relação entre leitura e escrita e, do ponto de vista acadêmico, considerava que aqueles três textos analisados seriam suficientes para que o leitor compreendesse a importância que vim atribuindo à leitura. Todavia, aquelas mesmas produções analisadas levaram-me a novas alterações na minha prática, motivando-me a trazer o texto escrito para o primeiro dia de aula, dado as perspectivas de qualidade que vislumbrei com um trabalho mais sistemático e quantitativo com as leituras. Por causa disso, considerei que deveria exemplificar a minha nova prática com novos dados que refletissem as alterações que empreendi.

Entretanto, por ter começado a resolver o meu problema com a qualidade da produção textual dos meus alunos, não recolhi mais dados e nem analisei um aluno ou um grupo deles visando à busca de dados para essa pesquisa. Mesmo assim, interessava-me e supunha que seria necessário ilustrar a minha nova prática com produções que refletissem a transformação estrutural a que me obriguei quando trouxe o texto escrito para o primeiro dia de aula. Sendo assim, recorri ao arquivo de redações dos alunos que estariam concluindo a alfabetização neste segundo semestre de 1997. Eram três os números de possíveis concluintes. Dos três, cada um deles estaria concluindo a Fase I em meses diferentes, devido ao fato de a minha sala ser heterogênea e de não haver prazos preestabelecidos para a conclusão do

curso. Além disso, apenas dois deles, a aluna MALS³ e o aluno JMS⁴ matricularam-se no Cees sem saber ler no sentido “estrito” do termo (conferir, a respeito, Soares, 1986), enquanto que o mesmo não era verdadeiro para o terceiro aluno: RMS⁵. Como me interessava a apresentação de dados que refletissem o todo do meu trabalho, decidi pela apresentação dos textos da aluna MALS por dois motivos: primeiro porque eles poderiam documentar a estreita ligação que há entre a formação de um leitor e a escrita, desde o primeiro dia de aula, mesmo quando o aluno conhece pouco do nosso sistema de representação; segundo, porque ela me parecia mais próxima da conclusão do curso que os seus colegas. Portanto, a apresentação dos seus textos daria uma idéia mais completa do meu trabalho. De qualquer forma, não deixo de apresentar algumas produções dos alunos JMS (anexo 1) e RMS (anexo 2).

Em relação aos textos que apresento da aluna MALS, gostaria anteriormente de tecer algumas considerações. Antes de produzir os seus primeiros textos essa aluna alegava, como quase todos os alfabetizandos que recebo, que o seu desconhecimento do código alfabético a impedia de escrever, ou seja, o aluno adulto

³MALS, pernambucana da cidade de Brejão e empregada doméstica. Pai e mãe analfabetos, matricularam-na em uma escola rural quando ela tinha dez anos de idade. Frequentou essa escola por dois meses, mas mais faltava do que ia porque preferia ir para a roça com a família e para desgosto do pai que queria que ela estudasse. Com 22 anos mudou-se para São Paulo, na cidade de Santos. Sentindo dificuldades para andar pela cidade, matriculou-se em um Supletivo. Estudou por um mês e mudou-se para Campinas, também para trabalhar como doméstica. No novo emprego ela passou a morar com os seus patrões na Cidade Universitária. Os patrões incentivaram-na a estudar, mas ela não quis. Sem precisar andar pela cidade como ocorria em Santos, o estudo não lhe fazia tanta falta. Uma amiga, alfabetizanda do Cees, convenceu-a a voltar para a escola. Depois de sete anos morando em Campinas, a aluna matriculou-se no Cees, período noturno, com 30 anos de idade.

⁴JMS, paranaense de Sapopemba e ajudante de serviços gerais na Unicamp. Pai e mãe analfabetos matricularam-no em uma escola rural quando ele tinha 8 anos, mas retiraram-no depois de quatro meses porque a professora o fazia de moleque de recados, pedindo que o aluno entregasse bilhetes amorosos para os peões da redondeza. Com 14 anos voltou a estudar por conta própria. Estudou por quase um semestre, mas o pai o desestimulou por causa de necessidades econômicas. Matriculou-se no Cees com 31 anos, no período noturno.

⁵RMS, paulista de Barretos e ajudante de produção em uma microempresa. Criado sem mãe e com pai analfabeto, nunca foi à escola quando criança, mas aprendeu a ler com algumas tias e amigos, para os quais pedia ajuda para escrever bilhetes para as meninas nas festas de quermesse da cidade de Barretos e outras por onde morou. O Cees foi a sua primeira escola, onde matriculou-se aos 29 anos, no período noturno.

recusa-se a produzir textos quando ele ainda pouco conhece do nosso sistema de representação. Considerando o que vem ocorrendo na América Latina no ensino da escrita, Foucambert (1997) pergunta-se “*Que fatalidade se abate sobre a escrita para que, na maioria das classes, ainda não haja senão aqueles que, precisando aprender, são intimados a escrever, como se aqueles que sabem quisessem provar a inutilidade desse saber cotidiano?*” (p.157). Considero pertinente o questionamento do autor, pois demonstra que a prática de escrever, quando ainda pouco se sabe, começa a ser questionada pelos teóricos de ensino da língua.

Girando em torno dessa temática Geraldi (1996) também escreveu que “*(...) a recusa (do aluno) é já uma compreensão da escrita construída ao longo de sua história de relação com portadores de textos em sociedades letradas*” (p.54). Concordo com Foucambert e compartilho da opinião de Geraldi. Por causa disso, se proponho que o aluno escreva desde o início de sua alfabetização, agrupo-o com aqueles que já têm um maior conhecimento da escrita para que o iniciante sinta-se menos constrangido tendo que produzir um texto, quando ainda pouco sabe da sua organização interna e do seu código de veiculação. Há na minha sala plena liberdade para que os alunos comuniquem-se entre si, mesmo que estejam fazendo atividades distintas, assim como também há plena liberdade e incentivo para que contem com a minha efetiva ajuda na escrita de seus textos. Considerando esse entendimento que tenho a respeito da produção textual, espero estar deixando claro para o leitor que tanto a minha participação como a dos colegas de classe são elementos constitutivos da aprendizagem do aluno e, portanto, aquilo que estarei apresentando como de autoria de um aluno em particular tem a participação do professor e de outros colegas, dado que considero pura negligência ou formação inadequada, abandonar um aluno à própria sorte, obrigando-o a escrever sozinho quando ele ainda pouco sabe da modalidade escrita. Negligência do poder público que lota as salas de

alfabetização e formação inadequada dos professores que ainda acham que ensinar a escrever resume-se a oferecer, se tanto, um tema.

Mas voltemos para o caso específico da aluna MALS. Esta aluna apenas considerou que poderia escrever o seu primeiro texto depois de três meses de aula, apesar de haver um ambiente pedagógico na sala de aula que favoreceria a sua escrita independentemente daquilo que ela ainda desconhecia. O texto está bastante borrado porque havia uma grande preocupação da aluna com o código alfabético, ou seja, com a escrita das palavras. Acostumada a ter suas dúvidas resolvidas com o professor ou com os colegas, ela não se furtou a questionar pelo certo ou pelo errado na grafia ou mesmo pela segmentação correta daquelas palavras. Não analisei o seu processo individual de aprendizagem da escrita, mas permito-me essas considerações porque isso ocorre com todos os alunos, em menor ou maior grau, dependendo da personalidade de cada um: uns questionam mais, outros menos. No caso da aluna MALS, tratava-se de uma alfabetizanda que costumava perguntar muito. Atitude que foi permanentemente incentivada, pois entendo que isso facilita o meu trabalho de planejamento das aulas, além de favorecer o processo de aprendizagem do aluno “perguntador”.

O texto 1 foi a resposta da aluna a uma proposta de escrita na qual ela deveria manifestar a posição dela a respeito da leitura e discussão de um texto sobre uma chacina que havia ocorrido com um grupo de sem-terra. Não conseguiu argumentar, não remeteu o leitor ao contexto do acontecimento que a motivou a escrever, mas registrou a opinião que formulou do ocorrido. Nesse texto há de se considerar que ela ainda estava no início do processo de aprendizagem da escrita e com dúvidas que iam desde a organização do texto até a escrita das palavras, de modo que não poderia ter escrito de forma diferente, até porque o gênero do discurso ao qual ela se dedicou era o que ela menos conhecia. Todavia, no texto 2, num interva-

processo de aprendizagem da escrita dos alunos. A idéia central do texto 2 é a de que o presidente não está “servindo” a população por não dar a devida atenção à área social. A palavra “servisse”, utilizada pela aluna, vem com a mesma carga semântica que ela observou no texto de Drummond, do mesmo modo que ela se utilizou, posteriormente, das estratégias desse mesmo autor para escrever o texto 3 e das estratégias de Lispector para elaborar o texto 4, respectivamente pautados nos textos *José* (anexo 4) e *A quinta história*, repetindo o mesmo processo de aprendizagem que analisei no terceiro capítulo. Evidente que quando propus a produção desses textos eu já tinha bastante clareza do que poderia suceder, o que me possibilitou explicitar aos alunos como esse trabalho poderia ser realizado, para que as configurações observadas nas leituras pudessem ser utilizadas na construção de seus respectivos textos.

TEXTO 3

1 O Povo Brasileiro
2 _____
3 E agora para brasileiro?
4 E agora vocês que votaram no
5 Fernando,
6 vocês que estão de simpatia
7 vocês que estão com salário
8 baixo
9 vocês que não tem que pagar
10 como é que você tivera o
11 coragem de votar nele?

Autor: MALS

TEXTO 4

1 Receita Para Matar Cachorra
2 _____
3 Quixei-me de uma cachorra
4 da que vivia latindo na frente
5 da minha casa. Conversei com um
6 amigo. Ele me deu uma solução
7 para o problema. Que eu chamasse
8 se uma carrasinha para levar
9 a cachorrada embora. Assim fiz.
10 A carrasinha levou todas embora
11 e eu fiquei satisfeita.

Autor: MALS

Entendo que a produção de textos em que o alfabetizando pode utilizar-se de configurações “alheias” é uma atividade desejável no período inicial da alfabetização, desde que os alunos tenham a oportunidade de refletir, junto com o professor, sobre as pistas, os encadeamentos, os recursos linguísticos que permitam uma real compreensão da organização do texto que será utilizado como modelo sem que, evidentemente, percamos-nos com definições gramaticais, pois o que interessa é a função de determinado recurso no texto e não a metalinguagem gramatical; o que importa é a sua relação com o todo do enunciado e não as abstrações formais. Não é uma atividade difícil de se realizar e os resultados parecem-me bastante produtivos a longo prazo, independentemente de o alfabetizador objetivar com esse trabalho a produção de textos semelhantes ou simplesmente uma análise metalinguística do texto lido, para que o aluno tenha um melhor desempenho no uso da modalidade escrita.

Já no período final da alfabetização da aluna MALS não encontrei nenhum texto que se remetesse de forma imediata a uma de nossas leituras, como foi o caso do texto 2, o que pode confirmar a idéia de que a formação de um leitor pode levar a um uso mais “criativo” (Bakhtin, 1992) da língua. É evidente que se solicitasse textos como os dois últimos, a aluna os escreveria, mas isso já não se faz necessário a partir de determinado momento do processo de alfabetização. Claro que os alunos ainda têm dificuldades quando estão concluindo a alfabetização. No entanto, algumas noções implícitas à modalidade escrita já estão constituídas. Um exemplo disso é o texto 5:

TEXTO 5

1 Eu contei da Índia Catarina
2 _____
3 No dia degenase de abril
4 um índio foi para Brasília comemora-
5 rar o seu dia. Mas um dia que
6 timba de se alegre foi muito triste.
7 O índio saiu para combessera
8 cidade mas ele sependeu e não
9 chegou a tempo de dormir no
10 horário estipulado pela pensão
11 Como a pensão estava fechada
12 ele foi dormir na ponta de ônibus
13 Enquanto ele dormir alguns
14 garotas colocaram fogo nele.
15 Eu acho que esse marginalis
16 nunca tiveram de dormir na chã
17 nem passaram fome. Como eles
18 masseram na bolsa de ouro eles

19 não tinham o quifazer resolveram
20 se divertiu matando o pábi caita-
21 da do índio. Espera que a justiça
22 brasileira funcione pela menos
23 dessa vez porque soufi um crime
24 monstruosa que chocou o Brasil
25 inteira.

Autor: MALS

Trata-se de uma produção coletiva (dois alunos) mas naquele momento era da aluna MALS a tarefa de auxiliar um colega que ainda não estava muito seguro quanto à estruturação de um texto como esse, pois ela já caminhava para a fase final da alfabetização, enquanto que o mesmo não era verdadeiro para o seu parceiro. Menciono essa parceria, que aliás é muito comum na minha classe, porque o fato de o texto 5 ter sido escrito a duas mãos, permitiu-me ouvir alguns comentários entre os dois alunos que o elaboravam, chamando-me a atenção para o que estava ocorrendo. A aluna MALS começou o texto escrevendo “No dia dezanove de abril um índio foi para Brasília comemorar o seu dia” (linhas 3, 4 e 5) e essa foi a forma que permaneceu. Entretanto, sua primeira tentativa de escrita registrava a seguinte expressão: “comemorar o dia do índio”. Do outro lado da sala ouço os comentários que ela dirige ao seu parceiro sobre uma alteração que gostaria de fazer. Quando passei por sua carteira vi o final da operação, mas observei os sinais que evidenciavam que a aluna havia apagado a expressão “dia do índio” e a havia substituído por “seu dia”. Perguntei-lhe pela troca e ela, muito sorridente, como que me demonstrando a confiança em seu próprio conhecimento, explicou-me que tinha achado uma forma de não repetir a palavra “índio”. Também me falou de sua primeira intenção, argumentando que na escrita “uma mesma palavra não precisa

ser repetida toda hora". Com essa mesma intenção, a palavra "*marginais*" (linha 15) vem precedida de "*garotos*" (linha 14). Nesse caso também há uma clara intenção da aluna em usar um referente que se relacione ao "*todo*" do seu enunciado, pois quando a aluna escolhe "*marginais*" para se referir a "*garotos*", ela também dá início à crítica que tecerá em torno da atitude dos rapazes de Brasília.

Esses apontamentos demonstram alguns conhecimentos da modalidade escrita que a aluna veio adquirindo no decorrer das análises metalinguísticas que mencionei há pouco. Foi por isso que ela sorriu quando a questioneei, pois a alteração que fez em seu texto foi uma atividade consciente⁶.

Outros textos dessa mesma aluna também podem demonstrar o que ela veio aprendendo com as leituras, quer do ponto de vista das estratégias da modalidade escrita, quer do ponto de vista do nosso conteúdo programático, pois quando optei pelo texto escrito como começo e meio de meu trabalho de ensino da língua, também interessava-me muito que meus alunos não apenas fizessem uma *leitura de mundo* oralmente, mas que também pudessem manifestar-se por escrito sobre essas leituras. Se compararmos o texto 1 da aluna MALS com o texto 5, o leitor verificará que ela percorreu uma longa caminhada no sentido de poder registrar suas *leituras de mundo*. Fato que pode ser observado em outros textos dessa mesma aluna, como é o caso dos textos 6, 7 e 8.

⁶Não deve ter escapado ao leitor que no texto 5 há algumas palavras que estão grifadas, o que também verificar-se-á nos próximos dados. No decorrer da alfabetização procuro trabalhar a idéia de que o nosso sistema de representação alfabético é arbitrário na escrita de algumas palavras, principalmente no que diz respeito ao uso das chamadas letras diferenciais (*s/z, ss/c, g/j, l/u, x/ch*) e que para escrevê-las, de acordo com a ortografia vigente, faz-se necessário uma consulta ao dicionário. Estabelecido esse conceito, primeiro oriento os alunos a apenas grifarem as palavras que eles supõem merecedoras daquela consulta dando-lhes, oralmente, e ao término do texto, a resposta adequada. Estabelecido esse expediente, após o término de outros textos, os próprios alunos começam a consultar o dicionário, já mais conscientes de como é fácil nos enganarmos na grafia das palavras.

TEXTO 6

1 A Tarifa dos Ônibus Subiu
2 _____
3 A Tarifa dos ônibus vai aumentar
4 de setenta e cinco para noventa e
5 cinco centavos aqui em Campinas.
6 O secretário da prefeitura disse
7 que o aumento da tarifa foi porque
8 teve aumento dos combustíveis e dos
9 salários dos motoristas. Mas eu
10 li no jornal que o aumento deveria
11 ser só de sete por cento e eles
12 aumentaram doze por cento.
13 Ele também falou que a distância
14 dos bairros são longas mas não
15 é verdade porque em São Paulo o
16 bairros são mas distantes e a
17 tarifa é menor de que aqui em
18 Campinas.
19 Na minha opinião esse aumento
20 é abusivo e quem paga é o povo
21 Campineiro.

Autor: MALS

TEXTO 7

1 O Novo Salário Mínimo
2
3 Na semana que passou come
4 ssamos a receber o novo salário
5 O aumento do mínimo foi de 7,74% e
6 a inflação foi de 8%.
7 A diferença não é muita
8 Mas só o governo que acredita
9 nesse índice de inflação porque o
10 povo não acredita. A tarifa de
11 ônibus em Campinas subiu doze
12 por cento. Além disso subiu a
13 água, luz, o telefone, os medicamentos e
14 os alimentos.
15 Eu queria ver o presidente ganhar
16 esse salário mínimo para ver se ele
17 sobrevive.

Autor: MALS

1 Política Neoliberal

2
3 Um tempo atrás existiam várias empresas. O tempo
4 foi passando e elas sumiram.

5 Veio o avanço da tecnologia e as empresárias substituíram a mão de obra humana por
6 máquinas.

7 O povo brasileiro não estava
8 preparado para receber tantas
9 tecnologias. O nível de escolaridade dos trabalhadores é
10 baixo e as operárias não
11 sabem operar as novas máquinas.

12 O governo não incentivou
13 as empresárias investirem nos
14 funcionários e nem o próprio
15 governo investiu.

16 Quem não sabe ler está perdendo
17 o emprego e quem sabe ler também
18 está perdendo. Mas tem uma diferença.
19 Os que sabem ler demandam
20 nas empresas emprego e
21 quem não sabe fica chupando o
22 dedo.

Apesar de ter alcançado os meus objetivos textuais em relação às *leituras de mundo*, esse tipo de escrita ainda é o mais difícil para o alfabetizando, pois é na escrita de textos que obrigam a algum tipo de argumentação que eles mais requerem a minha ajuda. Ajuda que continuará a ser imprescindível em outras etapas de aprendizagem da escrita por não ser este um tipo de discurso com o qual os alfabetizados estavam familiarizados antes de entrarem para a escola. Por outro lado, a familiaridade que os alfabetizados têm com as narrativas leva-os a ter um melhor desempenho com esse gênero, de modo que são as narrativas e não aqueles gêneros que necessariamente obrigam a alguma forma de argumentação, que se constituem na maior parte dos textos produzidos pelos meus alunos. Através das narrativas os alunos reproduzem histórias pessoais (texto 9), ou histórias de origem popular que eram contadas por seus pais (texto 10).

1 A Superstição

2
3 Quando eu era criança
4 a vida era muito difícil porque o
5 meu pai não tinha terra para tra-
6 balhar. O tempo foi passando e
7 ele conseguiu comprar um peda-
8 ço de terra e fez uma planta-
9 ção de café. Tinha a primeira sa-
10 fra e foi bastante.

11 O meu pai vendeu toda a safra
12 e comprou várias coisas para
13 a família. Entre essas coisas
14 ele comprou um tamarquiteira
15 para mim. Mas eu nunca tinha
16 calçado um tanacet. É usá-
17 wa chibola de dedo porque era mais
18 barata. Comprei o tamarquiteira mas
19 o alívio durou pouco.

20 Um dia eu fui no dentista e
21 comecei a bater um tamarquiteira no
22 outro. O meu pai falou para mim
23 trancar o tamarquiteira por um dia
24 porque ele disse que o que eu estava
25 fazendo dava azar. Perguntei
26 porque. Ele respondeu que nunca
27 mais ia ter dinheiro para comprar
28 outra se eu continuasse a fazer
29 aquilo. Naquela época eu acredita-
30 tava em superstição e logo parei
31 de bater o tamarquiteira. Hoje eu não
32 acredito nisso. Cacha uma baba-
33 gem.

Autor: MALS

1 A Ambição

2
3 Um certo dia um jovem saiu
4 a procura de um emprego e foi
5 parar na fazenda de um rei. Quan-
6 do chegou lá perguntou para o
7 sapateiro se tinha trabalho. Ele res-
8 pendeu que sim e o rapaz começou
9 a trabalhar.

10 Mas um belo dia o rei apare-
11 ceu e mandou o sapateiro fazer um ser-
12 viço. Ele desobedeceu a ordem. O
13 rei ficou bravo e botou um plano
14 para vingarse. Ele chamou os sa-
15 pateiros para passarem ordens.
16 Citando o rei eles pegaram o
17 sapateiro e colocaram dentro de um
18 saco de couro ^{fechado} e tiraram ele na
19 beira da estrada, voltaram para a
20 fazenda e receberam a segunda or-
21 dem do rei. O rapaz deveria ser

22 morta.

23 Como o rapaz era muito es-
24 queto, percebeu que ia morrer e come-
25çou a cantar:

26 — Quem que eu case como
27 filha do rei, mas eu não sou bruta,
28 não quero não.

29 Enquanto ele cantava apare-
30ceu um rei com seus empregados:

31 — Escuta, alho só que casei
32 ta quem que eu case como a filha do
33 rei e eu não quero. Foi aproximando
34 e perguntou:

35 — Então você não quer casar
36 com ela?

37 — Eu nunca gostei dela.

38 — Pois vamos fazer um acordo,
39 você fica com os meus brades e com
40 meus empregados que estão aqui.
41 Eu fico no seu lugar.

42 O rapaz não pensou duas vezes

43 acitou correndo a traca por que
44 ele adou um trouxa para morrer no
45 lugar dele.

46 O indiano ficou dentro da saca
47 fechada no lugar do espartilho e come-
48 çou a contar:

49 — Eu quero sim casar com a
50 filha do rei.

51 Os empregados estavam che-
52 gando, ouviram a contoria e
53 falaram:

54 — Espere só que não vai ser
55 seu caso com a filha do rei seu
56 imbecil!

57 Tiraram a saca e levaram pa-
58 ra o rio. Chegando lá jogaram ele
59 no mar. O besta morreu, inquanto o
60 rapaz estava desfrutando dos seus
61 bodes.

62 Mas um belo dia o rapaz es-
63 tava passando em frente a casa

64 da rei que estava na varanda e foi
65 visto por ele.

66 O rei mandou chamá-lo para per-
67 guntar como ele tinha conseguido
68 sair do mar. O rapaz explicou a
69 sua aventura e enganou mas um
70 babaca: O moço espertinho começou
71 a cantar:

72 — Foi assim se rei o caso ficou
73 se, eu sai e comecei a nadar. Olhei
74 para baixo da fenda do mar e vi
75 um monte de badinços andando.
76 Não acreditei no que estava vendo.
77 Mergulhei e recolhi todos. Estava de
78 esses badinços maiores foi o mergulho
79 maior e esses menores foi o mergulho
80 menores.

81 O rei ouviu atentamente e falou:
82 — Eu lição tudo que tenho para
83 você fazer amigo o que eu fiz com
84 você.

85 O rapaz que não era besta
86 aceitou carrenda antes que o rei
87 mudasse de ideia. Calou o baba-
88 co na boca, jogou-o no mar,
89 o rei morreu e o esquentinho ficou
90 mais rico ainda.

Autor: MALS

O texto *A ambição* é um daqueles que a aluna fez questão de escrever para que estivesse presente no livro que será produzido no final do ano, onde estarão reunidos os textos que os alunos desejam ver publicados. A aluna viajará para a sua região de origem e quer mostrar o livro para o pai, que foi quem lhe contou essa fábula. O pai dela não sabe ler, mas ela quer lhe mostrar que a história dele recebeu um registro permanente.

As cartas (texto 11) também constituem-se em outro gênero discursivo bastante familiar. Contudo, o que tenho observado nesses anos todos alfabetizando adultos, é que a escrita de cartas parece ser uma atividade quase que exclusivamente feminina, pois raros são os homens que manifestam o desejo de escrevê-las.

1 Campinas, 10 de junho de 1997

2 _____
 3 Querida Mãe, como são todos?
 4 Camigo está tudo bem.

5 Mas eu estou muito preocu-
 6 xada com as brigadesiras
 7 que depois de volta começaram
 8 a não se entender. Eu acho isso
 9 ridículo, mas se não pararem
 10 de brigar eu vou buscá-la para
 11 morar comigo. O pai vai ficar
 12 sozinho e vai saber quanta falta
 13 a senhora faz.

14 Não ligue para aquele fala-te-
 15 lha é assim mesmo. Tenha paciência
 16 com ele. Isso é besteira de vocês

17 Eu não quero que vinda a casa
 18 nem traga porque onde vocês ma-
 19 xam todas as pessoas são conhe-
 20 cidas. O bairro é bem sossegado
 21 e menos perigoso e vocês já estão
 22 acostumadas aí.

23 Eu acho perigoso morar na
 24 coleta porque a fama de lá não é
 25 muito boa e além de tudo as casas
 26 são do governo: Os donos não
 27 pagam imposto ao governo e

28 podem perdê-las.
29 _____
30 Vai lembrança para todos
31 que perguntarem por mim.
32 Um beijo para todos!

Autor: MALS

Um outro gênero bastante familiar são as piadas. Por causa disso e considerando que piadas são bastante apropriadas para demonstrar aos alunos como alguns recursos prosódicos são marcados na escrita, aproveito algumas das que são contadas na sala de aula para evidenciar algumas características da escrita, seja reproduzindo-as para um trabalho durante as leituras, seja propondo a produção coletiva das mesmas, como foi o caso do texto 12, cuja autoria oral não pertence à aluna MALS, pois ela nunca contou uma piada na classe (esse gênero, diferentemente das cartas, parece ser uma atividade quase que exclusivamente masculina na sala de aula). Todavia, depois que a piada foi contada oralmente, ela e outros alunos participaram da seleção conjunta das estratégias e recursos que a transformariam num texto escrito.

TEXTO 12

1 O Mineiro e o Médico
2 _____
3 O mineiro veio para São Paulo
4 fazer uma consulta. O médico
5 perguntou o que ele tinha:
6 — Eu tenho um sítio, um gado-
7 nha, uma mulher com cinco filhas
8 e umas galinhas.
9 — Você não entende! Eu que-
10 ro saber o que você sente.
11 — Eu sinto vontade de
12 voltar para Minas Gerais.

Autor: MALS

Uma piada não tem hora marcada para o alfabetizando enunciá-la na classe, mas se a mesma agrada a todos, planejo uma aula para que ela possa ser escrita, com cada aluno fazendo o seu registro e com o meu efetivo auxílio na estruturação do texto, apontando como um texto oral pode transformar-se em um texto escrito⁷.

Antes de encerrar essa apresentação e considerações sobre os textos que refletem a minha nova prática de ensino da escrita, gostaria de registrar um trabalho que foi bastante motivador tanto para mim como para os alunos. Trata-se da produção de um texto coletivo do qual participou toda a classe e cujo tema foi as ervas medicinais. O texto 13 foi originalmente produzido como mais uma atividade escolar, mas acabou sendo publicado e distribuído entre os alunos do Cees, por ocasião do aniversário de dez anos da escola, quando, nessa data, cada classe de primeira a quarta séries apresentou as suas atividades de escrita.

A produção do texto deu-se da seguinte forma: Primeiramente os alunos leram um artigo que falava de ervas medicinais, no qual um jornalista argumentava que a medicina recorre, cada vez mais, ao saber popular para a produção de alguns remédios. Durante a tematização do referido artigo, os alunos começaram a mencionar os nomes de uma série de ervas que eles conheciam, mas que, por mim, eram desconhecidas, com exceção das mais comuns. Como mencionei o meu desconhecimento e valorizei o conhecimento deles, a lista foi aumentando ainda mais. Propus, então, que fizéssemos uma lista em conjunto para que todos nós pudéssemos ter um registro permanente dos nomes e das propriedades das ervas. A listagem foi feita e apenas posteriormente elaborou-se o texto que a apresenta.

⁷Aproveito o final da apresentação dos textos da MALS para acrescentar que a aluna foi encaminhada para a Fase II do Cees depois de uma frequência de 273 dias letivos na Fase I. Como concluí a redação da presente dissertação em meados do segundo semestre de 1997, a informação acima não constava no corpo desse trabalho, pois naquele momento eu ainda não tinha como precisar o dado que agora registro, dado que a MALS ainda era minha aluna.

A leitura e a produção de textos que valorizem e digam respeito à história e ao cotidiano dos alunos é o principal objetivo do Cees-Unicamp no ensino da escrita. Daí a idéia de comemorar os 10 anos dessa escola com uma publicação que recupera e valoriza um conhecimento popular, como se viu no texto apresentado.

Envolvidos com a comemoração desses 10 anos, os alunos também produziram outros textos que revelam a relação que eles têm com a escola onde estão aprendendo a ler e escrever. Abaixo estão alguns fragmentos:

"Eu e outros que reclamam de leitura para o emprego e para o alimento queremos agradecer a Unicamp por ter providenciado o Cees"
Antonio Melo de Oliveira

"Foi aqui no Cees-Unicamp que eu comecei a aprender a ler e escrever porque aqui o ensino é bem melhor."
Luzia do Carmo Nunes da Rosa

"Eu parabeno o Cees por seus dez anos de luta para ensinar os adultos que não tiveram oportunidade quando eram crianças."
Margareth C. F. dos Reis

"Foi aqui que eu descobri a magia de ler e escrever, por isso espero que essa escola continue por mais dez anos e que outras pessoas tenham a mesma oportunidade que eu estou tendo."
Maria Aparecida Lima

"Há dez anos, quando eu ia em outra escola, era tudo diferente. A professora passava a lição na lousa e mandava a gente copiar. Como é que eu ia aprender a ler e escrever sendo que na classe eu só ficava fazendo cópia e nem sabia o que estava fazendo?"
Rogério B. Araujo

"Eu nunca tinha ido numa escola antes e estou adorando estudar no Cees porque este Supletivo se dedica às pessoas que não tiveram oportunidade de estudar quando eram crianças"
Rui Marques de Castro

CEES 10 Anos

.....

Ervas Medicinais

Antigamente a medicina não era avançada e a população conhecia, acreditava e usava as ervas medicinais para curar-se de várias doenças. Hoje os cientistas estão indo atrás das pessoas mais idosas e dos índios, para saber qual planta serve para curar tal doença. Com essa informação eles colhem a planta, vão para o laboratório e pesquisam. Se a erva for aprovada as indústrias farmacêuticas começam a produzir um remédio com essa mesma planta. Após produzi-lo as indústrias encaminham o medicamento para as farmácias se os órgãos de saúde também aprovarem.

O único problema disso tudo é que a população vai pagar um preço absurdo por um remédio que ela ajudou a produzir com os seus conhecimentos. Como as gerações de hoje não têm onde encontrar ou plantar as ervas medicinais, elas são obrigadas a comprar remédios na farmácia e pagar o preço que for exigido.

Nós não somos contra a medicina, mas achamos que é desnecessário comprar, por exemplo, um *engov* para curar bebedeira, quando um chá de boldo resolveria o problema.

Para você que tem um pedacinho de terra ou um vaso em casa, e quiser plantar um erva medicinal, aqui vai uma lista que reúne os conhecimentos que nós, alunos da Fase I do Cees-Unicamp, temos a respeito dessas plantas. São as nossas sugestões para você não gastar muito dinheiro na farmácia.

Ervas Medicinais

Dor de estômago: chá de folha de boldo, chá de folha de losna, chá de casca de quina, chá de folha de macelinha, chá de folha de carqueja e chá de cipó "milome".

Dor de barriga (dysenteria): raspas de caroço de abacate curtido na água, suco de pó de jatobá, chá de folha de cabreúva e chá de folha de broto de goiaba.

Dor de barriga de bebê: chá de erva-doce e chá de camomila.

Prisão de ventre: chá de noz moscada.

Intestino preso: chá de erva-doce.

Calmante: chá de erva-cidreira, chá de camomila, chá de erva-doce, chá de "elevante", chá de folha de melissa e suco de maracujá.

Diabetes: chá de folha de carambola, chá de folha de insulina e chá de unha-de-vaca.

Cicatrizantes: erva-de-santa-maria e barbatimão (macerar a folha e colocar no machucado).

Problemas no fígado (bebedeira): chá de folha de boldo.

Dor na coluna: chá de folha de unha-de-vaca.

Dor de cabeça: chá de folha de laranjeira, chá de folha de anador, chá de folha de cibalena e chá de folha de doril.

Bronquite: chá de folha de guaco e de sabugueira.

Resfriado: chá de folha de laranjeira, chá de alho e limão, chá de erva-cidreira, chá de poejo, chá de folha de "elevante" e limão com mel.

Tosse: fazer um xarope de agrião ou de casca de jatobá.

Dor muscular: Folha de mentruz, rubim, confrei, erva-de-santa-maria (macere a folha e passe onde estiver doendo) e arnica curtida no álcool.

Dores em geral: chá de raiz de guiné curtido na pinga, chá de eucalipto, de noz moscada e folha de "basto" mastigada.

Ervas Medicinais

Vermes: chá de folha de hortelã.

Coclea: arnica curtida no álcool.

Úlcera: chá de casca de romã e suco de couve.

Sinusite: ferver a buchinha do norte na água e fazer inalação.

Terçol: deixe a arruda de um dia para o outro na água, ensope um algodão e passe no terçol.

Diurético: abacate e melancia

Estimulante: erva-mate e pó de guaraná.

Hepatite: banho chá de picão branco.

Pressão alta: chá de folha de "xaca", suco de chuchu e chá de folha de chuchu.

Sarampo: chá de folha de sabugueira.

Dor nos rins: se você sentir dor nos rins tome chá de folha de chapéu-de-couro. Se você não melhorar tome chá de folha de abacate. Se isso também não ajudar tome chá de folha de quebra-pedra. Se ainda não der resultado tome chá de cabelo-de-milho. Se com tudo isso você não melhorar encomende um caixão, tome o chazinho da meia-noite e se prepare para usar o seu último terno dando uma voltinha naquele carrinho preto. Mas se você for mais esperto, procure um médico antes de experimentar de tudo porque o seu problema pode ser muito grave. Esse conselho vale para todas as nossas sugestões.

Texto coletivo dos alunos da Fase I

Atenção: Nós visitamos o canteiro de ervas medicinais do Parque Ecológico da Unicamp e a pesquisadora Rejane Barros Cardamone, que gentilmente nos recebeu e nos mostrou o canteiro, advertiu que nenhuma erva deve ser tomada por mais de uma semana, pois prejudica o organismo. Também nos ensinou que é preciso tomar cuidado com as indicações de ervas porque elas têm vários nomes populares e você pode usar uma pensando que está usando outra. O grande problema é que muitas ervas são tóxicas e podem matar.

Como entre os alunos havia um que trabalhava no setor de ervas medicinais do Parque Ecológico da Unicamp, também fizemos uma visita a esse setor. Nessa visita a pessoa que mais precisou dos apontamentos das ervas medicinais que os alunos haviam escrito fui eu, pois a maioria deles conheciam as ervas que constaram da nossa lista, de modo que, tanto a pesquisadora que nos recebeu no Parque Ecológico, como os meus alunos, deram-me uma aula sobre o assunto.

Entendo que um dos fatores que mais motivou esse trabalho foi a valorização de um saber que também ganhou *status* na produção científica e na mídia. A respeito de um trabalho como esse, onde se reconhece e se valoriza um saber popular, Freire (1997) escreveu que atividades como essa podem “(...) *ajudar as classes populares a ganhar confiança em si ou a aumentar o grau de confiança em que já se achem.*” (p.135). Como presenciei um enorme entusiasmo na elaboração desse texto, entendo que trabalhos como estes de fato contribuem para melhorar a imagem que os alunos têm de si mesmos e de sua cultura. Quando ocorre o contrário disso, ou seja, quando os alunos são (...) *submetidos em sala de aula a uma linguagem e a um conjunto de crenças e valores cuja mensagem implícita é a de que são culturalmente analfabetos, os mesmos aprenderão pouco a respeito do pensamento crítico, e muito a respeito do que Freire chama de “cultura do silêncio”* (Giroux, 1997:83).

Quanto ao texto propriamente dito, o leitor poderá verificar que o conhecimento dos alunos não foi registrado apenas para que ele fosse “*celebrado*”, como diriam Giroux e McLaren (1994). Em nossa tematização oral discutimos e interrogamos porque um tal conhecimento veio se perdendo ao longo do tempo, por quem e com quais objetivos ele veio sendo valorizado. Acredito que o texto 13 reflete um pouco dessa nossa discussão, assim como reflete o bom humor de uma parcela da população que tem todo um histórico social e econômico que teoricamente conduzi-

la-ia a um outro estado de espírito.

5.2. Aparando as arestas

No ano de noventa e quatro recolhi alguns textos do aluno NCS com o objetivo de exemplificar como se dava o desempenho dos alfabetizadores em meados da década de oitenta, quando os mesmos estavam passando pelos cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Recolhi os textos do aluno NCS porque, quando ele matriculou-se no Cees, já sabia decodificar e codificar o código alfabético, além de ser um adolescente que havia passado por escolas públicas no estado de São Paulo no momento em que a Secretaria da Educação divulgava a psicogênese de Ferreiro e Teberosky. Considerando esse histórico do aluno NCS com a escola pública do Estado de São Paulo, entendi que os seus dados dar-me-iam a oportunidade de retomar e finalizar uma reflexão a respeito de minha formação em serviço, além de me permitir uma correspondência entre ela e a formação de minhas colegas alfabetizadoras que, antes de mim, foram professoras do aluno NCS.

O recolhimento das produções do aluno NCS deu-se de forma singular. O aluno trabalhava como jardineiro numa residência, cujos proprietários hospedavam um professor francês. Este professor interessou-se pelo fato de o aluno estar se alfabetizando e pediu para olhar o seu material escolar. Após examinar as redações do aluno o professor elogiou-as e fez uma menção específica ao uso de alguns pronomes oblíquos. Disse ao aluno que aqueles recursos só eram usados pelos alunos franceses quando estes estavam na sétima ou oitava série. Não sei o que acontece na França, mas para o aluno foi de grande importância o elogio que rece-

beu, principalmente porque ele, como tantos outros alunos, entrou para o Cees duvidando de sua própria capacidade de aprendizagem. Quando o aluno me contou o sucedido com o professor visitante, revi o seu arquivo de redações e tomei a decisão de utilizá-lo nessa dissertação principalmente porque o primeiro texto que ele escreveu na classe parecia-me oferecer a chance da análise que me interessava.

No caso desse aluno, ele tem um primeiro texto individual porque, diferentemente do que ocorre com a maioria dos alunos adultos que pouco conhecem do nosso código alfabético, o seu conhecimento levou-o a acreditar que poderia produzir um texto individualmente. O texto 1 constituiu-se numa resposta a um prévio diálogo que mantivemos antes que ele se pusesse a escrevê-lo, fato que ocorreu em nosso primeiro encontro na sala de aula. Nessa conversa ele me contou que queria aprender a ler e escrever “direito”, porque lia com dificuldades e na sua escrita faltavam muitas letras. Também contou-me que ficou empolgado quando foi informado da existência de uma escola para adultos próximo da sua casa porque ele não se sentia mais à vontade no meio de crianças. Quando encerramos nossa conversa disse-lhe que gostaria de saber como ele escrevia para poder ajudá-lo. Sugeri que escrevesse um texto, cujo tema poderia ser a conversa que mantivemos.

TEXTO 1

- 1 eu fui para a casa para a prece
- 2 eu more na fazenda moradia
- 3 eu fui da namata para a decanosa
- 4 cada bicho que eu encontrava
- 5 mecotava uma piada

Autor: NCS

Na primeira linha o aluno declara o que veio fazer na escola. Em seguida, escreve onde mora. Aparentemente, uma coisa não tem nada a ver com a outra e o seu texto assemelha-se à uma configuração por associação de tópicos, principalmente se compararmos o início com o final. Todavia, tentemos entendê-lo. Quando ele escreveu que morava no bairro do Guará, talvez ele estivesse tentando se remeter ao todo da nossa conversa, pois havíamos conversado sobre o assunto e a proximidade entre a sua moradia e o Cees foi uma das razões que o trouxe especificamente a essa escola. Como da última vez que parou de estudar pesou-lhe o fato de estar no meio de crianças, ao ser informado da existência do supletivo e da proximidade do mesmo em relação a sua moradia, o aluno procurou por uma vaga no Cees; portanto, ao escrever em seu texto que morava numa fazenda localizada no bairro do Guará, talvez o aluno intencionasse registrar essa proximidade ou de alguma forma remeter-se ao todo do nosso diálogo ___ talvez, sublinhe-se, isso é uma mera suposição. Não chegou a escrever que era essa proximidade que o trazia de volta aos bancos escolares, nem que foi a informação da existência de um supletivo e o fato implícito de poder estudar com pessoas mais próximas da sua faixa etária que corroboravam essa decisão. Portanto, tomando o diálogo que precedeu a escrita do texto em análise, se realmente a menção ao Guará deveu-se a um dos motivos citados, está claro que o aluno não soube como articular essas idéias. Talvez seja por causa desse desconhecimento que ele preferiu terminar o seu texto com uma configuração muito próxima aos chamados “textos cartilhescos”, cuja configuração devia lhe ser mais familiar. Mas o mais importante disso tudo é que o aluno já tinha algum conhecimento do código alfabético e portanto, fica muito claro que esse conhecimento não é suficiente para a produção de um texto. O aluno ainda não sabia como dar uma configuração ao seu enunciado para que ele pudesse ser entendido por outro, pois faltava-lhe conhecer as estratégias da modalidade escrita que permi-

tiriam a organização e recontextualização escrita do nosso diálogo oral.

O aluno NCS entrou para uma escola da rede pública de Campinas no ano de 1986, quando tinha sete anos. A escola considerou que ele não se saiu bem nesse primeiro ano e o aluno, talvez percebendo a avaliação que a escola fizera do seu desempenho, preferiu abandoná-la, entrando para a lista dos evadidos. Depois desse episódio, ele ficou um ano sem estudar. Voltou à escola com nove anos e estudou por um ano e seis meses. Novamente desestimulado ele abandonou a escola pela segunda vez. Retornou aos doze anos ainda no Ciclo Básico e sentou-se nos bancos escolares por mais seis meses. A diferença de idade entre ele e os demais colegas motivaram uma terceira evasão.

Os professores da rede pública do estado de São Paulo passaram por diversos cursos de capacitação em meados da década de oitenta, principalmente depois que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a partir do Governo Montoro, veio investindo maciçamente na formação em serviço dos seus professores. O aluno NCS entrou para a escola depois do início dessa fase de investimentos. Todavia, o texto 1 não parece refletir o empenho da Secretaria do ponto de vista do uso das estratégias da modalidade escrita. Quanto ao uso do código, isso não parece ser um problema no seu texto; aliás, parece-me natural quando se pensa na série em que ele estava e na falta de uma escolaridade necessária para consolidar esse conhecimento. O problema está, de fato, no modo como o aluno configurou o seu enunciado.

Se contarmos o tempo que esse aluno passou por outras escolas teremos quase três anos de escolaridade, com pelo menos quatro professores diferentes, sendo que com nenhum deles esse aluno parece ter tido um contato mais sistemático com textos escritos que não os “cartilhescos”. Contudo, ele aprendeu a usar o código alfabético e no seu primeiro texto, não faltam tantas letras como se poderia supor

pela avaliação oral que ele mesmo fez de sua escrita durante a nossa primeira conversa. Todavia, sabe-se que a Secretaria da Educação tentou empenhar-se na melhoria técnica de seus alfabetizadores. Mas alguma coisa não deu certo ou não tínhamos uma história como a minha para contar e nem mesmo a de adolescentes como a do aluno NCS, que passou por quatro diferentes professores. Além disso, ele não foi o primeiro e nem o último adolescente que recebi com a mesma história a respeito da escrita.

Quando relatei a minha história de formação em serviço, referi-me à divulgação da psicogênese efetuada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A conclusão para o meu caso em particular, talvez seja a mesma para os professores que o aluno NCS teve enquanto aluno da rede estadual de ensino: a Secretaria fixou-se em uma teoria que se remetia ao aprendizado do código alfabético e quando se falava em textos para iniciar a alfabetização, falava-se predominantemente em logotipos. Contudo, o trabalho com textos de propaganda era um evidente chamado para facilitar o aprendizado do código, pois não há quem aprenda as estratégias da modalidade escrita lidando apenas com esse ícone da propaganda, visto que eles geralmente se reduzem a uma única palavra. Por outro lado, quando havia cursos relacionados à literatura infantil, objetivava-se o desenvolvimento de um trabalho que incentivasse o “gosto pela leitura”. Motivação pertinente, mas pouco eficiente para chamar a atenção dos professores que lidavam com uma concepção tradicional de alfabetização: o ensino do código alfabético, não vendo no trabalho com textos um efetivo aliado na produção textual de seus alunos. Tendo que lidar com aprovações ou reprovações de aluno, cujo primeiro traço de avaliação era o aprendizado do código, a literatura infantil acabou não recebendo a importância que merecia, até porque também não se explorou um segundo objetivo com essas leituras. Logo, sobrou o código como sinônimo de aprendizagem da língua,

que acabou sendo reforçado pela temática privilegiada nos cursos oferecidos pela Secretaria da Educação.

Reitero minha confiança no professor e não acredito que aqueles que trabalharam com o aluno NCS sentiram-se satisfeitos com os resultados alcançados com esse alfabetizando. Simplesmente não sabiam o que fazer, mesmo depois de passar por um curso de magistério, talvez até por uma graduação e com certeza pelos cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria da Educação. Quem talvez soubesse o que fazer e pudesse auxiliá-los, se colaborou para que a aprendizagem do código fosse vista como um processo, não teve o mesmo empenho para tentar esclarecer como se dá a aprendizagem das estratégias da escrita.

Todavia, quando se pensa nos professores que se formaram na mesma época que eu, não é possível outro caminho que não a formação continuada. Como todos nós passamos por um processo de atualização pedagógica e as coisas não mudaram muito, talvez fosse o caso de se procurar a perpetuação dos equívocos dos alfabetizadores de minha geração nas características dos cursos de capacitação em serviço, dado que o professorado paulista veio participando de uma multiplicidade desses cursos desde o Governo Montoro.

Entendo que a produção científica nos obriga a uma necessária revisão e atualização de nossos procedimentos. Entretanto, as mesmas podem não ter o efeito esperado quando se opta pela *educação bancária*, como a ocorrida em meados da década de oitenta, quando se decidiu pelos alfabetizadores qual seria a suposta melhor forma de intervenção pedagógica no ensino da escrita. Deu no que deu: resistência e desmotivação diante de uma teoria assimilada como mais um modismo passageiro. Respeito às convicções do outro é bom e o autoritarismo da Secretaria com certeza nos deixou algumas lições.

Tenho que a melhor forma de intervenção na formação continuada do

professor passa por aquilo defendido por Alvarada Prada (1997) e Giubilei (1993): pesquisa-ação, onde as relações cotidianas da prática docente são analisadas conjuntamente, entre o especialista e o professor, para que, também juntos, possam buscar um referencial teórico adequado para a situação encontrada. Cursos esporádicos e decisões de cima para baixo geram resistências e pouco favorecem as mudanças que a prática reclama.

Sabe-se que hoje, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo estabeleceu um convênio com a Fapesp para estimular a melhoria da qualidade de ensino da rede através de trabalhos conjuntos entre pesquisadores e professores. Não se sabe ainda como isso tem se dado em cada escola conveniada, mas parece ser um caminho mais produtivo do aquele que ocorreu em meados da década de oitenta, pois não se trata mais de doar um conhecimento ao magistério via televisão e cursos esporádicos, mas dialogar sobre a situação encontrada e construir conjuntamente uma nova escola pública. Essa nova possibilidade de formação em serviço possivelmente resultará em um maior número de pesquisas *para* a escola. Pesquisas que terão consequências imediatas para escolas específicas, mas que a longo prazo também poderão gerar bons frutos, seja porque poderão servir de base para a formação acadêmica de novos educadores, seja porque os profissionais que estão no mercado de trabalho poderão contar com referências e subsídios para construir uma escola pública de qualidade.

Mas retomemos o fio de análise do processo de aprendizagem do aluno NCS. Nos cento e dez dias letivos em que estive no curso de alfabetização do Cees, o aluno NCS começou a aprender o que não foi possível em três anos de escolarização. Quando NCS foi encaminhado para a consolidação da alfabetização, etapa posterior à alfabetização no Cees, ele estava aprendendo a utilizar as estratégias básicas da modalidade escrita, centrando seu texto num único tópico e considerando as neces-

sidades de um hipotético leitor que desconhecesse as situações que ele se propunha a veicular através da modalidade escrita, como se pode ver nos textos 2, 3, 4 e 5.

TEXTO 2

1 Fabiana,
2
3 Se você souberse quanto eu gosto
4 de você, você não desconfia. Tanto assim
5 de mais. Eu jamais gostei tanto de alguém
6 como eu gosto de você. Uma coisa que eu
7 não gosto em você. São os cabelos, seus
8 cabelos e principalmente quando você está
9 loco um chorinho bem curto. Eu tenho
10 quase certeza de estar apaixonado. Espero
11 de não saber o que seja isso. Eu fico assim
12 no interior pensando em você. Não vejo a
13 hora de chegar na sexta ou domingo pra
14 gente sair juntos. Eu espero que você goste
15 tanto de mim quanto eu gosto de você. Um
16 beijo.

Autor: NCS

TEXTO 3

1 Campinas, 10 de agosto de 1994
2
3 Meu amigo Jorge,
4
5 Você está se apressando. Já me
6 fez lembrar de dia em que você me disse uma vez
7 hoje: muito bom. Jamais vou esquecer-
8 -lo por que me disseu muito com carinho a sua
9 vontade de se colocar no lugar do meu pai.
10 Va que se dia eu não consigo te dizer nada.
11 Mas hoje gostaria de lhe falar que só não
12 gosta como um amigo, mas também como um pai.
13 Jorge, eu estou com muitas saudade.
14 Eu espero que você não chore muito por
15 que já não aguenta mais ficar sem a nos-
16 sa notícia.
17 Devinto se bastante! Ah! Antes que eu
18 me esqueça, diga pro Súsia que ^{também}
19 me abraça para ele.
20 Um abraço e até breve.

Autor: NCS

TEXTO 4

1 A Morte de Lynton

2
3 Era uma quinta-feira de manhã.
4 Foi quando eu fui para São Paulo.
5 Ia buscar meu patrão no aeroporto
6 de Curitiba. No mesmo dia isso
7 aconteceu em Lynton. Como tinha
8 muitas pessoas e trânsito estava
9 muito difícil para passar. As pe-
10 ssoas estavam todas esperando o
11 corpo de Lynton. Semelhava um príncipe
12 que tinha acabado de morrer. Di-
13 ziam muitas pessoas que estavam che-
14 rando, mas queriam pegar no caixão.
15 Os policiais que estavam protegendo
16 chegaram agridir as pessoas que
17 estavam ali do lado.

18 Eu acho que tudo que aconteceu foi
19 muito triste mas a senna ganhava
20 muito bem porque sabia que nunca pin-
21 ta de corrida a vida sempre está em jogo

Autor: NCS

1 A Tentação de Dirigir

2
3
4 Eu trabalho de jardineiro na casa de
5 um professor da Unicap. Essa pes-
6 soa me chamou para morar na casa
7 dele porque eu disse que meu cunhado
8 bigava muito comigo. Depois de um
9 certo tempo ele chegou em olando
10 a sua casa. Ele também me incentivou
11 a estudar.

12 Um belo dia meu patrão foi via-
13 jar para o Rio de Janeiro, como ele
14 tinha muita confiança em mim deixou
15 a chave do carro em casa.

16 Logo que ele saiu eu fui a pequena
17 chacinha, saí com o carro e fui para casa
18 do meu colega e nós baimos juntos.

19 Quando nós chegamos em Lourenço
20 ele pediu para que eu o dirigisse
21 gir. Eu disse e ele botou o carro foi
22 horrível!

23 Quando o meu patrão soube ele fi-
24 cou muito desapontado comigo. Ele
25 conversou comigo e pediu que eu vol-
26 tasse quando ele retornasse da viagem
27 que faria para Europa.

28 Quando ele retornou nós conversamos
29 e pedi desculpa. Ele aceitou.

30 hora eu não tivesse muita consciência
31 do meu erro. Hoje eu tenho muita consa-
32 ciência da gravidade do meu erro em
33 aprender muito.

Autor: NCS

O aluno NCS teve a “sorte” de entrar para a minha sala no momento em que estava consolidando o papel do texto escrito no meu trabalho. Ele se matriculou depois que me convenci da necessidade de trabalhar para a formação de um leitor com o objetivo de obter melhores resultados com a produção textual. Caso tivesse entrado nas minhas primeiras turmas, ele teria muito mais trabalho para aprender as estratégias da escrita, pois contaria apenas com o meu papel de co-autora e com as condições privilegiadas do Cees. Isso se no hipotético período em que ele se matriculasse eu não estivesse me questionando entre intervir ou não na produção de meus alunos.

Capítulo VI

6.1. Considerações finais

Alimentando o propósito de demonstrar que o professor age na sala de aula de acordo com a formação que recebeu, relatei a minha história de “ontem” e a prática equivocada a que me levou a graduação, não pelo que me proporcionou, mas pelo que deixou de me proporcionar quanto à reflexão dos princípios conceituais que subjazem os diferentes métodos didáticos no ensino da língua. Entretanto, reconheci os limites históricos de como se pensava a alfabetização no início da década de oitenta, dada a ausência de um conjunto significativo de pesquisas que tomassem o ensino da língua como uma atividade discursiva de construção de sentidos.

No entanto, se na graduação senti falta de textos diretamente voltados *para* o ensino da língua, não tenho dúvidas de que foi a formação geral que recebi na área de ciências humanas que constituiu em mim uma visão crítica do papel que deveria desempenhar junto à instituição escolar, assim como favoreceu o afloramento de minhas utopias e que, juntas, motivaram-me a buscar alternativas de trabalho. Todavia, essa não foi a formação ideal. Historicamente foi apenas a formação possível, pois deixou a desejar quanto à reflexão de um conhecimento sistematizado, que me cabia socializar na sala de aula enquanto alfabetizadora. Mais voltada para o político do que para o técnico, a minha graduação não foi um exemplo de didática fundamental, como a defendida por Candau (1985).

Também não foi um exemplo de didática fundamental os cursos de formação em serviço oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo,

quando esta Secretaria, tentando atualizar e capacitar tecnicamente os alfabetizadores, divulgou amplamente as idéias de Ferreiro e colaboradores. Além de contribuir para a consolidação de um conceito equivocado de ensino de língua, a Secretaria também agiu de forma autoritária, quando tentou forjar uma hegemonia teórica entre os seus quadros. Como os professores resistiram a essa tentativa, principalmente por causa da teoria de aprendizagem central da psicogênese, na época pouco foi mudado no ensino da escrita, mesmo que essa mudança fosse primordialmente buscada apenas no âmbito do ensino do código alfabético.

A resistência dos alfabetizadores tinha os seus fundamentos. Contudo, como os professores foram tratados como *bancos* onde se tentou depositar novos paradigmas conceituais, essa resistência não foi tratada com a devida seriedade e os professores foram vistos como tecnicamente incompetentes por não compreenderem o incompreensível, ou seja, que o alfabetizando poderia, supostamente, construir os conceitos necessários à aprendizagem do código alfabético sem a interação com um usuário da escrita. Apesar de fundar-se em uma lógica imponderável, nada mais natural a avaliação de nossos formadores, pois quando a educação é *bancária* o aprendiz é que é considerado incompetente. No entanto, a história encarregou-se de uma reavaliação dos fatos e Teberosky (1992), no início dos anos noventa, fez uma revisão daquela teoria de aprendizagem, admitindo que a interação era necessária para que o aluno aprendesse a ler e escrever.

Entendo que enquanto prevalecer a educação bancária na formação continuada de professores, todos os cursos a eles destinados continuarão rendendo muitas pesquisas cuja conclusão passará pela inconsequente versão de que o magistério é incompetente no exercício de sua profissão, como se os seus equívocos tivessem uma gênese a-histórica. Não têm, principalmente porque se está lidando com profissionais que passaram por cursos de formação e de capacitação em serviço, nos

quais também devem ser buscadas as causas da qualidade do ensino que se realiza na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, mas não só, pois outras variáveis também se interpõem para definir o que ocorre na sala de aula: salários baixos, classes lotadas, diretores ausentes, coordenadoras despreparadas e ausência de pesquisas na área de conteúdos específicos de ensino.

Quando procurei alternativas para o meu trabalho, senti a falta de pesquisas relacionadas à aprendizagem do aluno adulto. Pesquisas que existiriam em maior quantidade caso as pesquisas-ação fossem uma realidade em nossas escolas, o que até poderá ocorrer se mais pesquisadores preferirem a participação à simples observação. Claro que o conhecimento de uma realidade é necessário a uma prática transformadora, mas entendo que o pesquisador escolar deve ir além disso. Na minha pesquisa bibliográfica, o que encontrei foram somente pesquisas *sobre* a alfabetização de adultos, contemplando os aspectos políticos, sociais e filosóficos — também necessários, mas insuficientes. Do mesmo modo que ocorria com a alfabetização de crianças no início da década de oitenta, época em que me formei, não encontrei textos direcionados *para* o aprendizado da língua escrita do aluno adulto. Sem referências, poderia ter feito mais uma pesquisa *sobre* a alfabetização de adultos, limitando-me aos aspectos sociais, filosóficos e políticos que encontrei nos textos que pesquisei, ou poderia ter ido para uma sala de aula qualquer para estar redigindo, nesse momento, uma conclusão recheada de críticas *sobre* a ausência de um trabalho mais engajado ou a má qualidade dos textos produzidos pelos alfabetizando adultos em uma das várias escolas que se espalham por Campinas, o que também não significaria que eu soubesse fazer melhor do que os meus pares, ou que uma tal pesquisa pudesse oferecer alguma contribuição efetiva *para* o ensino da escrita.

Entretanto, antes mesmo de entrar no mestrado já havia decidido que, se

tivesse que analisar o trabalho de alfabetização de alguém, esse trabalho teria que ser o meu, pois interessava-me escapar da prisão da crítica, assim como demonstrar que a possibilidade pode ter um pé na realidade, de modo que partiria, sim, da crítica, mas não me prenderia a ela. Sendo esta e não aquela a minha opção, pude começar a oferecer um ensino de melhor qualidade a um grupo específico de alunos, assim como pude voltar ao meu ponto de partida e verificar o quanto foi importante ter tido a oportunidade de refletir sobre o papel contraditório da escola enquanto uma instância culturalmente reprodutora e, ao mesmo tempo, um espaço de possibilidades, de resistência e de transformação, pois isso me permitiu escolher com clareza uma direção no exercício do magistério, assim como me motivou a procurar os meios que sustentariam essa opção no ensino de um conteúdo específico. Sem tanta clareza, sem referências, com muita insegurança, mas sempre tentando.

A alternativa que encontrei para solucionar o problema com a produção textual de meus alunos estava em um novo conceito de língua e de ensino e aprendizagem da escrita. Também estava na formação de um leitor e nos meus papéis de mediadora e co-autora das leituras e das produções de meus alunos. Papéis que são fundamentais em qualquer nível de aprendizagem, pois sem diálogo, sem a participação efetiva do professor na construção de novos conhecimentos, o ensino não tem sentido nem nas salas de aula do primeiro e segundos graus, nem nos cursos de capacitação em serviço.

Resumo

O objetivo desse trabalho é narrar e refletir a minha trajetória de alfabetizadora de adultos, considerando duas etapas de minha formação. Na primeira somam-se a formação que recebi para o ensino da língua escrita na minha graduação em pedagogia na Unesp-Marília e a que recebi nos cursos de educação continuada oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em meados da década de oitenta. A segunda etapa diz respeito àquilo que pude aprender com a pesquisa que empreendi quando, insatisfeita com a produção textual de meus alunos, procurei alternativas ao Método da Palavração de Freire, o qual, até então, utilizava na sala de aula.

A insatisfação ocorreu porque utilizava acriticamente o Método da Palavração no ensino da escrita, pois faltou-me na graduação e na formação em serviço um conjunto de conhecimentos psicolinguísticos que fossem determinantes para que eu pudesse concluir que a qualidade que faltava aos textos de meus alunos estava na estreita relação que há entre a formação de um leitor e um melhor desempenho textual, conclusão que veio se formando no decorrer dessa pesquisa, sendo a percepção dessa relação o principal diferencial entre uma e outra etapa de minha história como alfabetizadora de adultos.

Todavia, ao procurar caminhos alternativos ao Método da Palavração, em momento algum desconsiderei o legado de Freire em relação ao papel da criticidade na alfabetização de adultos, por entender que qualquer outra alternativa carregaria o peso da artificialidade se, ao menos, não tentasse presentificar em minha prática os fundamentos sócio-filosóficos que nortearam todos os esforços educacionais desse autor.

Referências Bibliográficas

ALVARADA PRADA, L. E. (1997) **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária.

ALVES, M.L. (1992) Formação de professores. In: Ferreiro. E. (org.) **Os filhos do analfabetismo**. Porto Alegre: Artes Médicas. (19-30)

ALTHUSSER, L. (1980) **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença/Martins Fontes.

APPLE, M. (1982) **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense.

_____ (1989) **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____ (1994) **Repensando Ideologia e Currículo**. In: Moreira, A. F. e Silva, T.T. (org) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez. (39-57)

BAKHTIN, M. (1992) **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. (1982) **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.

BOWLES, S e GINTIS, H. (1976) *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York, Basic Books.

Apud Giroux. H. (1983)

Pedagogia Radical. São Paulo: Cortez. (41-43)

CANDAU, V. M. (1985) A didática e a formação de educadores ____ da exaltação à negação: a busca da relevância. In: Candau, V.M. (org.) **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes. (12-22)

CASTRO CAMPOS, M. F. (1992) **Aprendendo a argumentar: um momento na construção da linguagem**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas UNICAMP.

CAZEN, C. B. (1989) A língua escrita em contextos escolares. In: FERREIRO e PALÁCIO (org.) **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. (165-181)

CECCON, C. e outros (1983) **A vida na escola e a escola na vida**. Petrópolis: Vozes.

CHAFE, W. L. (1988) Linguistic differences produced by differences between speaking and written. In: OLSON, D., TORRANCE, N. e HILDYARD, A. **Literacy, Language, and Learning: the nature consequences of reading and writing**. Cambridge: Cambridge University Press. (105-123)

- COSTA, O.S. (1987) **Estudo sobre o nível intelectual do aluno do mobaral da cidade de Campinas**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação : UNICAMP. 157p.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. (1989) **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FOUCAMBERT, J. (1997) **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FRANCHI, E. P. (1987) **E as crianças eram difíceis... A redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1991) **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. São Paulo: Martins Fontes.
- FREIRE, P. (1975) **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (1984) **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- _____ (1987) **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (1997) **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ e SHOR, I. (1987) **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FUCK, I. T. (1993) **Alfabetização de adultos: relato de uma experiência construtivista**. Petrópolis: Vozes.

GERALDI, J. V. (1991) **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1996) **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado aberto.

GIROUX, H. (1983) **Pedagogia Radical**. São Paulo: Cortez.

_____ (1986) **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes.

_____ (1997) **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____ e McLAREM, P. (1994) Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: Moreira, A.F. e Silva, T.T. (orgs) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez. (125-154)

GIUBILEI, S. (1993) **Trabalhando com adultos, formando professores**. Tese de Doutorado, Instituto de Educação: Unicamp. 200 p.

GOODMAN, K.S. (1989) O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: In: FERREIRO e PALÁCIO (org.) **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. (11-22)

- KOCH, J. V. (1990) **A coesão textual**. São Paulo: Contexto.
- LABOV, W e WALETZKY, J. (1973) Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. (editor) **Essays on the verbal and visual arts**. Washington: University of Washington Press.
- LEMOS, C. T. G. (1982) Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. In: **Boletim 3, Abralín** (97-126).
- _____ (1988) Prefácio. In: Mary Kato (org.) **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes (9-14).
- _____ (1989) **From dialogue processes to narrative perspectives**. Instituto de Estudos da Linguagem: UNICAMP, (mimeo).
- _____ (1991) **Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões**. Instituto de Estudos da Linguagem: UNICAMP, (mimeo).
- LEVINSON, J. e ONÍS, J. (1970) *The Alliance that lost its way*. Chicago, Quadrangle Books. Apud BEISIEGEL, C. R. (1982) **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática.
- MARTINEZ, R. H. B. (1988) Três tipos de discurso. In: **Subsídios à proposta de língua portuguesa para o 1º e 2º graus**. Coletânea de textos. São Paulo, CE/CENP, (79-96).

- MAYRINK-SABINSON, M. L. (1990) Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. Instituto de Estudos da linguagem: UNICAMP, (mimeo).
- MELLO, G. N. (1988) **Magistério de 1º grau : da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez.
- OLIVEIRA, R. D. e OLIVEIRA, M.D. (1981) Pesquisa social e ação educativa. In: BRANDÃO, C. R. (org.) **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense. (17-33)
- OLIVEIRA, M. K. (1995) **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento sócio-histórico**. São Paulo: Scipione.
- PERERA, K. (1990) **Children's writing and reading: analysing classroom language: Basil Blackwell**. (159-202)
- FIORIN, J. L. e SAVIOLI, F.P. (1996) **Para entender o texto**. São Paulo: Ática.
- POSSENTI, S. (1988) **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes.
- SADER, E. (1988) **Quando novos personagens entraram em cena**. São Paulo: Paz e Terra.
- SAVIANI, D. (1982) As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 42, agosto de 1982.

SCARPA, E. M. (1987) Aquisição da linguagem e aquisição da escrita: continuidade ou ruptura? In: **Estudos linguísticos XIV. Anais do GEL**. Campinas. (118-128).

SILVA, A. (1991) **Alfabetização: a escrita espontânea**. São Paulo: Contexto.

SNYDERS, G. (1981) **Escola, classe e luta de classes**. Rio de Janeiro: Moraes Editores.

SOARES, M. (1986) As muitas facetas da alfabetização. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 52, (19-24)

TANNEN, D. (1986) Spoken and narrative in english and greek. In: TANNEN, D. (org) **Coherence in spoken and written discourse**. New Jersey: Ablex. (21-41.)

_____ (1988) Relative focus on involvement in oral and written discourse. In: OLSON, D., TORRANCE, N. e HILDYARD, A. (org.) **Literacy, Language, and Learning: the nature consequences of reading and writing**. Cambridge: Cambridge University Press. (124-147)

TEBEROSKY, A. (1992) Planejamento, organização e avaliação das atividades cotidianas. In: Ferreiro, E. (org.) **Os filhos do analfabetismo**. Porto Alegre: Artes Médicas. (53-75)

TFOUNI, L. V. (1988) **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes.

VAN DER POEL, M. S. (1981) **Alfabetização de adultos**. Petrópolis: Vozes.

VYGOTSKY, L. S. (1989a) **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1989b) **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

Anexo I

TEXTO 1

1 José
2
3 E agora José?
4 Você foi dispensado de
5 servir,
6 Você que via continuar estu-
7 dando agora José?
8 De você não arrumar sua
9 servidão,
10 E você verificarem dinheiro
11 e como que você reconhecer
12 padre e daí você não pode
13 vir para a Uricamp?
14 E agora José?

Autor: JMS

TEXTO 2

1 O povo Brasileiro
2
3 E agora povo brasileiro?
4 E agora vocês que votaram no
5 Fernando,
6 vocês que estão de desemprego
7 vocês que estão com salário
8 baixo;
9 vocês que não têm o que comer
10 como é que você tiveram o
11 coraje de votar nele?

Autor: JMS

TEXTO 3

1 A Tarifa De Ônibus
2
3 A tarifa de ônibus sobe para
4 noventa e cinco centavos, no dia
5 vintiquatro de maio, aqui em Cam-
6 pinus.
7 Eu acho isso absurdo porque
8 o meu salário ^{publi} apenas este proce-
9 to aumenta a tarifa subirá qua-
10 se dezo percento.

Autor: JMS

TEXTO 4

1 O Novo Salário Mínimo
2
3 Na semana que passou nós
4 recebemos o novo salário, e
5 não dá para nada. Dá de
6 ônibus eu pago noventa e cinco
7 reais por mês. Eu gastei dez reais
8 a mais comêdo que o salário tem
9 o montante de sete reais. Isso é
10 um absurdo!

Autor: JMS

TEXTO 5

1 A Nova Lei da Aborto
2
3 O Congresso aprovou uma No-
4 va Lei que permite o aborto em
5 caso de estupro e de risco de vida
6 da mulher. Mas essa lei já
7 existia a cinquenta e sete anos.
8 Não precisava de outra
9 lei. É acontecer as coisas
10 como Brasil. Era só abri-
11 gar os hospitais, cumprir a anti-
12 ga lei.
13 De os hospitais tiveram
14 comprido a lei muitas mulheres
15 pobres não tinham medo
16 nas gavetas das ginecologistas
17 e das comissárias.

Autor: JMS

1 A Orosza do Parai

2

3 Quando eu cheguei em Xinguama

4 comecei a trabalhar numa roçagem e

5 trabalhei la por pouco tempo.

6 ate pensar de chegar por que em um dia

7 tinha ira a fazenda Jacafes e

8 para chegar la só podia ir de a-

9 vias. Quando parou de crosser viajei -

10 para la.

11 Quando cheguei la lesli um sus-

12 te porque la era só mata e um

13 lugar muito frio. Os barcos eram

14 todos com paredes e me mais de um

15 te. Quando a noite chegava se re-

16 suria a estrutura da osza pintada.

17 Depois de algum tempo trab-

18 lhando por la tive portunidade

19 de de ir - la carretando um gar-

20 nete pela beirada da curva. Tentei

21 atravessar e acarre um mo conciguim

22 Ela parou e cobriu o garrete com o

23 capim colomboite perto de uma

24 cartachira bem grande e deu

25 la ate a noite.

26

26 Por volta das deis da noite eu e

27 meu três companheiros foram
28 tentar matá-la.

29 Quando chegamos ao local
30 onde estava o garrote coberto
31 com a capim nós su-
32 bimos no tronco da árvore
33 e nos preparamos para a chegada da
34 onça.

35 Quando a onça chegou estu-
36 vando eu fiquei com medo. Quando
37 ela parou o capatão fez um a-
38 lastronço na cara dela e atí-
39 vou nela. Ela pulou na outra
40 direção mais estava na direção
41 da morte. Eu me desequilibrei e
42 caí de traseira.

43 O capatão tinha acertado na
44 pintada mais fiquei a pa-
45 rorado achando que poderia
46 ter atira no lugar. Felizmen-
47 te não tinha e estou vivo
48 até hoje.

As Memimas 19a Paró

No Pará é comum as garotas irem de madrugada pelas ruas a trabalhar. Essas pessoas chegam apresentando muito dinheiro e vão para as comissarias pobres e convidam as garotas para trabalhar de empregadas domésticas em outras cidades.

Como as memimas ficam envolvidas com as promessas de ganhar muito dinheiro elas deixam para os pais dinheiro - as partes. Algumas pais se envolvem e deixam e outros não. Algumas que autorizam acabam se arrependendo porque é tudo enganoso.

Conheci um grupo de memimas que aceitaram trabalhar de empregadas domésticas pensando que iam ganhar muito dinheiro e se arrependeram porque o serviço era outro. Era para trabalhar de substitutas para as pessoas ausentes, que são as mais pobres do Pará.

28 Como o local era muito longe
29 de onde eles moravam ela tirou
30 uma que aguentou até consi-
31 guir fugir daquele local de
32 aminho da fogueira porque
33 não tinha o traidor.

34 Uma delas ardeu com seu a-
35 tacada pelas fogueiras e ardeu
36 e morreu quilômetros pela mata
37 da mata até conseguir chegar
38 na casa do seu pai. Ela
39 parou firme, sentiu e chegou
40 toda amarrada.

41 Quando o pai a viu ele fi-
42 cou desesperado. Depois que
43 a menina contou que tinha a
44 cartolina ele foi na casa do
45 pai do ar e outros e os chamou
46 para ir até a polícia para dar
47 parte. A polícia federal foi até
48 o local, procurou a mulher que
49 tinha reduzido as meninas e
50 contou os outros que ainda es-
51 tavam no cativeiro.

52 O problema de ver meninas
53 foi no alvado mas o País ainda
54 tem muitos cativos como
55 estes.

1 Os Tiradores De Sangue

2
3 Quando eu era criança
4 eu estudava numa escola
5 em cima da Sigeta, muni-
6 cipio de Suiziana no estado de
7 Paraná. Era um lugar muito
8 pobre. A escola era dez qui-
9 lômetros da minha casa.

10 Nessa escola tinha duas sa-
11 las de aula. A primeira sala
12 era do professor João e a se-
13 gunda era da professora
14 Vanderleia. Eu estudava com
15 a Vanderleia.

16 Um dia apareceu um tirador
17 de sangue num buteco bem pró-
18 ximo a escola. O professor João
19 ficou sabendo e dispensou a
20 turma dele e falou com a Van-
21 derleia que dispensasse a dela

22 também. Ele não terminou
23 de falar e todos os alunos
24 começaram a ficar des-
25 perçados. Os meninos pularam
26 pela janela e as meninas saíram
27 pela porta. Saímos correndo
28 pela rua da loja. Corri dez
29 quilômetros e me machuquei
30 muito. Eu não saía na estrada
31 porque estava com medo que
32 os tiradores de sangue iri-
33assem em seguida.

34 Quando eu cheguei em casa
35 a minha mãe me viu toda assom-
36 brada e ficou assustada. Espe-
37 rou o meu pai chegar de vez-
38 ce para ele ir falar com a pro-
39 fessora e perguntar o que ti-
40 nha acontecido. Se professa-
41 ra explicou que soltaram os
42 alunos dela porque ficaram
43 com medo que os voltea-
44 res tirassem sangue até
45 matar as crianças.

46 Cito hoje em dia o que
47 eram aqueles casos em
48 casa e estava tudo de
49 prontos e prontos me deu muito
50 medo.

Anexo II

TEXTO 1

- 1 Logo que eu estava estuda porque eu quero
- 2 abrir a minha esquerda: O dia que eu fui da minha
- 3 eu passei no jorante porque para a minha
- 4 domi.3 depois e fui embora para casa

Autor: RMC

TEXTO 2

1 Sobre a Tarifa de Ônibus
2
3 Em São Paulo aconteceu uma das greves
4 mais comentadas da região. Por causa di-
5 ssa várias pessoas perderam o emprego e a passa-
6 gem subiu para noventa centavos.
7 Em Campinas teve um boato de greve que
8 não aconteceu. Mas a passagem subiu para
9 noventa e cinco centavos.
10 Eu acho um absurdo porque em São Paulo,
11 que é bem maior, os ônibus andam muito mais
12 de um bocado ao outro e a passagem é mais bar-
13 ata, cinco centavos.
14 Eu não sou contra a greve. Mas o que a-
15 cionteceu em Campinas foi um acordo entre
16 o prefeito e os empresários só para justificar o
17 aumento da passagem. O boato de greve só foi
18 para subir a tarifa.

Autor: RMC

1 © Novo Salário Mínimo

2
 3 Na semana que passou nós recebemos o no-
 4 sso primeiro salário de país de aumento. Eu acho
 5 que é um absurdo um país como o Brasil dar um
 6 aumento de 7,14% em cima de um salário de R\$1,12.
 7 A miséria continua a mesma coisa. Enquanto is-
 8 so a inflação do ano foi de 8%.

9 Eu não acredito nesse índice porque só neste
 10 mês a passagem subiu 12% em Campinas. Qui-
 11 tras aumentos também subiram acima da inflação.
 12 Por exemplo, a conta da água, a conta da
 13 luz, também os remédios, os telefones e outras
 14 coisas mais.

Autor: RMC

TEXTO 4

A Morte do Índio Patacó

Cusquims índios Patacó vieram de sua aldeia para Brasília comemorar o dia do índio.

Quando eles voltaram da festa foram diretos para ootel. Mas teve um deles que regressou da festa na cidade para comprar a velha. Na volta para ootel ele foi levado pelo o porteiro. Ele foi a primeira a beusado porque todos os ootel ficam abertas noite inteira. Por causa disso ele foi daromic na ponta do ombros.

Durante o madrugada aconteceu o seguinte e mais grave a beusado. Alguns garotos estavam passando na rua e puzeram fogo nele e quem que estava ali notou a placa do veiculo. Quando a policia chegou os fatos descalzonas que eram filinhas de papai.

O que levou esses riquinhos fazer esse tipo de maldade? Foi a busca de mais adrenerlina? Sim, eles foram atraia de mais adrenerlina. Mas o que eles fizeram foi uma grande maldade. E para que a justiça cumpra o seu papel.

Uma Noite Horrível

1
2
3 Ao chegar na minha Vila União onde moro
4 notei que tinha alguma coisa errada. O meta-
5 dido da minha estufa estava apagado. Quando cheguei em
6 casa a minha esposa estava dormindo e as crianças
7 também. Fui até o quarto e chamei a minha es-
8 posa acordou e eu perguntei o que tinha aconte-
9 cido:

10 — Olha, subi um ônibus hoje a tarde
11 e bateu no poste. Ele quebrou e por isso nas es-
12 tufas sem energia elétrica.

12 — Mas precisamos espalhar ela pela casa to-
13 da?

14 — Eu estou com medo porque estão ficando
15 muito tarde e você não chegou.

16 Depois de jantar fui até o quarto das crianças
17 para ver se elas estavam dormindo. Percebi
18 para onde se o vela está apagando e percebi que
19 a vela estava num pires de plástico.

20 Antes de deitar toquei o pires, coloquei um

21 Autor: Rui Marques de Castro

22 de vidro e avisei para ela que aquilo que ela fez
23 não podia porque poderia por fogo na quarto
24 das crianças.

25 Durante a madrugada a minha esposa acordou
26 para trocar a minha filha, mais nova ela notou
27 que a vela tinha acabado. Foi até a cozinha trocar
28 a vela e tomou a pegar o pires de plástico.

29 Depois de algum tempo a minha filha mais velha
30 a nos acordar gritando:

31 — Mãe, pai! Mãe, pai! Está pegando fogo!
32

33 Acordei assustado e chamei a minha esposa, ela
34 acordou e eu falei:

35 — Pegue as crianças e tire da quarto.

36 Corri até o quintal, peguei a mangueira
37 e apaguei fogo.

38 As crianças ficaram bem mas foi uma
39 noite horrível.

Autor: RMC

1 Uma Barata que Ficou Rica

2
3 A barata estava passando pelo jardim
4 e de repente ouviu vozes. As outras estavam
5 falando mau dela.

6 — Como ela é feia e seca!

7 A barata ficou ofendida e correu para o
8 galpão e começou a chorar. De repente ela
9 olhou para o lado e viu uma caixa.

10 Ela abriu e encontrou bastante dinheiro. Ficou
11 com rica. As outras ficaram morrendo de inveja e
12 correram todas para a casa dela.

13 A nova rica aproveitou que estavam todas ali
14 e anunciou que estava a procura de um noivo.

15 De repente apareceram vários pretendentes. Viu um
16 gato, viu um cachorro, viu um galo, viu um rato e
17 muitos outros. A barata perguntou para o gato:

18 — Quando você está bravo como você fica?

19 — Eu começo a miau e arraaarrr, disse o gato.

20 Depois ela perguntou ^{a mesma caixa} para o cachorro e ele respondeu:

21 — Eu começo a latir e morder, disse o cachorro.

22 Em seguida ela fez a mesma pergunta para o galo
23 e ele também respondeu.

24 — Eu começo a brigar e dar esportadas.

25 A barata não quis nenhum deles porque eles
26 eram muito bravos. Finalmente apareceu a prete-
27 dente dos sonhos dela. Era um ratinho.

28 Ao responder a mesma pergunta que todas
29 as outras bichas responderam ele disse o seguinte:

30 — Quando eu fico bravo eu não faço na-
31 da. Ela gostou da resposta e perguntou:

32 — Você quer casar comigo?

33 — Sim eu quero!

34 — Então vamos fazer uma festança. Vou mar-
35 dar fazer um bolo bem grande, bastante doces, um
36 churrasco e um caldeirão de feijoada.

37 No dia da festa enquanto ela se arrumava o
38 ratinho foi dar uma voltinha na cozinha. Como
39 ele era muito curioso ele subiu em cima do fogão
40 porque foi traído por um cheiro muito de-
41 licioso. Em cima do fogão havia um caldeirão de
42 feijoada. Ao subir ele caiu na feijoada e morreu.

43 A Baratinha achou que seu noivo estava
44 demorando muito e mandou o cachorro procurá-
45 lo porque ele tinha um faro muito bom.

46 Ele achou e começou a latir. Todas as comari-
47 dadas correram para lá pararem o que tinha a-
48 contecido. Quando a baratinha ficou sabendo de
49 chorou muito e ficou muito triste.

Autor: RMC

TEXTO 7

O Pai que eu Tive em Goiás

Quando eu morava em Goiás eu e meus amigos fomos trabalhar numa fazenda bem afastada da cidade. Ao chegar lá um senhor nos recebeu com um sorriso bastante alegre. O meu amigo resmungou bem baixinho: — Eu não fui com a cara deste velho. Ele manca uma perna e carrega um peso de calar na percoço. Eu respondi para ele:

— Essas pessoas de idade são assim mesmo. Não entrando para dentro, vou chamar a minha preta, ela está lá embaixo na beira do rio lavando roupa. O velho disse isso e continuou:

— Preta, preta, preta! Venha ver quem chegou! Não vai acreditar! Deus ouviu suas preces. Ela subiu correndo. Ao chegar lá na galpão ela olhou e disse:

— O meu Deus quantas vezes eu pedi para o senhor me dar um filho! Agora eu tenho dezaito. Obrigado meu Deus.

Autor: Rui Marques de Castro

22 Não durou muito a sua alegria. O dono
23 da fazenda chegou e disse que nós só viemos pra-
24 ra trabalhar na colheita da braquiária.

25 Nós ficamos apenas oito meses na fa-
26 zenda e fomos muito bem tratados pelo co-
27 sal. Eles tinham nós como filhas.

28 Quando amanhecia e dia ela nos chama-
29 va para tomar café. O café tinha de tudo.
30 Oalmoço nem se fala. Comiamos com um le-
31 ão.

32 Eles foram como um pai e um mãe para
33 mim. Nunca vou esquecer. Vou guardar
34 no meu coração para sempre.

Autor: RMC

Anexo III

Governar

Os garotos de rua resolveram brincar de Governo, escolheram o Presidente e pediram que governasse para o bem de todos.

___ Pois não ___ aceitou Martim. ___ Daqui por diante vocês farão meus exercícios escolares e eu assino. Clóvis e mais dois de vocês formarão a minha segurança. Januário será meu Ministro da fazenda e pagará o meu lanche.

___ Com que dinheiro? ___ atalhou Januário.

___ Cada um de vocês contribuirá com um cruzeiro por dia para a caixinha do Governo.

___ E que é que nós lucraremos com isso? ___ perguntaram em coro.

___ Lucram a certeza de que têm um bom Presidente. Eu separo as brigas, distribuo tarefas, trato de igual para igual com os professores. Vocês obedecem democraticamente.

___ Assim não vale. O Presidente deve ser o nosso servidor, ou pelo menos saber que todos somos igual a ele. Queremos vantagens.

___ Eu sou o Presidente e não posso ser igual a vocês, que são presididos. Se exigirem coisas de mim, serão multados e perderão o direito de participar da minha comitiva nas festas. Pensam que ser Presidente é moleza? Já estou sentindo como esse cargo é cheio de espinhos.

___ Foi deposto, e dissolvida a República.

(Contos Plausíveis - Carlos Drummond de Andrade - Ed. José Olimpyo)

Anexo IV

José

E agora José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora você?
você que é sem nome,
que zomba dos outros,
você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?

Está sem mulher
está sem discurso,
está sem carinho,
já não pode beber,
já não pode fumar,
cuspir já não pode,
a noite esfriou,
o dia não veio
o bonde não veio,
o riso não veio,

não veio a utopia
e tudo acabou
e tudo fugiu
e tudo mofou,
e agora José?

E agora, José?
Sua doce palavra,
seu instante de febre,
sua gula e jejum,
sua biblioteca,
sua lavra de ouro,
seu terno de vidro,
sua incoerência,
seu ódio ___ e agora?

Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais.

José, e agora?

Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...
Mas você não morre,
Você é duro José!
Sozinho no escuro
qual bicho do mato,
sem teogonia,
sem parede nua
para se encostar,
sem cavalo preto
que fuja a galope,
você marcha, José!
José, para onde?

(Nossos Clássicos - Carlos
Drummond de Andrade -
Editora Agir)