

LUCIA MARIA DE SANTIS BARELLA

Alfabetização de Jovens e Adultos na Perspectiva do Letramento

MESTRADO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Alfabetização de Jovens e Adultos na Perspectiva do Letramento

Autora: Lucia Maria De Santis Barella

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite

**Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Lucia Maria De
Santis Barella e aprovada pela Comissão
Julgadora.**

Data:

Assinatura:.....

COMISSÃO JULGADORA:

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

B237a Barella, Lúcia Maria De Santis .
Alfabetização de jovens e adultos na perspectiva do letramento: descrição das práticas de letramento de alunos jovens e adultos e possíveis relações com as práticas pedagógicas desenvolvidas / Lúcia Maria De Santis Barella. – Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Sergio Antonio da Silva Leite.
Tese (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Educação de jovens e adultos.
4. Leitura. 5. Escrita. I. Leite, Sergio Antonio da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-021/BFE

Título em inglês : Literacy of young and adults: description of literacy's practices of young and adults and relationship with the pedagogical practices.

Keywords : Literacy; Education of adults; Reading; Writing; Education of young and adults.

Área de concentração : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação : Mestre em Educação

Banca examinadora : Prof. Dr. Sergio Antonio da Silva Leite (Orientador)

Prof. Dra. Sonia Giubilei

Prof. Dra. Raquel Sarek Fiad

Prof. Dra. Priscila Larocca

Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva

Data da defesa: 26/02/2007

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : lucissantis@yahoo.com.br

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo descrever o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita de jovens e adultos, alunos da FUMEC – Fundação Municipal para a Educação Comunitária - identificando as possíveis relações com as práticas pedagógicas vivenciadas por estes. Tais práticas, por sua vez, referem-se a um processo de alfabetização baseado na perspectiva do letramento. A base teórica utilizada é a abordagem histórico-cultural e os estudos sobre letramento. A metodologia de pesquisa adotada é a abordagem qualitativa do tipo etnográfico. A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas realizadas com os sujeitos no início e no final do processo, registros feitos pela pesquisadora em diário de campo e anotações feitas pelos alunos, sobre suas práticas de leitura e escrita, em diários individuais de leitura e escrita. Os resultados, produtos da análise das respostas emitidas pelos sujeitos nas entrevistas e anotações feitas por eles em seus diários, demonstram uma ampliação das práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos sujeitos, que podem ser relacionadas com as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o processo de alfabetização em sala de aula.

Abstract

This research is aimed at describing the development of reading and writing practices of young and adult students at FUMEC - Municipal Foundation for Community Education - identifying the possible connections among the pedagogic approaches experienced by them. These practices, refer to a process of teaching to read and write based on the literacy perspective. The theoretical basis used is the historic-cultural approach and studies about literacy. The research methodology used is the qualitative approach of the ethnographic type. Data were collected by means of interviews carried out with the subjects at the beginning and at the end of the process, notes taken by the researcher on a fieldwork journal and notes taken by the students about their writing and reading practices on their individual journals. The results, outcome of both analysis of the answers given by the subjects and notes taken on their journals, give evidence of an enhancement to the writing and reading practices performed by the subjects, this can be related to the pedagogic approaches developed during the literacy process in the classroom.

Dedico este trabalho:

“A todos os jovens e adultos, alunos ou não, que não tiveram a oportunidade de estudar durante a infância”.

“A todos os professores que exercem sua profissão com dedicação, compromisso e amor”.

“À minha mãe e às minhas filhas”.

Agradecimentos:

A Deus, por tudo.

Ao professor Sérgio, meu orientador, pela cumplicidade e dedicação.

Obrigada professor por seres como és: amigo, gentil, carinhoso, competente, generoso, cuidadoso, preocupado, atento, sensível e por outras tantas qualidades, que só os grandes educadores e mestres possuem.

Ao meu marido, pela paciência e por seu amor.

Obrigada Camilo. Passamos por momentos difíceis, mas, juntos, conseguimos superá-los. Eu, você, Bruna e Maria Luiza somos uma família linda e feliz!

À minha mãe, pela ajuda no cuidado com minhas filhas.

Obrigada mãe, pela fundamental ajuda, cuidando tão bem de minhas filhas e por tudo o que sempre fez (e ainda faz!) para me ajudar. Para mim, você é um exemplo a ser seguido: uma mulher forte, corajosa, generosa e abnegada, sempre pronta a ajudar, sem nada esperar em troca.

Ao meu pai, pelo incentivo.

Por ter se preocupado, sempre, conosco, seus filhos. Através de seu trabalho e dedicação, procurou proporcionar o melhor à sua família. Sou muito grata a você, também, pelo encorajamento e apoio constantes.

Às minhas filhas, por existirem.

Queridas filhas, Bruna e Maria Luiza:

“Sei que, durante esse percurso, a falta que fiz para vocês foi grande e insubstituível. Espero que me desculpem pelas ausências, pela falta de paciência, pelo cansaço, por não termos brincado, nos divertido e passeado, tanto quanto vocês ou eu desejávamos. Saibam que o que mais quero é que sejam felizes. Amo muito vocês”.

E, finalmente, a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me ajudaram a chegar até aqui: Dra. Suely, Marco, Lu, Carminha, André, Fran, Déia, Carol, Sô, e tantas outras pessoas, familiares e amigos, que me querem tanto bem.

Sumário

Capítulo 1: Introdução.....	1
Capítulo 2: Abordagem sociointeracionista da linguagem.....	5
Capítulo 3: A Abordagem histórico-cultural.....	11
Capítulo 4: Letramento.....	17
4.1.Como surgiu o conceito de letramento.....	17
4.2.Diferentes concepções de letramento.....	20
4.3.Alfabetização: do modelo tradicional às concepções atuais.....	23
4.4.Alfabetização e Letramento: conceitos diferentes e indissociáveis.....	26
Capítulo 5: Educação de jovens e adultos.....	35
5.1.Quem são os jovens e adultos dos quais falamos?.....	35
5.2.Breve histórico da educação de jovens e adultos.....	38
5.3.Campinas: Breve histórico da Fumec.....	49
Capítulo 6: Método.....	53
6.1.Fundamentação teórica.....	53
6.2.A escolha dos sujeitos e da professora.....	55
6.2.1.A professora-pesquisadora.....	56
6.2.2.Os alunos-sujeitos.....	56
6.3.Características do trabalho pedagógico desenvolvido.....	58

6.4.Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	63
Capítulo 7: Procedimento de análise dos dados e resultados.....	65
7.1. Os alunos e seu letramento: mudanças ocorridas nas práticas de leitura e escrita.....	66
7.1.1. Sujeito 1: Vitor.....	66
7.1.2. Sujeito 2: Lílian.....	87
7.1.3. Sujeito 3: Sofia.....	98
7.1.4. Sujeito 4: Luiza.....	114
7.1.5. Sujeito 5: Marcos.....	124
7.1.6. Sujeito 6: Bruna.....	136
7.1.7. Sujeito 7: Carolina.....	146
Capítulo 8: Discussão das narrativas: o envolvimento dos sujeitos com as práticas sociais de leitura e escrita.....	155
Referências Bibliográficas.....	171
ANEXOS.....	181
Anexo 1.....	183
Anexo 2.....	185
Anexo 3.....	187
Anexo 4.....	223

Capítulo 1. Introdução

O termo letramento, tradução da palavra em inglês “literacy”, relativamente novo em nossa literatura, começa a ser utilizado no Brasil no início da década de 1980, cunhado por Mary Kato, em 1986. De acordo com Soares (2003), uma das primeiras obras a registrar o termo letramento foi *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni (Campinas, SP: Pontes, 1988).

A partir dos anos 1990, aparece de modo mais efetivo e, atualmente, está sendo bastante utilizado, tanto nos meios acadêmicos, quanto nas escolas, por professores e/ou pessoas ligadas à área da educação em geral.

Durante várias décadas, a escola brasileira ocupou-se com o ensino da leitura e da escrita, ou seja, sua principal função era alfabetizar. A alfabetização entendida como "a ação de alfabetizar, de tornar 'alfabeto'" (Soares, 1998, p. 31) era sua maior preocupação e no que consistia sua especificidade, seu papel mais importante.

No entanto, de alguns anos para cá - mais especificamente, a partir da década de 80, como já foi dito - um novo conceito começa a ser utilizado na literatura brasileira, especializada no assunto e, desde então, paulatinamente, vem ganhando cada vez mais espaço entre intelectuais, pesquisadores, educadores e demais pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a educação em nosso país.

Portanto, começou-se a questionar o sentido e a eficácia do processo de alfabetização, tal como vinha sendo desenvolvido, pois, diante das transformações ocorridas na sociedade, que se tornava cada vez mais grafocêntrica, já não bastava que os indivíduos soubessem ler e escrever, mas que fizessem uso efetivo dessas habilidades, incorporando-as a seu viver, transformando assim seu estado ou condição social como consequência do domínio da tecnologia da escrita.

Segundo Soares (1998), novas palavras surgem na língua à medida que surgem novos fenômenos que precisam ser nomeados e isso se dá porque toda sociedade está sempre em constante transformação.

A autora coloca que saber ler e escrever - ser alfabetizado - é diferente de viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever - ser letrado, ou seja, a pessoa que aprende a ler e escrever e que passa a fazer uso da leitura e da escrita socialmente é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita. Considera ainda que:

à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem a competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio (pp.45-46).

Leite (2001) reforça essas colocações, ao considerar que se apropriar socialmente da escrita - através de seus usos sociais - é diferente de aprender a ler e a escrever, no sentido do domínio do código e da tecnologia da escrita.

Essas duas concepções não caminham necessariamente juntas, embora isso seja esperado e desejado: é possível ser alfabetizado, mas com um nível baixo de letramento ou ser analfabeto, mas ter acesso a práticas de leitura e escrita, demonstrando, dessa forma, certo nível de letramento.

Di Nucci (2002) coloca que vários autores passaram a estudar esse complexo fenômeno, na tentativa de defini-lo e compreender sua importância na inserção do indivíduo em uma sociedade letrada, a partir das práticas sociais da leitura e da escrita. Dentre eles, podemos citar: Kleiman (1995;1998), Marcuschi (1995; 2001), Soares (1995; 1998), Ribeiro (1999; 2001), Terzi (1994; 1995) e Tfouni (1995; 2001).

A autora coloca ainda que, apesar das diferenças conceituais existentes entre eles, o eixo norteador dos estudos são as práticas sociais da leitura, da escrita e da oralidade, presentes no cotidiano do indivíduo, pois é através delas que os indivíduos podem ter uma inserção social diferenciada. Para ela, não basta vivenciar as práticas de letramento; é preciso que a escrita tenha significados e funções sociais no cotidiano:

as diferentes práticas de letramento presentes no cotidiano do indivíduo contribuem para que ele possa desenvolver as habilidades de codificar e decodificar a língua escrita e de compreendê-la em seu contexto, sendo que tais habilidades variam de intensidade, em função dos usos. Essa variação é decorrente da familiaridade que ele tem com as práticas sociais e escolares da escrita no cotidiano, o que determina os diferentes níveis de letramento (Di Nucci, 2002, pp.2-3).

Essa autora traduz a intenção do presente trabalho, ao propor que se alfabetize letrando, ou seja, se ensine o código escrito através dos usos sociais da escrita, para a formação de indivíduos letrados, mais aptos a exercerem sua cidadania. Isso significa, segundo a autora, desenvolver atividades e vivenciar situações que envolvam a leitura, a escrita e a oralidade em uma perspectiva crítica e não apenas do ponto de vista adaptativo de simples codificação e decodificação da escrita. É preciso promover a reflexão sobre a escrita para que ela seja compreendida nos seus usos e nas suas funções sociais no cotidiano.

A escola, através de suas práticas tradicionais, separou os indivíduos dos usos sociais da escrita,

formalizando sua aprendizagem, criando uma nova prática de leitura e escrita que não correspondia às práticas sociais reais, uma prática descontextualizada.

A idéia de letramento, enquanto prática social de leitura e escrita, é compatível com a concepção crítica de alfabetização proposta por Paulo Freire, através da qual o indivíduo assume uma postura crítica diante da realidade, passando a compreender como e o que constitui a consciência do mundo. Ao se considerar o processo de alfabetização como parte de um projeto político que pretenda oferecer esperança e transformação aos que lutam por um futuro melhor, é necessário refletir sobre as características desse processo.

Para tanto, é preciso que a prática educativa seja orientada no sentido de colaborar com o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos. Para Freire (1980), a conscientização deveria ser o principal objetivo da educação. De acordo com esse autor, é preciso que o indivíduo supere a consciência ingênua – caracterizada pela simplicidade na interpretação dos problemas, acarretando conclusões superficiais e explicações mágicas - e desenvolva a consciência crítica – caracterizada pela análise profunda dos problemas, reconhecendo as limitações para superá-los.

Tfouni (1995) complementa essas considerações ao defender a idéia de que à escola cabe tornar o aluno alfabetizado, o que inclui o domínio do código, mas que seu principal desafio é tornar o aluno um indivíduo alfabetizado e letrado, habilitando-o a usar a escrita em diferentes atividades comunicativas.

Uma vez que um dos principais papéis da educação é a formação de cidadãos autônomos, críticos e conscientes, faz-se necessário refletirmos sobre as implicações das diferentes práticas pedagógicas que envolvem a leitura e a escrita na vida dos sujeitos, a fim de verificarmos se esse papel vem sendo cumprido com êxito.

De acordo com Ribeiro (1999), é de extrema importância a análise dos tipos de implicações que têm as diferentes práticas de leitura e escrita em diferentes contextos, uma vez que elas podem estar promovendo o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes, ou apenas atendendo às demandas do setor produtivo, numa única perspectiva de adaptação dos indivíduos às condições de produção.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo descrever as práticas sociais de leitura e escrita de sujeitos alfabetizados na perspectiva do letramento, tentando estabelecer possíveis relações com as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

Compartilhamos com as colocações de Silva (1983), segundo o qual a leitura é considerada:

uma habilidade humana que permite o acesso do povo aos bens culturais já produzidos e registrados pela escrita, e, portanto, como um meio de conhecimentos e crítica dos fatos

históricos, científicos, literários, etc e como um dos meios mais práticos, ao lado da palavra oral, de que o povo pode lançar mão a fim de valer as suas idéias, interesses e aspirações (pp.35-36).

Em relação à escrita, a concebemos segundo a perspectiva histórico-cultural, na qual é considerada uma construção histórica, cultural, social. De acordo com Lemos (1998), a escrita não é um objeto a ser apreendido pelo sujeito, mas pode-se refazer essa relação a cada instância de seu uso. Sujeito e objeto são efeitos desse funcionamento.

Nessa concepção, o texto corresponde a uma atividade comunicativa e, de acordo com Marcuschi (2002), é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual.

O presente trabalho desenvolveu-se com base na definição de Soares (1998), segundo a qual letramento é o *“resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”* (p.39).

Acreditamos estar, dessa forma, contribuindo para a discussão a respeito da alfabetização na perspectiva do letramento, uma vez que julgamos que esses dois processos devem caminhar juntos, pois, como já foi dito, à escola cabe a tarefa de ensinar os indivíduos a lerem e escreverem, habilitando-os a se envolverem em situações cotidianas em que se faz necessário o uso da leitura e da escrita, com competência e autonomia.

Capítulo 2. Abordagem Sociointeracionista da Linguagem

“O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir”.

L. S. Vygotsky

Numa perspectiva sociointeracionista de linguagem, a leitura e a produção de textos são concebidas como ações sociais e cognitivas. De acordo com Albuquerque e Leal (2004), nessa abordagem, considera-se que o pensamento emerge e transforma-se na interação com o outro, ou seja, diferentes vozes estão presentes no nosso discurso e o papel do outro é essencial para a construção e reconstrução dos sentidos. Desse modo, a língua - oral ou escrita - não pode ser vista como simples código, uma vez que, além de comunicar, serve para persuadir, interagir, emocionar, etc.

Signorini (1995) questiona a visão da fala como processo natural e a escrita como adquirida sob uma forma dirigida, sistematizada. Essa visão, segundo ela, aponta uma descontinuidade: o que seriam os processos de mediação e transmissão? O que seria mediado e o que seria transmitido?

Compartilhamos com a compreensão de linguagem da autora, segundo a qual, esta é um sistema comunicativo e de natureza intersubjetiva que precisa ser realizado concretamente em atos de comunicação, para que se constitua como real, possível e significativo, em determinado tempo e lugar. Não é dado a priori para ser descoberto e reconstituído; sua construção se dá em co-autoria entre falante e interlocutor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998)¹ trazem essa visão, colocando que:

pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações (p.20).

Portanto, a interação social é a base da ação pela linguagem, ou seja, não há interação social sem linguagem, nem linguagem sem interação social.

De acordo com Vygotsky (1994), o homem é um ser fundamentalmente social. É através da mediação do outro, das interações sociais, que o homem constitui-se como sujeito, desenvolve e produz cultura. Nesse aspecto, a linguagem coloca-se como lugar privilegiado de interação humana e constituição dos sujeitos.

Para Vygotsky (1989), o que diferencia a linguagem dos outros instrumentos é o processo de produção de signos e sentidos que a constitui, ou seja, é a própria produção da linguagem, enquanto trabalho material, simbólico e significativo, enquanto atividade prática e cognitiva, que a distingue dos demais instrumentos e instaura, na mesma, uma dimensão histórica e cultural.

Assim, a linguagem – oral, escrita e de outras tantas formas quantas existirem - coloca-se como fundamental no desenvolvimento dos seres humanos, pois é por meio dela que os conceitos são apreendidos, permitindo aos mesmos não só compreenderem o mundo, mas também agirem sobre ele (Geraldi, 1995).

¹ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

Portanto, sujeito e língua não são objetos prontos e acabados, mas constituem-se sócio-historicamente nos processos interativos, de forma dinâmica (Grotta, 2000).

Bakhtin (1997) considera que a linguagem tem como ponto de partida as interações verbais e como principal fundamento o diálogo. Nessa perspectiva, as esferas sociais de interlocução criam seus próprios tipos de enunciados.

Para esse autor, toda enunciação é um diálogo que participa de um processo de comunicação no qual todo enunciado pressupõe outros enunciados que o antecederam ou sucederão, ininterruptamente.

O autor coloca ainda que a palavra não pertence única e exclusivamente ao falante, pois o ouvinte está sempre presente, de algum modo, em todo ato de fala, assim como outras vozes. Isto vale também para o ato da escrita, sendo que nesse caso, o leitor estará presente naquele que escreve.

Portanto, as atividades de produção de texto propostas pela escola devem ser conduzidas de forma que os alunos precisem atender a diferentes objetivos e finalidades, dirigidas a diferentes interlocutores (Albuquerque e Leal, 2004).

Posto isso, é necessário que na escola, os alunos envolvam-se em situações concretas de produção de sentidos, tanto na leitura quanto na escrita.

Uma vez que o conceito de gênero textual está ligado aos modelos de textos produzidos no cotidiano, sendo definidos em função dos conteúdos que veiculam, de suas propriedades funcionais e de suas características composicionais (Albuquerque e Leal, 2004), acreditamos ser necessário organizar a proposta de alfabetização de jovens e adultos, de modo a conduzi-los à apropriação dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente.

Os PCNs de Língua Portuguesa (1998) fazem referência ao trabalho com gêneros textuais, ao colocarem que a consideração das especificidades das situações de comunicação, ou seja, os gêneros nos quais os discursos se organizam, colocam-se como aspecto fundamental a ser trabalhado, uma vez que a habilidade do sujeito de utilizar adequadamente a linguagem possibilita ou não a legitimação de seu discurso.

O documento coloca ainda que:

as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (...). O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições

de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura (p.19).

Define linguagem como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade. A presente pesquisa compartilha dessa definição.

Além disso, as práticas letradas são práticas situadas e o professor é um agente de letramento, capaz de ouvir e conhecer o aluno, para elaborar projetos de letramento que tenham como base os diversos gêneros textuais presentes no contexto sócio-histórico vivido pelos educandos.

Isso implica levar em conta o fato de que a linguagem é parte da identidade do indivíduo e, portanto, o professor deve respeitar as variedades lingüísticas de seus alunos, reconhecendo-as como legítimas.

Acreditamos no importante papel da escola de conduzir os alunos à apropriação da língua padrão, pois é a de maior aceitação e prestígio social. Porém isso deve ser feito respeitando-se os diferentes modos de falar (dialetos) dos educandos. É preciso que o professor leve os alunos a refletirem sobre essa questão, favorecendo situações de reflexão acerca das suas condições de participação social, uma vez que:

a história pessoal desses jovens e desses adultos é marcada pelas diferentes vivências na sociedade de que participam, e sua identidade tem múltiplas fontes de referência a partir das quais foram construídos os conhecimentos, os valores, as crenças. No entanto, nem sempre eles se reconhecem como agentes da sociedade, porque eles sofrem os efeitos dos mecanismos de exclusão social próprios de uma sociedade de classes (Albuquerque e Leal, 2004).

As atividades desenvolvidas e cobradas pela escola geralmente são resumos, resenhas, redações, etc, textos tipicamente escolares, cujo local de circulação é apenas a escola. Porém, há outros tantos gêneros que circulam socialmente, inseridos em práticas sociais diversas e que passam muitas vezes despercebidos pelo professor e pela escola, como por exemplo: carta, bilhete, ofício, formulário, etc. O papel desta deveria ser a inserção dos sujeitos nas práticas de leitura/escrita privilegiadas na comunidade e que circulam na sociedade, instrumentalizando os alunos a utilizarem esses textos (gêneros) quando necessário, com competência e autonomia.

Marcuschi (2002) coloca que tanto para ele, como também para a maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos e não em suas peculiaridade formais, essa visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva e, portanto, privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua.

De acordo com esse autor, gêneros textuais são fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social, formas de ação social, eventos textuais maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Considera ainda que os gêneros textuais surgem à medida que necessidades sócio-culturais e inovações tecnológicas são criadas, situando-se e integrando-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. Assim como surgem, podem desaparecer.

O autor diferencia gênero textual de tipo textual, considerando que as teorias de tipos textuais estão voltadas para as estruturas e formas lingüísticas dos textos e que as abordagens de gêneros textuais os encaram como uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

A respeito dessa diferenciação, coloca que usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem algumas categorias, tais como: narração, argumentação, exposição, descrição. Já a expressão gênero textual, de acordo com o autor, é usada para designar os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica, tais como: carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, etc.

Em contraposição ao enorme número de pessoas que ainda não sabem ler e escrever em nosso país, ou ainda que, sabendo ler e escrever, não conseguem fazer uso dessas habilidades com competência e autonomia, é escasso o número de trabalhos acadêmicos realizados na área da educação de jovens e adultos, bem como de políticas públicas voltadas ao atendimento dessa marginalizada clientela.

Por essa razão, defendemos uma proposta de alfabetização que contemple o domínio do funcionamento do sistema alfabético e ortográfico da língua, bem como a apropriação dos diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade, pois acreditamos que não basta saber ler e escrever, mas utilizar esses conhecimentos quando necessário.

Capítulo 3. Abordagem Histórico-Cultural

“Não nos enxergamos sozinhos, o outro é nossa fonte de luz; sem ele permaneceremos, como trata Platão no mito da caverna, enxergando apenas as sombras do real que se projetam nas paredes da caverna, sem nunca entender-lhes o significado, e, a partir daí, completamente impossibilitados de estabelecer qualquer processo de construção”.

Célia Regina Cianfa

Foi adotada na presente pesquisa a concepção histórico-cultural de aprendizagem, pois acreditamos que suas contribuições para a área da educação são inestimáveis. A seguir, tentaremos expor as implicações pedagógicas dessa abordagem psicológica.

Vygotsky (1994), através de seus estudos sobre o processo de formação das funções psíquicas superiores, demonstra que o pensamento e a subjetividade humana são construídos a partir de relações sociais internalizadas.

Dessa teoria, três pontos são destacados: o conceito de zona de desenvolvimento proximal, a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento e a importância do papel do outro na mediação entre o indivíduo e a cultura e na promoção dos processos interpsicológicos.

A mediação é um dos conceitos centrais da teoria desenvolvida por Vygotsky (1994) e seus colaboradores.

Para esse autor, o sujeito constitui-se nas interações com o meio e com os objetos culturais, interações essas que não se dão de forma direta, mas mediadas pelo “outro”, pela linguagem (signo) e pelos instrumentos (Grotta, 2000). Dessa forma, através da interação com o outro, o sujeito internaliza a cultura na qual está inserido (linguagem, signos, instrumentos) e se constitui. Denomina-se internalização o processo que envolve a reconstrução interna (intrapsicológica) de uma operação externa (interpsicológica), *a trajetória do desenvolvimento humano se dá, portanto, “de fora para dentro”, por meio da internalização de processos interpsicológicos* (Oliveira, 1995, p.11).

A respeito do importante papel da mediação, Leal (2004) coloca que:

o aluno, através da interação mediada pela língua escrita e através dos desafios que o professor propõe, é capaz de refletir sobre como a escrita se constitui. No entanto, é indispensável perceber que não é a atividade em si que conduz ao conhecimento, mas a ação do aprendiz mediada pelas informações e intervenções que o professor realiza durante a atividade, bem como pelas trocas de informações entre pares (interação entre alunos). Por essa razão, não se pode deixar de refletir sobre a postura que o professor precisa assumir. Nessa perspectiva, o professor apresenta-se como um interlocutor que vai, durante todo o processo, atribuir significados às tentativas de escrita dos alfabetizando (Albuquerque e Leal, 2004, p. 113).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, criado por Vygotsky, baseia-se na idéia de que “o desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira prospectiva, isto é, para além do momento atual, com referência ao que está por acontecer na trajetória do indivíduo” (Oliveira, 2000, p.12). Refere-se àquilo que o indivíduo está por aprender ou conseguir fazer sozinho, ou seja, àquilo que ele faz com a ajuda de outras pessoas e que, portanto, está presente nele de forma embrionária, mas ainda não consolidado.

De acordo com Oliveira (2000), a zona de desenvolvimento proximal é o domínio psicológico da constante transformação. Em termos de atuação pedagógica, esse postulado traz consigo a idéia de que o papel do professor é interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Ainda de acordo com a autora, a segunda idéia importante no pensamento de Vygotsky é a de que os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento, ou seja, é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural, não ocorreriam.

De acordo com Vygotsky (1994), o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento desde o início da vida humana, sendo um aspecto fundamental do processo de desenvolvimento das funções psicológicas e especificamente humanas. Deriva daí uma implicação para o ensino, qual seja, a de que a escola – agência socialmente planejada para possibilitar às novas gerações a apropriação dos saberes e conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores – tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos que vivem nas sociedades letradas (Oliveira, 2000).

Finalmente, a terceira idéia, central na abordagem histórico-cultural, é a da importância das interações sociais, da atuação do outro na mediação entre o indivíduo e os elementos culturais e na promoção do desenvolvimento psicológico, através dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados.

Vygotsky (1994) postula que o percurso do desenvolvimento humano se dá de fora para dentro, ou seja, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessas interpretações é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos outros membros.

Isso implica em considerar que ninguém aprende sozinho, através, apenas, do contato com os objetos de conhecimento. Em se tratando da aprendizagem da leitura e da escrita por indivíduos jovens e adultos, que é o que nos interessa discutir aqui, isso ganha ainda mais força e notabilidade.

A simples inserção em uma sociedade grafocêntrica e o contato com a escrita não bastam para que os sujeitos aprendam a ler e escrever. É preciso que os mesmos vivenciem um processo sistematizado (organizado e planejado) de ensino para que possam aprender de fato e a escola é a agência social encarregada de ministrar esse ensino.

Contudo, reconhecemos a relevância de outras agências ou situações de letramento, nas quais os indivíduos também constroem conhecimentos e desenvolvem habilidades relacionadas à leitura e à escrita, como por exemplo: família, ambiente doméstico, trabalho, rua, associações de moradores de bairro, igreja, etc. Além disso, a escola sozinha não dá conta de formar leitores, pois, para que isso aconteça, é preciso que o povo tenha o que ler, tenha acesso a materiais de

leitura, bibliotecas públicas, condições de comprar jornal, revista, gibi, etc, tempo para ler, estímulos para valorizar a leitura, acesso à educação formal e de qualidade, convivência com livros, uma política nacional de incentivo ao hábito de ler, etc (Silva, 1991).

Oliveira (2000) coloca que na escola, onde o aprendizado é o objetivo de um processo que pretende conduzir ao desenvolvimento, a intervenção deliberada é um processo pedagógico privilegiado. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola, tais como demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções, etc, são fundamentais para a promoção de um ensino capaz de promover o desenvolvimento. A intervenção do professor tem, portanto, um papel fundamental na trajetória dos sujeitos que passam pela escola. Em linhas gerais, pode-se dizer que o referencial vygostkiano aponta os processos pedagógicos como processos intencionais que conduzem à aprendizagem e ao desenvolvimento.

A autora faz referência às práticas de letramento, ao considerar que:

a escola, como criação cultural das sociedades letradas, tem um papel singular na construção do desenvolvimento pleno dos membros dessas sociedades. Essa instituição tem a função explícita de tornar letrados os indivíduos, fornecendo-lhes instrumental para interagir ativamente com o sistema de leitura e escrita, com o conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é próprio da ciência. A escola é um lugar social em que o contato com o sistema de escrita se dá de forma sistemática e intensa (Oliveira, 2000, p.16).

Vale enfatizar as concepções de escrita, da apropriação de seu funcionamento e de suas funções, defendidos por Vygotsky e que sustentam a presente pesquisa. Para ele, a escrita, além de ser objeto de conhecimento, é um sistema simbólico, mediador entre sujeito e objeto de conhecimento. Além disso, funciona como suporte para certas ações psicológicas, isto é, como instrumento que possibilita a ampliação da capacidade humana de registro, transmissão e recuperação de idéias, conceitos e informações (Oliveira, 2000).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) também fazem referência à importância do papel do professor como mediador. De acordo com o documento, nas situações de ensino da Língua, a mediação do professor é fundamental, cabendo a ele, por exemplo, mostrar ao aluno a importância da consideração da palavra do outro, no processo de interlocução, além de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento do que está implícito nas práticas de linguagem - intenções, valores, preconceitos – explicitando mecanismos de desqualificação de posições, articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e lingüísticos.

Faz-se relevante ressaltar a importância do papel da afetividade na mediação do professor, uma vez que o afeto é indispensável na atividade de ensinar.

Tal abordagem supera a tradicional visão dualista do homem que separa corpo e mente, razão e emoção, afeto e cognição, na direção de uma interpretação monista, na qual pensamento e sentimento se fundem.

Wallon e Vygotsky têm muitos pontos em comum, no que diz respeito à afetividade. Ambos assumem seu caráter social, defendendo a íntima relação entre a cultura e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente (Leite e Tassoni, 2002).

Wallon (1968) considera que toda interação, por envolver relações entre pessoas, está imbuída de conteúdos afetivos. Esse autor, a partir de seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, constata que as emoções estão presentes desde as primeiras interações do ser humano (bebê) com o outro (mãe) e afirma que é a emoção que impulsiona essa interação. Através do choro, espasmos e contrações musculares, o bebê expressa estados orgânicos de fome e dor, o que mobiliza a mãe para a satisfação de suas necessidades básicas. Nesse sentido, Wallon demonstra que a afetividade emotiva é a razão primeira das interações sociais.

De acordo com Almeida (1999):

é no convívio com o meio social, na interação com os outros, que as emoções rudimentares vão se tornando mais socializadas (...) a emoção não é uma simples reação do organismo a um determinado estímulo, mas possibilita (ao mesmo tempo em que é produto) a interação entre o sujeito e o meio social. A forma e a intensidade das emoções são construídas desde as primeiras interações do indivíduo com o meio social (p. 69).

Sendo assim, para Wallon, a emoção, ao impulsionar as primeiras interações sociais, possibilita não só o desenvolvimento social da criança, mas também o desenvolvimento cognitivo e afetivo da mesma.

As emoções, através das interações sociais que possibilitam, fazem com que o sujeito acesse o mundo simbólico da cultura e, nesse sentido, as bases da inteligência são estabelecidas pelas emoções, pois graças a elas os instrumentos (signos) são internalizados, instrumentos esses com os quais a cognição opera e se desenvolve (Grotta, 2000).

É a atividade emocional que realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é,

social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da história. Desta forma, é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem (Dantas, 1992, pp. 85-86).

Segundo Dantas (1992), Wallon defende que a afetividade é um componente permanente da ação e que no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira.

A diferenciação logo se inicia, mas a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos se mantém de tal forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra permanentemente. (...) A história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados. Cada novo momento terá incorporado as aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão. Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência e vice-versa (p.90).

Oliveira (1995) coloca que, para Vygotsky, o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção.

De acordo com Leite e Tassoni (2002), uma vez que a afetividade está presente em todas as interações sociais, influenciando os processos de desenvolvimento cognitivo:

pode-se pressupor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Pode-se supor, também, que a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (aluno) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas (p.08).

Colocam também que as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro. De acordo com os autores, tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões, como já foi dito anteriormente.

Compartilhamos com essas idéias e foi com base nessas concepções que o presente estudo desenvolveu-se.

Capítulo 4. Letramento

“O professor não pode restringir-se a ensinar a ler; deve apresentar o mundo da leitura aos alunos, indicando livros, lendo para os alunos e envolvendo-se na leitura com eles e para eles”.

Helen Grotta

4.1. Como surgiu o conceito de Letramento?

De acordo com Ribeiro (1999), na década de 1980, o conceito de letramento passou a ser uma referência na análise e na proposição pedagógica para o ensino da leitura e da escrita na escola regular. Está estreitamente relacionado ao conceito de alfabetismo funcional, termo cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra Mundial, indicando a capacidade de entender tarefas militares. A partir de então, o conceito de letramento passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins específicos, normalmente relacionados a tarefas cotidianas, passando a ser referência para programas educativos voltados à população adulta com baixos níveis de escolaridade.

Soares (2003) coloca que letramento é um conceito novo e, por isso, fluido e que no Brasil a palavra só foi dicionarizada em 2001, no Dicionário Houaiss da língua portuguesa, o qual o define como um *conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito*; não aparece no Novo Aurélio Século XXI, publicado em 1999, nem no Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa, de 1998. O recente dicionário de usos do Português do Brasil, de 2002, também não inclui a palavra letramento.

No entanto, letramento tem sido palavra bastante usada, desde os anos 90, no discurso educacional. A autora acrescenta que na linguagem corrente e da mídia tem-se falado muito em analfabetismo funcional, de alfabetização funcional, expressões cujo sentido se aproxima do sentido de letramento mas não se identifica com ele. O termo letramento tem sido usado para designar ora as práticas sociais de leitura e escrita, ora os efeitos da escrita sobre uma sociedade ou sobre grupos sociais, ora o estado ou condição em que vivem indivíduos ou grupos sociais capazes de exercer as práticas de leitura e de escrita (Soares, 2003).

Segundo Soares (1998), o termo alfabetismo funcional refere-se às habilidades individuais de leitura e escrita e ao uso das mesmas para atender às demandas sociais. É denominado como alfabetizado funcional aquele que possui conhecimentos e habilidades de leitura e escrita necessários para “funcionar” adequadamente em um determinado contexto social. Vale dizer que este termo é utilizado pela Unesco desde 1958, para a padronização internacional de pesquisas educacionais (Grotta, 2000).

Leite (2001) coloca que o modelo tradicional de alfabetização tem sido duramente criticado desde os anos 60, quando os países desenvolvidos depararam-se com o analfabetismo funcional em parcelas significativas de suas populações, ou seja, indivíduos que passavam pela escola, eram alfabetizados, mas não utilizavam a leitura e a escrita como instrumentos de inserção social e desenvolvimento da cidadania. Desse modo, nos anos 70 e 80, inúmeros trabalhos foram desenvolvidos demonstrando a necessidade de novos modelos de alfabetização para atender às demandas de uma sociedade mais exigente em relação à formação dos indivíduos.

Graff (1994) faz importantes considerações a esse respeito, criticando os artigos sobre conseqüências ou implicações da alfabetização, que, segundo ele, têm-lhe atribuído uma quantidade assustadora de efeitos cognitivos, afetivos, comportamentais e atitudinais positivos. Essas características incluem desde empatia, espírito de inovação, atitude empreendedora, espírito crítico em relação à informação e à mídia, identificação nacional, linearidade de pensamento, etc. Em outros níveis, os *limiares* da alfabetização são vistos como um requisito para o

desenvolvimento econômico, modernização, estabilidade política, controle da fertilidade e assim por diante. O autor coloca ainda que:

a relação entre a alfabetização e os processos de desenvolvimento econômico, da Idade Média ao século XIX, fornece um dos exemplos mais notáveis de padrões de contradições. Contrariamente à sabedoria popular ou acadêmica, passos importantes no intercâmbio, no comércio e mesmo na indústria ocorreram em alguns períodos e lugares com níveis bastante baixos de alfabetização; inversamente, níveis mais altos de alfabetização não mostraram ser estimulantes ou propulsores de desenvolvimento econômico "moderno". Grandes "decolagens", desde a revolução comercial da Idade Média até a proto-industrialização do século XVIII em áreas rurais e mesmo na indústria fabril nas cidades, deveram relativamente - e talvez surpreendentemente - pouco à alfabetização popular e à escolarização (p.44).

Portanto, o mito da alfabetização começou a ser questionado e com isso a visão dicotômica e preconceituosa entre alfabetizados e analfabetos, letrados e iletrados, culturas com escrita e povos de cultura sem escrita foi sendo superada.

Gnerre (1985) também aborda essa questão, ao considerar que o mito da alfabetização, compartilhado pela maioria dos governos, tanto de países em desenvolvimento como de países desenvolvidos e pela própria UNESCO, refere-se à extrema valorização dos aspectos positivos da alfabetização, sendo decisiva para a conquista da cidadania, a modernização das sociedades, o desenvolvimento econômico, etc.

De acordo com o autor, o campo de estudos da escrita desenvolveu-se a partir de uma visão evolucionista e mítica da mesma, que considera a existência de uma série linear de estágios na história da escrita, iniciada com símbolos pictográficos e ideográficos até chegar no nível mais alto de abstração com a escrita alfabética. Além disso, essa visão assume que a escrita, em especial a alfabética, representa um avanço substancial numa perspectiva cultural e cognitiva. Coloca que a aceitação básica do valor indiscutivelmente positivo da escrita foi intocável durante décadas e que a capacidade de ler e de escrever é considerada intrinsecamente boa, apresentando vantagens óbvias sobre a pobreza da oralidade.

A esse respeito, são interessantes as contribuições de Levi-Strauss (1986) para essa discussão. De acordo com esse autor, no período Neolítico, a humanidade vivenciou grandes progressos, sem a ajuda da escrita; com ela, as civilizações do ocidente estagnaram durante muito tempo. É difícil conceber o desenvolvimento científico dos séculos XIX e XX sem a escrita, mas esta não é suficiente para explicá-lo. Além disso, desde o Egito até a China, quando a escrita surge, ela parece favorecer a exploração dos homens, antes da sua iluminação.

De acordo com Signorini (2001), o conceito de letramento ampliou essa visão de escrita.

Agora, leitura e escrita são vistos como modos cultural e ideologicamente determinados de agir e fazer sentido nos diferentes grupos e comunidades. O caráter estático e prescritivo da escrita, herdado das tradições gramaticais e lingüísticas, foi ampliado e superado. Leitura e escrita passaram a ser vistas como distintas, mas interconectadas. Oralidade e escrita passam a ser valorizadas e consideradas complementares.

Terzi (1995) considera que a oralidade está presente em todo o processo de construção da escrita e esta última deve ser percebida como expressão de sentidos.

A autora coloca que os estudos sobre letramento têm demonstrado que as práticas pedagógicas, desenvolvidas através da ação docente, precisam ir além do simples ensino da técnica da leitura e da escrita – alfabetização, pois o ensino da tecnologia da escrita não garante sua prática.

Portanto, a ação docente deve voltar-se para a instrumentalização dos sujeitos quanto ao uso de textos que circulam socialmente. Para tanto, é necessário ensinar os indivíduos a lerem e escreverem diferentes gêneros textuais (poemas, cartas, bilhetes, receitas culinárias, reportagens de jornal, matérias de revistas, cheques, formulários, etc), desde o início do processo de alfabetização.

De acordo com Soares (1998), a escola, dependendo do tipo de atividades com leitura e escrita que desenvolve, exerce um papel significativo na construção do nível de letramento de seus alunos. Afirma que certas práticas escolares reduzem e limitam o conceito de letramento, ao selecionar apenas algumas habilidades e práticas de leitura e escrita. Em consequência, por meio da escolarização, as pessoas podem se tornar capazes de realizar tarefas escolares de letramento, mas podem permanecer incapazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não-escolares: em casa, no trabalho, na rua, etc.

4.2. Diferentes concepções de letramento

Toda definição de letramento deve referir-se a um contexto e padrões socioculturais determinados (Signorini, 2001), ou seja, os significados desses termos variam dependendo do contexto (cultura, sociedade, tempo, lugar, etc). Diferentes grupos possuem diferentes práticas e estas produzem diferentes consequências aos indivíduos que as utilizam.

Kleiman (1995) define letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

A autora coloca que esse conceito começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o *impacto social da escrita* dos estudos sobre *alfabetização*, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Considera ainda que:

o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (p. 20).

Scribner e Cole (1981) definem o letramento como um conjunto socialmente organizado de práticas em que se faz uso de um sistema simbólico e de uma tecnologia para produzi-lo e reproduzi-lo. Não é simplesmente saber ler e escrever, mas aplicar esse conhecimento a propósitos específicos em contextos específicos de uso. Colocam que o tipo de habilidade que é desenvolvida depende da prática social em que o sujeito se engaja enquanto ele usa a escrita.

Street (1984) concebe dois modelos diferenciados de letramento: o modelo autônomo e o ideológico. De acordo com o autor, ao primeiro modelo subjaz uma concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. A esse modelo, contrapõe-se o ideológico, segundo o qual as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados que a escrita assume para um grupo social dependem do contexto e das instituições em que ela foi adquirida. Não associa escrita a progresso, civilização ou modernidade, pois, ao invés de dividir grupos orais de letrados, ele pressupõe a existência de áreas de interface entre práticas orais e letradas.

Ribeiro (1999) considera que, em sociedades complexas, o fenômeno do alfabetismo (ou letramento) é necessariamente heterogêneo, comportando práticas em que se utiliza a linguagem escrita com intensidade e orientação diversas. De acordo com a autora:

especialmente quando estudamos o alfabetismo de populações jovens e adultas, as exigências quanto a habilidades e atitudes relacionadas ao alfabetismo postas pelos contextos não-escolares, assim como as oportunidades geradas nesses contextos de desenvolvimento de tais habilidades alçam-se como temas da mais alta relevância. Na maioria dos casos, a escolarização é para os indivíduos uma experiência pregressa que vai se distanciando no tempo e cujos efeitos tenderão a esmaecer progressivamente se os

indivíduos não estiverem em contato com outras agências que promovam o alfabetismo e garantam a funcionalidade das aprendizagens escolares (p.49).

A autora coloca que, atualmente, o debate em torno do letramento vem respondendo a questões sociais e culturais que não só as da educação e que vem se delineando um conceito multifuncional de letramento ou alfabetismo, focalizando as práticas sociais em que a leitura e a escrita se realizam, abarcando diversos níveis e tipos de habilidade cognitiva, não só sua aprendizagem inicial (Ribeiro, 2001).

Para Rojo (1998), a escola é um lugar enunciativo privilegiado, no qual circulam discursos orais e escritos em gêneros prestigiados na esfera pública. Retomando elementos da discussão sobre os modelos de letramento autônomo e ideológico, a autora assinala os avanços na diferenciação entre processos e práticas de diferentes agências de letramento e a necessidade de uma melhor compreensão do que seja de fato o letramento escolar, seus processos e seus produtos.

Segundo a autora, uma questão importante nesse sentido é a das implicações da valorização pedagógica de modos de comunicação mais formalizados e convencionalizados para o fortalecimento das ideologias lingüísticas correspondentes, em sua maioria relacionadas ao modelo autônomo de letramento e, conseqüentemente, à polarização da relação oral/escrito.

A definição de letramento e a forma de avaliá-lo são diferentes em cada país e podem variar mesmo entre escolas do mesmo estado. De acordo com Soares (1999):

os critérios segundo os quais os testes são construídos é que definem o que é letramento em contextos escolares: um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais fora das paredes da escola (p. 86).

Bonamino (2002), considera que, muitas vezes, os alunos são capazes de comportamentos escolares de letramento e incapazes de lidar com os usos sociais cotidianos da leitura e da escrita, o que pode ser explicado pelo fato de a escola adotar um conceito de letramento que está em dissonância daquilo que é importante para as pessoas em sua vida diária. Depois de freqüentarem a escola por alguns anos, muitos adultos evidenciam um domínio limitado de habilidades e estratégias para lidarem com uma vasta gama de atividades no trabalho, em casa, etc.

4.3. Alfabetização: do modelo tradicional às concepções atuais

De acordo com Leite (2001), a mudança de paradigmas sobre o processo de alfabetização, observada nas últimas duas décadas, relaciona-se a uma mudança na concepção de escrita. No modelo tradicional, esta era vista como simples reflexo da linguagem oral, ou seja, mera representação da fala. Desse modo, entende-se que ler e escrever são atividades mecânicas de codificação e decodificação. Nessa perspectiva, a preocupação com a eficácia do processo está centrada na questão metodológica: qual o melhor método para dominar o código?

O autor coloca que, dentro desse modelo, trabalhava-se com a idéia de que era preciso, primeiramente, ensinar ao aluno o código para, posteriormente, habilitá-lo a ler e escrever. Além disso, a questão da prontidão era uma marca muito forte: acreditava-se que existiria um momento para aprender a ler e escrever – determinado pela maturação biológica e pelas experiências de vida – ou seja, que havia pré-requisitos para iniciar tal aprendizado.

De acordo com Santos et. al. (2004), o texto, antes da década de 80, era apresentado aos alunos em frases soltas sem quaisquer indicações sobre o seu uso nas diversas situações sociais, tendo com principal fundamento os aspectos gramaticais. Os autores também colocam que com o surgimento da Lingüística Textual na Europa, precisamente na Alemanha, na década de 60, houve um rompimento dessa perspectiva, sendo o texto identificado como uma nova unidade lingüística. Porém, apenas a partir da década de 80, este é consolidado dentro de uma visão funcional e interacional da linguagem, como um evento comunicativo, instaurando-se a dimensão discursiva na linguagem.

Nos anos de 1980, houve, no ensino fundamental, a influência da Psicogênese, que também repercutiu na educação de jovens e adultos, com os estudos de Ferreiro (1983), divulgados através de um relatório denominado “Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura”, com dados empríricos de um trabalho realizado no México. Tal estudo teve como objetivo identificar semelhanças e diferenças entre a interpretação da escrita e da produção de crianças e adultos trabalhadores em processo de alfabetização (Santos, et al., 2004).

Os resultados da investigação de Ferreira (1983) levaram alguns educadores a mudarem seus referenciais, gerando a necessidade de reflexão acerca das práticas alfabetizadoras com os sujeitos jovens e adultos. Isso permitiu a abertura de um espaço importante no ensino da língua portuguesa, uma vez que essa autora defende o contato com diversos tipos de textos. Além disso, contribuíram para uma redefinição do conceito de alfabetização e mudanças nos objetivos a serem alcançados nesse processo.

Na década seguinte, a educação de jovens e adultos sofre influência do referencial teórico vygotskyano, que torna a linguagem escrita o conteúdo básico da alfabetização. Vygotsky (1991) mostra que a escrita não é um código de transcrição da língua oral, mas um sistema de representação da realidade. O processo de alfabetização, nessa perspectiva, é considerado como o domínio progressivo do sistema da língua escrita, que começa muito antes do sujeito se escolarizar (Santos, et al., 2004).

Nesse sentido, Leite (2001) coloca que:

atualmente, pode-se afirmar que as concepções de escrita, subjacentes às modernas propostas, implicam dois aspectos fundamentais: de um lado, enfatiza-se o caráter simbólico da escrita, entendendo-a como um sistema de signos cuja essência reside no significado subjacente a ela, o qual é determinado historicamente e culturalmente (...). Por outro lado, enfatizam-se os usos sociais da escrita, ou seja, as diversas formas pelas quais uma determinada sociedade utiliza-se efetivamente dela (...) (p.24).

O autor considera que, dentro dessa perspectiva, assume-se o texto como ponto de partida e chegada do processo de alfabetização escolar, entendido como trecho falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva (Lopes, 1991). Além disso, a diretriz pedagógica que se impõe é a utilização da escrita verdadeira nas atividades escolares, ou seja, correspondendo às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. Esse pressuposto implica, por sua vez, o domínio, por parte dos alunos, dos diversos gêneros textuais, orais ou escritos, que circulam socialmente.

Outra mudança ocorrida no processo de alfabetização escolar diz respeito às relações nele estabelecidas. Enquanto no modelo tradicional entendia-se que o eixo principal era aquele estabelecido entre o professor (que domina o conhecimento) e o aluno (que não sabe), numa relação vertical, nas concepções atuais entende-se que o eixo principal do processo de alfabetização é o que se estabelece entre sujeito (aluno) e objeto de conhecimento (neste caso, a escrita), numa relação horizontal. Acredita-se que o conhecimento é construído a partir dessa

relação que, por sua vez, é sempre mediada e na escola o principal (mas não único) mediador é o professor (Leite, 2001).

Finalmente, o autor ressalta as transformações ocorridas na questão da metodologia da alfabetização. Se no modelo tradicional, a discussão centrava-se na escolha do método (analítico, sintético ou misto), agora, as práticas pedagógicas são elaboradas a partir dos referenciais sociais (a questão da cidadania, a compreensão do papel social da escrita, etc), além das contribuições das áreas auxiliares de conhecimento, como a Lingüística e a Psicologia, entendendo-se, agora, que a alfabetização é um processo complexo e multideterminado.

As considerações de Amaral (2001) vão ao encontro do que foi dito até aqui. Para a autora, o modelo tradicional de alfabetização enfatizava o domínio de um conjunto de habilidades, da técnica, os processos de codificação e decodificação, a memorização. O professor era visto como transmissor de conhecimentos e o aluno como receptor passivo. A escrita era vista como espelho da oralidade e havia uma preocupação muito grande com o erro ortográfico, enfatizando a dimensão individual do processo.

No Letramento, ao contrário, é a dimensão social que está envolvida, ou seja, os comportamentos sociais, o uso social da leitura e da escrita, numa perspectiva crítica, na qual o professor é visto como mediador, problematizador, sujeito reflexivo e o aluno como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. A escrita passa a ser vista como construção humana, social e histórica com função social e a leitura e a escrita passam a ser valorizadas como instrumentos que ampliam as possibilidades de conhecimento e ação do homem sobre o mundo.

Ainda a respeito do modelo tradicional de alfabetização, Larocca e Savelli (2001) acrescentam as duas grandes concepções que o sustentam: o método sintético e o método analítico. No primeiro, o caminho percorrido é das partes para o todo, da combinação de pequenas partes para chegar às mais complexas (primeiro letras, depois sílabas, frases e finalmente o texto). A principal operação psicológica realizada nesse método são associações.

No método analítico ou global, essa lógica é invertida, partindo-se do todo para as partes. A base psicológica é a teoria da Gestalt, cuja lógica baseia-se na percepção de totalidades.

Para as autoras, em ambos os casos, tanto em um método quanto em outro, o processo de ensino apóia-se em procedimentos didáticos mecânicos, ou seja, as aquisições acontecem mediante treino das discriminações perceptivas auditivas e visuais e das correspondências grafema – fonema.

Ressaltam ainda algumas outras características do modelo tradicional de alfabetização: ênfase nos aspectos motores, textos cartilhescos, privilegiando a forma em detrimento do significado, passividade cognitiva. Ler é decodificar sinais e escrever é tentar espelhar a fala, sendo ambos aquisições feitas a partir de treino, repetição e imitação.

De acordo com as autoras, a partir da década de 70, a Psicologia Piagetiana, através dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, contribuiu para que a criança passasse a ser vista como sujeito cognoscente e centro do processo de ensino-aprendizagem. Sua lógica passou a ser respeitada, seu pensamento, suas idéias e hipóteses sobre o funcionamento do sistema da escrita. Na abordagem piagetiana, a escrita é um objeto simbólico que representa algo e a leitura é um processo de conhecimento; o leitor é um processador ativo de informação que constrói o significado, conhece a língua e erra, na tentativa de compreender como a escrita funciona.

A partir de 1985, chegam ao Brasil os estudos de Vygotsky, principal representante da teoria histórico-cultural. Sua maior contribuição para a área da educação foi ter erguido uma teoria de ensino, segundo a qual as mediações socioculturais são as responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo. O professor está no centro do processo, pois é o maior responsável pelo ensino, conseqüentemente, pela aprendizagem de seus alunos, aprendizagem essa que fará com que estes desenvolvam-se cognitivamente. A linguagem é entendida, por essa abordagem, como um sistema de comunicação humana e também como instrumento de organização intramental da realidade (Larocca e Saveli, 2001).

4.4. Alfabetização e Letramento: conceitos diferentes e indissociáveis

Vários autores apontaram as diferenças entre alfabetização e letramento.

De acordo com Signorini (2001), desde a década de 1990 para cá, tem-se firmado a convicção de que o letramento não se confunde com a alfabetização enquanto aquisição do código escrito, e nem é precedido por ela. O letramento se verifica em graus e níveis de um contínuo não polarizado por distinções categóricas do tipo letrado/não letrado.

A esse respeito, Cabral (1998) coloca que não existe uma posição maniqueísta entre letramento e iletramento, mas sim culturas ágrafas e culturas letradas, onde os indivíduos apresentam graus diferentes de letramento, entendendo-o como um continuum. Num de seus extremos estariam aqueles que reconhecem apenas algumas funções da escrita e desenvolvem

algumas estratégias para sobreviver numa sociedade letrada; no outro, aqueles para quem o sistema escrito é o meio principal de se alcançar informações, para o lazer, o prazer estético, refletir, sobreviver (Santos et al., 2004).

Em artigo recente, Soares (2003) aponta para a indissociabilidade desses dois processos – alfabetização e letramento – tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática.

Além disso, considera que em alguns países desenvolvidos, como França e Estados Unidos, no final dos anos 70 e início da década de 1980 – portanto, na mesma época em que se iniciam no Brasil as discussões sobre o conceito de letramento – começa a ser constatado um problema: o de que uma parcela da população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (analfabetos funcionais).

De acordo com a autora, as discussões a respeito da aprendizagem inicial da escrita, naqueles países, caminham independentemente das questões que envolvem as práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, alfabetização e letramento são vistos de forma independente e autônoma.

No Brasil, entretanto, o despertar para a importância do domínio das habilidades necessárias ao uso competente da leitura e da escrita está vinculado à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização, no qual os conceitos de alfabetização e letramento mesclam-se, superpõem-se e frequentemente confundem-se.

De acordo com a autora, pouca coisa mudou, da década de 40 à de 80, quanto ao fracasso escolar e à alfabetização: muitas crianças não foram alfabetizadas. As explicações para isso eram procuradas em fatores pontuais e isolados: ou no aluno, ou no professor, ou em algum outro lugar (Soares, 2003).

Para ela, com o surgimento do conceito de letramento e as pesquisas desenvolvidas sobre o tema na última década do século passado, caminha-se para a articulação e conciliação de resultados, pois a alfabetização é um fenômeno complexo que deve ser estudado por diferentes áreas como a Educação, a Psicologia, a Lingüística, a Psicolingüística, a Sociologia, a Antropologia, etc.

A autora diferencia aprendizagem inicial de desenvolvimento da língua, considerando que se tem atribuído à alfabetização um significado muito abrangente e que, portanto, é preciso especificar e não ampliar demais o conceito. Já o desenvolvimento da língua nunca é interrompido.

Do ponto de vista lingüístico, segundo a autora, a alfabetização é um processo de transferência da fala para a escrita, da forma sonora para a gráfica, o estabelecimento de relações entre sons e símbolos gráficos, ou entre fonemas e grafemas.

Soares (2003) faz uma crítica à alfabetização escolar, ao colocar que, nesse processo, a escola discrimina as classes populares, ao valorizar a norma culta/padrão e censurar os padrões da oralidade que se afastem dela (variedades lingüísticas/dialetos).

Coloca ainda que não se pode estabelecer uma relação linear em que a alfabetização seria a causa e a cidadania consequência. Segundo ela, essa lógica deve ser invertida, ou seja, a cidadania não é dependente da alfabetização. Esta última é um componente, entre muitos, da conquista, pela população, de seus direitos sociais, civis e políticos. Porém, a alfabetização é um instrumento na luta pela conquista da cidadania, na medida em que, em uma sociedade grafocêntrica, os indivíduos que não dominem as habilidades de leitura e escrita terão maiores chances de serem excluídos da participação social, política, econômica e cultural.

O fato de existirem pessoas que não saibam ler e escrever (analfabetas) ou que não saibam fazer uso da leitura e da escrita (analfabetas funcionais ou com baixo nível de letramento) indica a negação de possibilidades, o impedimento de se tornarem cidadãs. Elas têm menores possibilidades de exercerem sua cidadania, não porque não querem, ou porque não sabem ler e escrever (por culpa ou incompetência delas), mas porque lhes foi negada essa possibilidade e lhes foi dificultado o acesso a essa condição, a esse estado. Uma das condições utilizadas de ampliação da exclusão é o analfabetismo, incluindo aí o não saber ler e escrever, propriamente dito, e o não envolvimento com as práticas sociais de leitura/escrita.

Assim como não se pode falar em exercício da cidadania sem saber ler e escrever, numa sociedade grafocêntrica, não se pode falar em exercício da cidadania sem acesso à saúde, à justiça, moradia, segurança, lazer, etc.

Oliveira (1995) chama a atenção para a situação de grupos poucos letrados como condição decorrente da falta de oportunidades de interação intensa e sistemática com determinados aspectos culturais fundamentais nas sociedades contemporâneas. A inserção desses grupos nessas sociedades tem a marca da exclusão, pois aí é fundamental o pleno domínio da leitura e da escrita e de outras práticas letradas.

Soares (2003) considera que a alfabetização e o letramento não podem ser privilégio de uma determinada classe social, assim como não podem ser privilégios de determinada classe social saúde, transporte, educação, moradia, lazer, etc, de qualidade. Há que se vincular essas dimensões ao exercício da cidadania, à sua construção, pois todas são direitos de toda a população, apesar de não serem tratados como tais. A conquista da cidadania passa pelo alfabetismo (letramento) e pela alfabetização, mas não depende exclusivamente deles.

A autora coloca, ainda, que o alfabetismo ou letramento não tem características inerentes boas ou ruins. Isso dependerá de como ele está sendo tratado, por quem, onde, como, quando, para quem está servindo, a quais interesses, como é abordado, a que grupo social está atendendo, com que objetivos, etc, ou seja, que esses processos não são neutros, mas envolvem aspectos ideológicos.

Desse modo, é impossível formular um único conceito de alfabetismo adequado a qualquer pessoa, lugar, momento, contexto cultural ou político. É um conceito variável, relativo e não absoluto.

Considera-se que o aprendiz da língua escrita, além de construir seu conhecimento e domínio do sistema ortográfico, também deve construir o conhecimento do uso da escrita como

discurso, isto é, como atividade real de comunicação, de enunciação, necessária e adequada a certas situações de interação, e concretizada em uma unidade estruturada – o texto – que obedece a regras discursivas próprias, como recursos de coesão, coerência, informatividade, entre outros (Soares, 2004).

Tfouni (1995) coloca que os termos escrita, alfabetização e letramento, apesar de estarem inevitavelmente relacionados, nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. Coloca que a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem, através do processo de escolarização. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, descrevendo, por exemplo, o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita, estudando as práticas psicossociais que substituem as práticas letradas em sociedades ágrafas. Ou seja, enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita pelos indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade.

Na opinião de Soares (2003), é justamente a tentativa de diferenciar os dois conceitos, fazendo o contraponto entre eles, que faz com que eles tornem-se indissociáveis, fundindo-se e confundindo-se. Para ela, a relação entre alfabetização e letramento, inegável e necessária, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um deles.

A tentativa de ampliação do conceito de alfabetização, em direção ao de letramento, de acordo com a autora, tem conduzido a um certo ofuscamento da alfabetização, tirando deste processo sua especificidade.

Considera que a perda de especificidade do processo de alfabetização pode ter contribuído, nas últimas duas décadas, para o fracasso escolar e que a causa maior dessa perda de especificidade deve ser buscada nas mudanças conceituais a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiram no Brasil a partir de meados dos anos 80. De um paradigma behaviorista, nos anos 60 e 70, passou-se a um paradigma cognitivista, nos anos 80, e a um sociocultural, nos anos 90.

De acordo com essa autora, o paradigma cognitivista, que no Brasil, difundiu-se sob a denominação de construtivismo, apesar das contribuições referentes à compreensão da trajetória do pensamento infantil em direção à descoberta do sistema alfabético, conduziu a equívocos e falsas inferências, que podem explicar a perda de especificidade do processo de alfabetização.

Em primeiro lugar, ao se privilegiar a faceta psicológica do processo, obscureceu-se sua faceta lingüística. Em segundo lugar, inferiu-se que o paradigma psicogenético não seria compatível com métodos, portanto, passou-se a ter uma teoria e nenhum método.

Começou-se a acreditar que apenas o convívio intenso com o material escrito que circula nas situações sociais seria suficiente para que o indivíduo aprendesse a ler e escrever. A alfabetização, desse modo, foi obscurecida pelo letramento (Soares, 2003).

A autora acrescenta ainda que, atualmente, em nossas escolas, tem-se assistido a um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele, o que pode representar um avanço – se a especificidade da alfabetização for resgatada, ou um retrocesso – se houver um retorno aos métodos tradicionais de alfabetização, que apenas preocupavam-se com a codificação e a decodificação, sem envolver a compreensão e a busca de sentido do que é lido e escrito. Propõe o reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico, desenvolvida num contexto de letramento, ou seja, na participação em eventos variados de leitura e escrita. Em outras palavras, o desenvolvimento das habilidades de uso da leitura e da escrita dar-se-ia nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Defende que, apesar de os conceitos (alfabetização e letramento) terem dimensões diferentes e a natureza de cada um deles demandar um ensino diferente, dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, de acordo com as atuais concepções de leitura e escrita, a inserção do indivíduo no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional e ortográfico de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Assim, esses processos, embora independentes, devem ser indissociáveis. A alfabetização deve se desenvolver no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por suas vez, deve-se ampliar por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, a partir da alfabetização.

Além disso, considera-se que, na concepção tradicional de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos, previam-se os dois processos temporalmente diferenciados, colocando-se a alfabetização (aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação) numa posição que precedia o letramento

(desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita).

De acordo com Leite (2001), em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, em que se faz uso intenso da leitura e da escrita, é muito difícil considerar um indivíduo absolutamente iletrado, pois isso implicaria nunca ter tido contato com a escrita. Por isso, devemos falar em níveis de letramento, tanto no caso da criança que ainda não foi alfabetizada, quanto no caso do adulto analfabeto. Acrescenta ainda que estudar os níveis de letramento de um grupo social significa identificar as suas práticas de leitura e escrita e analisar as suas consequências sociais.

O autor considera que, no modelo tradicional, a escrita era vista como reflexo da linguagem oral (representação da fala) e que atualmente, as novas concepções de escrita apontam seu caráter simbólico e seus usos sociais.

Corrêa (2001) coloca que a alfabetização não é anterior ao letramento, o que nos permite repensar as fronteiras do letramento em relação ao não-letramento ou ao menor grau de letramento a partir de uma visão mais abrangente. Desse modo, são consideradas letradas as práticas, os indivíduos e as comunidades que, segundo o autor, "também fazem a história da língua e da sociedade" via registro oral e não escrito.

Amaral (2001) considera que alfabetizar e alfabetização são conceitos que mudam historicamente e aponta algumas características do modelo tradicional de alfabetização:

- ✓ conjunto de habilidades;
- ✓ domínio de uma técnica;
- ✓ codificação e decodificação;
- ✓ memorização;
- ✓ professor visto como transmissor de conhecimentos;
- ✓ escrita: espelho da oralidade;
- ✓ ênfase na preocupação com o erro ortográfico;
- ✓ dimensão individual.

De acordo com a autora, na alfabetização desenvolvida na perspectiva do letramento, entra em cena a dimensão social, o uso da leitura e da escrita. O professor passa a ser um mediador/problematizador e o aprendiz, um sujeito reflexivo, ativo no processo de construção do conhecimento. A escrita passa a ser reconhecida como construção humana, social e histórica, com função social e a leitura/escrita valorizadas como instrumentos que ampliam as possibilidades de conhecimento e ação do homem sobre o mundo.

Kleiman (1995) chama a atenção para o fato de que a escola, ao mesmo tempo em que precisa de fato cumprir o papel e a função social, política e cultural, assumida por ela, de alfabetizar crianças, jovens e adultos, não pode ignorar, nesse processo, a participação de outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua, o trabalho, etc.

Di Nucci (2001) coloca que a necessidade de padronização do aprendizado (escolarização) surgiu quando a

leitura e a escrita tornaram-se necessárias. Ao sistematizar a aprendizagem da escrita criou-se uma nova prática de escrita que não correspondia às práticas sociais. A escolarização, através da alfabetização, pretendia formar mão-de-obra. Com o passar do tempo, as sociedades foram se tornando grafocêntricas e, com isso, novas condições e demandas sociais surgiram. Já não bastava aprender a ler e escrever; agora era preciso saber usar a escrita no dia-a-dia.

Perón (2001) também discute o papel da escola, criticando sua atuação, ao colocar que esta, via de regra, não cumpre sua função mais importante, que é a de instrumentalizar o aluno para o uso social da linguagem escrita e oral. Segundo ela, dessa forma, ele não vê sentido na aprendizagem da leitura e escrita já que não atende às exigências do mundo em que vive, pois o ensino está voltado para aspectos irrelevantes, como a tradicional decodificação de símbolos.

Di Nucci (2001) coloca que a escola deve alfabetizar letrando, isto é, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais para tornar o indivíduo, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. A alfabetização letrada é o processo de alfabetização que está inserido num contexto mais amplo de letramento. Nesta perspectiva, estão inseridas diferentes práticas de leitura e de escrita do cotidiano, num contexto específico, que é o contexto escolar.

Nesse sentido, Molina (2001) coloca que o professor-alfabetizador, cuja prática orienta-se pela perspectiva do letramento, deve trazer para a sala de aula materiais produzidos e consumidos pela sociedade letrada, como livros, filmes, música, revistas, jornais, etc, refletindo os usos sociais da escrita. Além disso, deve valorizar as produções dos alunos, estimular habilidades, talentos, respeitar as diferenças entre os alunos, criar condições de mediação aluno-aluno, enfim, intervir adequadamente para que todos aprendam.

Portanto, consideramos que é importante alfabetizar os alunos, tendo em vista a significação da aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, as práticas de letramento. Desse modo, alfabetizar e letrar são dois movimentos necessários, contínuos e inseparáveis.

Assim, acreditamos que a escola tem a responsabilidade de alfabetizar a todos, proporcionando aos aprendizes situações em que práticas de leitura e escrita sejam vivenciadas no contexto da realidade social, para que seja internalizado o sentido do porquê se lê e se escreve, conduzindo-os ao letramento.

Capítulo 5. Educação de jovens e adultos

5.1. Quem são os jovens e adultos dos quais falamos?

Palacios (1995) coloca que a vida adulta é uma etapa substantiva do desenvolvimento, uma vez que a competência cognitiva, para os psicólogos evolutivos, é determinada mais por fatores como saúde, nível educativo e cultura, experiência profissional, tônus vital, do que pela idade. O autor enfatiza a importância dos fatores culturais na definição das características da vida adulta (entrada no mundo do trabalho, formação de unidade familiar, etc) (Oliveira, 2001).

Porém, os jovens e adultos que fazem parte dos grupos que freqüentam as salas de aula da educação de jovens e adultos operam de uma forma universal ou particular, marcada por uma pertinência cultural específica. Sobre essa questão, o autor faz algumas considerações importantes. Para esse autor, há três grandes abordagens sobre as relações entre cultura e funcionamento cognitivo.

A 1ª abordagem diz que grupos humanos diferentes entre si, culturalmente, apresentam diferenças quanto aos processos psicológicos (diferenças entre grupos culturais). Desse modo, os jovens e adultos dos quais estamos falando, apresentariam peculiaridades em seu modo de funcionamento intelectual, atribuídas à sua falta de escolaridade, às características de vida de seu grupo de origem, etc.

A 2ª abordagem traz as idéias da Psicologia antropológica, que busca compreender o que é comum a todos os seres humanos e nega a relevância das diferenças entre indivíduos de grupos culturais diferentes para a compreensão do funcionamento psicológico. De acordo com essa abordagem, demandas situacionais mobilizariam processos disponíveis em todos os seres humanos. Todos são iguais, os mecanismos do psiquismo são universais.

Finalmente, a 3ª abordagem está associada à teoria histórico-cultural em Psicologia, mais fecunda, de

acordo com o autor, para a compreensão das relações entre culturas e modalidades de pensamento. De acordo com essa abordagem, o psiquismo seria construído ao longo de sua própria história numa complexa interação entre 4 planos genéticos: filogênese, sociogênese, ontogênese e microgênese. O autor coloca que cada indivíduo, nascido com as características de sua espécie, percorre o caminho da ontogênese informado e alimentado pelos artefatos concretos e simbólicos, pelas formas de significação e pelas visões de mundo fornecidas pelo grupo cultural em que se encontra inserido.

Rosa (2005) coloca que os adultos são geralmente definidos em termos estatísticos como as pessoas de 15 anos ou mais que precisam aprender a ler, escrever e calcular e que as diferentes campanhas realizadas no Brasil continuam a comparar o analfabetismo a uma chaga a ser erradicada e a pessoa analfabeta como ignorante.

Oliveira (2001) diz que é preciso caracterizar os alunos da educação de jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Coloca que esse jovem e adulto, geralmente, é o migrante, com passagem curta e não sistemática pela escola, trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após trabalho rural na infância e adolescência, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar, analfabetos em sua maioria, e que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

Para ela, atualmente, os jovens também estão sendo excluídos da escola regular e incorporando-se aos cursos supletivos em fases mais adiantadas de escolaridade, com mais chances de concluir o Ensino Fundamental ou Médio, mais ligados ao mundo urbano, envolvidos em atividades de trabalho e lazer relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. Acrescenta ainda que:

o primeiro traço cultural relevante para esses jovens e adultos, no contexto da escolarização, é sua condição de excluídos da escola regular. O tema da exclusão escolar é bastante proeminente na literatura sobre educação, especialmente no que diz respeito a aspectos sociológicos – relações entre escola e sociedade, direito à educação, educação e cidadania, escola, trabalho e classe social – e aspectos pedagógicos e psicopedagógicos – fracasso escolar, evasão e repetência, práticas de avaliação (p.19).

No caso dos adultos que retornam à escola, pode-se dizer que, muitas vezes, sofrem uma dupla exclusão. Num primeiro momento, na infância, por não terem podido estudar, pois precisavam trabalhar para sobreviver. Num segundo momento, quando, na idade adulta, procuram uma escola que nem sempre está preparada para recebê-los.

Com relação à condição de “não-crianças”, é limitada a produção científica a respeito, na área da Psicologia. As teorias sobre o desenvolvimento referem-se, predominantemente, à criança e ao adolescente.

Galvão e Soares (2004) consideram que:

o adulto é produtor de saber e cultura e que, mesmo não sabendo ler e escrever, está inserido – principalmente quando mora nos núcleos urbanos – em práticas efetivas de letramento (...). O adulto não é mero portador de “conhecimentos prévios”, que precisam ser resgatados pelo alfabetizador para ensinar aquilo que quer, mas um sujeito que já construiu uma história de vida, uma identidade e cotidianamente produz cultura (p.51).

As autoras acrescentam que para ensinar a ler e escrever jovens e adultos são necessários diversos saberes, pois um agrupamento de adultos é caracterizado por uma grande heterogeneidade. São pessoas com experiências distintas no campo familiar, social e do trabalho: há os jovens, os adolescentes, os adultos, os idosos, homens, mulheres, católicos, evangélicos, etc.

Durante (1998) considera que a alfabetização de adultos é um campo complexo, pois envolve questões além do educacional, relacionadas à situação de desigualdade sócio-econômica em que se encontra grande parte da população brasileira e que, portanto, investir na educação não resolverá todos os problemas, mas pode contribuir para a formação de cidadãos autônomos e críticos para realizar mudanças mais amplas.

Segundo a autora, o desenvolvimento e a aprendizagem têm continuidade na fase adulta e a educação escolar (aprendizagem) é promotora do desenvolvimento cognitivo. Os processos de desenvolvimento, para além da adolescência, estão relacionados a três grandes fatores: etapa da vida, circunstâncias culturais, históricas e sociais da existência e experiências particulares de cada um, não generalizáveis a outros. Sua premissa é a de que:

se a aprendizagem da escrita e da leitura não está relacionada com a aprendizagem de códigos nem com a decodificação; se o processo de interação com a escrita se dá de forma concomitante com as propriedades formais e instrumentais; se os adultos não alfabetizados ou pouco escolarizados, possuem conhecimentos da escrita, mesmo sem passar pelo processo formal de escolarização e se não é a aprendizagem da escrita em si que desenvolve o intelecto, mas seu uso na sua multiplicidade de funções, então, a educação de adultos deve-se pautar na diversidade de textos de uso social, considerados como a unidade básica do ensino. Desenvolver a competência textual de educandos pouco escolarizados envolve o domínio da produção e interpretação de textos de uso social, oral e escrito, o educando cumprindo o papel de escritor e leitor (p.31).

Para ela, as situações de aprendizagem a partir de um processo (e ambiente) de letramento possibilitam o domínio do sistema alfabético. Através do processo de letramento, os educandos iniciariam um processo de desenvolvimento da competência textual, ampliando a capacidade de produzir e interpretar textos orais e escritos, criando uma nova postura diante da escrita. A aprendizagem da leitura/escrita a partir de textos de uso social e vinculada aos conteúdos de outras áreas propicia aos alunos a compreensão das funções da língua (da leitura e da escrita).

Oliveira (2001) ressalta a necessidade de se caracterizar esse jovem e esse adulto para conhecê-lo melhor e com isso ser possível trabalhar com eles. Coloca que o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa e mais complexa de experiências,

conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre outras pessoas.

A respeito da escola que se destina à educação de jovens e adultos, a autora nos chama a atenção para seu caráter, muitas vezes domesticador, mas também como um local de possibilidades. Segundo ela, a escola é, ao mesmo tempo, um local de confronto de culturas cujo maior efeito é um tipo de domesticação dos membros dos grupos menos escolarizados, no sentido de confrontá-los a um padrão dominante de funcionamento intelectual e também como um local de encontro de singularidades, como qualquer situação de interação social.

Coloca ainda que é preciso que os professores tenham uma visão mais clara sobre o papel crucial da escola na promoção do letramento das pessoas. Leitura e escrita não podem ser vistas como objeto de estudo apenas por alfabetizadores e professores de Língua Portuguesa, pois constituem-se como ferramentas essenciais para se aprender muitos dos conteúdos de todas as outras disciplinas do currículo da educação básica.

5.2. Breve histórico da educação de jovens e adultos

Ribeiro (2001) faz um balanço das práticas pedagógicas que vêm se dando nos programas de alfabetização de adultos e de educação básica de jovens e adultos no Brasil. De acordo com a autora, a educação de jovens e adultos muitas vezes está baseada numa versão do ensino regular empobrecida com seus conteúdos mínimos.

Coloca que foi respondendo a questões da educação de adultos que se cunhou o termo “alfabetismo funcional”, difundido amplamente pela Unesco, na década de 1950. Além disso, foi também lidando com a educação de adultos, numa perspectiva oposta à do utilitarismo economicista, que Paulo Freire propôs uma alfabetização conscientizadora – leitura da palavra e do mundo – construindo, assim, sua pedagogia libertadora.

No Brasil, ainda nos dias de hoje, são muitos os adultos, incluindo aí os jovens com mais de quinze anos e os idosos, que não sabem ler e escrever (analfabetos) ou que não conseguem fazer uso da leitura e da escrita com competência e autonomia (analfabetos funcionais). Dentre eles, há os que concluíram o ensino fundamental e os que não o concluíram.

Apenas para se ter uma idéia de nossa situação educacional, em 1920 a taxa de analfabetismo no Brasil era de 65%; em 1940 de 56%; em 1960 de 40%; em 1980 de 26% e em 2000 de 14%. Em relação ao analfabetismo funcional entre pessoas com 15 anos ou mais, com

menos de 4 anos de estudo, de 1992 a 1999, temos os seguintes números: em 1992 era de 37%, em 1997 de 32% e em 1999 de 29%².

Mortati (2004) apresenta alguns dados que situam o Brasil no cenário mundial. De acordo com a autora:

os avanços quantitativos em relação à inclusão educacional não têm sido suficientes para garantir, sobretudo à população juvenil, pelo menos o ensino fundamental completo e de qualidade, ou seja, o acesso efetivo aos conhecimentos socialmente indispensáveis (pp. 24-25).

Coloca que, segundo dados da Unesco, o Brasil é o campeão em repetência escolar; os dados do IBGE revelam que 35% dos analfabetos já freqüentaram a escola; os dados de recente pesquisa realizada pela Unesco e pela OCDE localizam o Brasil em penúltimo lugar, entre 41 países, no que se refere às competências de jovens de 15 anos de idade para a leitura, matemática e ciências; e os dados da avaliação do Saeb apontam queda sistemática no aproveitamento dos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental em língua portuguesa e matemática³.

Relacionando a persistência do analfabetismo e do fracasso escolar aos problemas de desenvolvimento da nação, a autora considera que se trata de um problema que:

acompanha (também, mas não somente) a história do país, particularmente ao longo de mais de um século desde a proclamação da República, em 1889, e da instalação do modelo republicano de escola pública, marcadamente voltado para a disseminação da instrução elementar. E sua persistência evidencia, entre tantas outras, as dificuldades do Estado de efetivar seu dever de garantir que a educação escolar dê conta de sua tarefa histórica fundamental, a fim de poder responder às urgências políticas, sociais e culturais que lhe dão sustentação, desde suas origens no âmbito de um certo projeto político liberal (p. 28).

Não menos triste e preocupante é a história de muitos alunos que atualmente, cada vez mais cedo, começam a freqüentar as salas de aula da educação de adultos. São jovens que freqüentaram o ensino regular na idade própria, porém saíram da escola sem os conhecimentos mínimos referentes à leitura e à escrita.

Ao mesmo tempo, exige-se das pessoas uma formação melhor, quantitativa e qualitativamente, para o ingresso no mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Essa

² Ribeiro, V. M.; Vóvio, C. L. e Moura, M. P. Letramento no Brasil: Alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. In: Dossiê Letramento. Educação & Sociedade. Revista de Ciência da Educação, 81, vol.23, Dezembro/2002.

exigência se dá tanto no campo profissional, como também em outros espaços públicos e privados de atuação dos indivíduos no âmbito da vida social.

Portanto, a questão que se coloca hoje não é mais apenas saber se as pessoas sabem ou não ler e escrever, mas também o que elas são capazes ou não de fazer com essas habilidades. Isso quer dizer que além da preocupação com o analfabetismo, emerge a preocupação com o analfabetismo funcional (Ribeiro, 2002).

De acordo com Ribeiro (2001), a definição de analfabetismo vem sofrendo revisões significativas ao longo das duas últimas décadas. Em 1958 a Unesco definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler ou escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária. Vinte anos depois sugeriu a adoção do conceito de alfabetismo funcional, considerando alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

A autora diz que o analfabetismo funcional é um conceito relativo, pois depende das demandas de leitura e escrita colocadas pela sociedade assim como das expectativas educacionais que se sustentam politicamente, e acrescenta:

é por isso que, ao passo que nos países pobres se toma o critério de quatro anos de estudo, na América do Norte e na Europa, tomam-se oito ou nove anos como patamar mínimo para se atingir o alfabetismo funcional (p. 53).

Finalmente, entendeu-se que o termo “analfabetismo funcional” é incompatível com uma visão mais atualizada de letramento, pois é difícil defender a idéia de que alguém retenha alguma habilidade não-funcional, ou seja, que não tenha função ou utilidade. Dessa forma, é preferível opor ao analfabetismo – no sentido tradicional do termo – níveis diferenciados de alfabetismo (Ribeiro, 2002).

Pinheiro (1999), em uma pesquisa cujo objetivo era analisar propostas de alfabetização de adultos baseadas nas idéias de Paulo Freire, concluiu que é possível realizar um trabalho onde o adulto seja considerado como sujeito que participa ativamente do processo de alfabetização, contribuindo com as suas experiências para a produção de conhecimento de seu grupo, aprendendo com eles, nesse processo de ajuda mútua e troca de saberes.

A autora aponta, nesse estudo, que o trabalho em grupo deve ser incentivado e valorizado, pois contribui para a permanência do aluno nessa busca pelo saber, pois ele vai percebendo que em grupo é mais fácil superar contradições, transformando a realidade em que vive pela prática do diálogo. À medida que vai se tornando crítico, atuando na sociedade numa perspectiva de transformação, vai contribuindo com esse grupo do qual faz parte, que cresce junto com ele.

³ WASELFISZ, Julio Jacobo. *Relatório de desenvolvimento juvenil 2003*. Brasília: Unesco, 2004. p.57.

Constatou que as idéias de Paulo Freire que afirmam ser o homem um ser histórico e social, capaz de transformar a realidade em que vive, através da consciência crítica e da coerência, ainda hoje estão vivas e sendo referência para educadores de jovens e adultos. Sua proposta continua inovadora, principalmente a partir dos temas geradores, relacionados com a vida concreta dos educandos.

A autora coloca que o método de Paulo Freire foi ampliado e revisto, uma vez que as práticas de alfabetização sofreram grandes transformações nas duas últimas décadas, em função das contribuições de outras áreas de conhecimento. Uma delas é a ênfase no significado, no aspecto simbólico da escrita. Destaca ainda alguns outros pontos a serem levados em conta, tais como:

- a função social da escrita;
- o diálogo como prática social;
- a produção individual e coletiva para a conscientização com vistas à transformação da realidade e superação dos problemas;
- a ampliação de conhecimentos através do levantamento das necessidades dos educandos (apreensão da realidade);
- a valorização da oralidade;
- a utilização dos pressupostos construtivistas (Ferreiro e Teberosky) para ampliar a noção de erro e conceber a passagem do educando por diferentes fases do desenvolvimento da escrita (hipóteses cognitivas);
- a criação de um ambiente alfabetizador, enfatizando-se a importância da escrita no cotidiano das pessoas.

Além disso, é importante criar condições concretas para que os educadores possam, continuamente, refletir sobre sua prática pedagógica, dentro da instituição e de forma coletiva (questão político-educacional), num processo de democratização interna da instituição, de forma que os professores tenham poder de decisão pelo menos em relação aos aspectos pedagógicos do seu trabalho (compromisso político).

Leite (1998) coloca que é necessário que toda a escola envolva-se num trabalho coletivo, se realmente há interesse em promover transformações na educação, na sociedade, lutando contra práticas desumanizantes, dentro e fora da escola, envolvendo todos num projeto de alfabetização, planejado e definido segundo linhas mestras, a partir das quais cada professor planejaria o seu trabalho específico (Pinheiro, 1999).

Pinheiro (1999) considera que as contribuições recentes das pesquisas sobre o processo de alfabetização nas diferentes áreas (Linguística, Psicologia, etc) e também as parcerias como alternativas de desenvolvimento de projetos para alfabetização de adultos só ampliam as possibilidades dessa tarefa tão urgente e importante para a educação brasileira.

Kleiman (1995) coloca que na educação de jovens e adultos, há um conflito: a substituição de práticas discursivas familiares por práticas discursivas da sociedade dominante, necessárias para a sobrevivência e mobilidade social. De acordo com a autora, esse conflito, presente na comunicação entre alunos e professores, pode vir a ser elemento transformador, quando as práticas sociais/discursivas que reproduzem (dominantes) são examinadas a fim de se desnaturalizarem os pressupostos do modelo autônomo de letramento.

Terzi (1995), em pesquisa realizada com crianças de meios iletrados, ou seja, com pouca exposição à escrita, convivendo com adultos analfabetos em sua maioria (baixa valorização ou reconhecimento das funções da escrita; dúvida da capacidade de aprendizagem das crianças por parte dos pais; pouco contato com a escrita em casa;

poucos materiais escritos; etc), embora tivessem concluído o período de alfabetização, não conseguiam ler. Nos encontros com a pesquisadora, outras situações foram criadas. Levando em conta o letramento que apresentavam e as práticas culturais da comunidade, foram utilizadas atividades promovendo a construção de sentido em grupo, expondo às crianças os usos e funções da escrita, com a leitura de diversos tipos de textos, foram criadas situações envolvendo a escrita, tais como: anotação de recados, leitura de bilhetes, correspondências, preenchimento de cupons, etc. Após 9 meses, as crianças já podiam ser consideradas leitoras.

A autora considera que a linguagem do cotidiano deve ser utilizada e não substituída pela linguagem artificial da escola. A oralidade está presente em todo o processo de construção da escrita e ambas devem ser percebidas como expressão de sentidos. Os professores, muitas vezes, preocupam-se mais com o aspecto mecânico da leitura (decodificação) e da escrita (codificação) do que com a compreensão e expressão de sentidos.

Para ela, a escola tem o papel de tornar letrados os membros da sociedade, capacitando-os a interagir ativamente com a leitura e a escrita, com o conhecimento acumulado pelas disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento, que é próprio da Ciência.

Matencio (1995) coloca que a mídia veicula a visão de que a redução do analfabetismo é uma cruzada, uma guerra a ser vencida, praga a ser destruída; que o analfabetismo deve ser erradicado e que é decorrente da pobreza e não da exclusão das classes dominadas; a imagem do professor como benfeitor, voluntário, além de propor que qualquer pessoa poderia ocupar esse lugar. Além disso, o Brasil é visto como celeiro de analfabetos e difunde-se a idéia de que a cidadania é alcançada apenas por meio da escrita e da educação sistematizada. Há, portanto, um apagamento das condições históricas que levaram o país às taxas atuais. Segundo a autora, esse conservadorismo da imprensa, que paira sobre os textos, e a sedimentação das imagens presentes no ideário brasileiro são estratégias pelas quais as relações de poder, refletidas e sedimentadas nas práticas culturais e sociais hegemônicas, materializam-se por intermédio de práticas discursivas institucionalizadas.

Historicamente, o processo de escolarização foi marcado pela exclusão das camadas populares, desde o início do processo de colonização até os dias de hoje (Moll, 1996).

Em 1891 o número de analfabetos chegava a 82% do total da população acima de cinco anos de idade. Em 1920, trinta anos após o estabelecimento da República, 72% permaneciam analfabetos e mais da metade da população com quinze anos ou mais estava excluída da escola.

A partir da década de 1930, quando tem início o processo de consolidação do sistema público de educação elementar no Brasil, a educação de jovens e adultos começa sua história. O Plano Nacional de Educação, previsto na Constituição de 1934, coloca a educação como direito de todos e dever do Estado.

No entanto, ainda em 1940, mais de 50% da população era analfabeta, o que levou o governo nacional a iniciar um programa de atendimento a essa população.

Em 1961, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - possibilitou a formação de classes especiais ou cursos supletivos sob a responsabilidade das Unidades da Federação.

Nesse mesmo ano, ocorre a Campanha de Mobilização Geral contra o Analfabetismo, na tentativa de universalizar um novo entendimento do fenômeno, visto até aquele instante como causa e não efeito da situação

econômica, social e cultural do país, legitimando a visão do adulto analfabeto como incapaz, marginal, ignorante. O grande responsável pela instauração de um novo paradigma pedagógico, segundo o qual a lógica é invertida em direção ao entendimento do analfabetismo como efeito da situação de pobreza gerada por uma situação social injusta, foi Paulo Freire.

De acordo com Rosa (2005), esse entendimento demanda um processo educativo que interfira na estrutura social que produz o analfabeto, em que a “alfabetização parta da análise crítica da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los” (p.117). Para a autora, a proposta conscientizadora de Paulo Freire tem como pressuposto a leitura do mundo antecedendo a leitura da palavra, levando o educando a assumir-se como sujeito de sua própria aprendizagem e de sua história.

A autora coloca que, com o Golpe Militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular passam a ser vistos como uma ameaça à ordem e seus promotores são duramente reprimidos.

Em 8 de setembro, de 1967 - Dia internacional da Alfabetização - o Ministro da Educação e Cultura Dr. Tarso Dutra apresenta ao Presidente da República, Marechal Costa e Silva, projetos relativos à matéria. O presidente, ciente da gravidade da questão, encaminha ao Congresso o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos, instituindo-se o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Este, por sua vez, esvazia o sentido crítico e problematizador registrado nas experiências do início dos anos 60 e retoma a idéia de esforço individual dos adultos analfabetos na participação dos bens culturais, econômicos e sociais.

De acordo com Haddad & Di Pierro (2000), de 1959 a 1964 viveu-se no Brasil um período de luzes para a educação de adultos, que se iniciou em 1958 com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro. Após esse período, a educação de pessoas jovens e adultas passou a ser assunto de Estado e o MOBREAL foi considerado até instrumento de segurança interna, pois pretendia assegurar a estabilidade do status quo, além de amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada.

Segundo Pereira (2004), de 1940 a 1990, a descontinuidade marcou os programas e campanhas voltados para a educação de adultos. Na Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, pela primeira vez, a educação de adultos apareceu recebendo um capítulo inteiro (capítulo IV) dedicado a ela. A respeito do Ensino Supletivo, coloca que este, a partir daquele momento, deveria ter por finalidade:

suprimir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria, e proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (p. 214).

Além disso, essa Lei estabelece que o ensino supletivo abrangerá desde o ensino do ler, escrever e contar, até a formação profissional, estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e atualização de conhecimentos, tendo estrutura, duração e regime que se ajustem às finalidades próprias e ao tipo de aluno a que se destinam.

Outro ponto a ser ressaltado na Lei 5692/71 é a questão da idade. No 1º parágrafo do Artigo 26, coloca-se que os exames supletivos realizados para exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, deverão realizar-se ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos e ao nível de conclusão do 2º grau, para os maiores de 21 anos.

O Artigo 27 coloca que passariam a ser desenvolvidos, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular e a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Lamentavelmente, estamos assistindo a uma mudança de rumos no ensino supletivo. Jovens que freqüentaram a escola até concluir a escolarização regular fundamental (de 1ª a 8ª série), na idade própria, estão retornando às salas de aula da educação de adultos em busca de conhecimentos básicos relativos à leitura e à escrita que lhes faltam para conseguir uma oportunidade de emprego no mercado de trabalho.

Com a extinção do Mobral, em 1985, surge em seu lugar, a Fundação Educar. Posteriormente, o ministro da Educação, no uso de suas atribuições, nomeia uma comissão que elabora um documento, determinando as diretrizes político-pedagógicas dessa Fundação. O objetivo geral era promover a realização de programas da primeira fase de Educação básica para a população de 15 anos e mais, que não teve acesso à escola, ou dela foi excluída prematuramente. O Programa diferenciava-se da escola regular, pois tinha características de suplência, menos rígido que nas séries da escola regular, com matrícula e desistência em qualquer momento do ano letivo.

Rosa (2005) coloca que, com a extinção da Fundação Educar, no governo Collor, coube aos Estados assumirem a responsabilidade de oferecer programas na área, caracterizando mais um momento de descaso com a educação de jovens e adultos, por parte do governo brasileiro.

De acordo com a autora, o ano de 1990 foi decretado pela ONU como Ano Internacional da Alfabetização e, por esse motivo, muito prometia à Educação de Jovens e Adultos. Nesse ano,

foi realizada uma Conferência Mundial em Jomtien, na Tailândia, da qual o Brasil participou. O texto da Declaração Mundial sobre Educação coloca que:

a categoria alfabetização foi definida como destinada a responder às necessidades educativas fundamentais dos adultos (ler, escrever, calcular, adquirir competências para a vida prática e conhecimentos gerais) de modo que façam frente às suas responsabilidades profissionais e familiares e adquiram confiança neles mesmos para participarem dos afazeres da coletividade e influenciem nas decisões políticas. O documento afirma a educação como direito do homem e um meio essencial para atingir os objetivos da igualdade. Além disso, considera a educação “chave que permite aos indivíduos abrirem a porta aos seus talentos e suas criatividade” (pp.119-120).

Em 05 de abril de 1991, a Lei nº6422 altera alguns dispositivos das Leis anteriores e o seu artigo 3º dispõe sobre o desenvolvimento de atividades educacionais básicas, segundo orientação comunitária, relativo a Programas de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos e Pré-escola e a implantação de cursos profissionalizantes, atendendo a situações emergenciais da Secretaria de Educação.

Mais recentemente, a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, em sua Seção V, trata, especificamente, da educação de jovens e adultos. Vemos a introdução aí da palavra “jovens”, não mencionada até então, nos documentos referentes ao assunto.

Observa-se algumas alterações nessa Lei, em comparação à anterior (Lei 5692/71), principalmente no tocante à idade. Seu Artigo 37 coloca que a “*educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria*” (p. 10) e que os exames supletivos realizar-se-ão no nível de conclusão do ensino fundamental para os maiores de 15 anos (a Lei anterior previa 18 anos) e no nível de conclusão do ensino médio para os maiores de 18 anos (a Lei anterior previa 21 anos).

Além disso, coloca que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas às características do alunado (interesses, motivações, condições de trabalho e de vida) e que o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Apesar dessas disposições em Lei ainda não terem sido cumpridas de fato, vê-se nelas um avanço em relação à responsabilidade do Estado em garantir a educação ao aluno jovem e adulto,

criando condições de acesso e permanência deste no sistema de ensino. Muita coisa ainda há por ser feita, mas acreditamos que estamos caminhando nessa direção.

Em relação à educação que é oferecida aos jovens e adultos, Cianfa (1996) considera que:

a inabilidade em interpretar o universo real do aluno e a desconsideração da experiência acumulada que esse aluno é possuidor, faz parte da ineficiência que a Escola Pública já há algum tempo apresenta. O despreparo de alguns professores, devido a uma instrução inadequada e não aprofundada o suficientes, somada à ausência de uma política educacional séria e comprometida, produz um cenário educacional onde o alunado aparece como inadequado e inábil (p.70).

A esse respeito, Lopes (1999) demonstra que em sala de aula o professor age de acordo com a formação que recebeu, sendo que o que prevalece nos cursos de formação de professores é a educação bancária, na qual estes são tratados como bancos onde se tentam depositar novos conhecimentos. Coloca que, nos cursos de formação e capacitação de professores em serviço, geralmente fica-se buscando as causas da má qualidade do ensino e não se fala dos salários baixos, classes lotadas, diretores ausentes, coordenadoras despreparadas e ausência de pesquisas na área de conteúdos específicos de ensino e sobre a aprendizagem do aluno adulto. A autora ainda faz uma crítica à formação que recebeu durante a graduação, pois teve pouco contato com textos diretamente voltados para o ensino da Língua; uma formação mais voltada para o político do que para o técnico.

Nesse mesmo sentido, Giubilei (1993), preocupada com a questão da formação específica dos professores de adultos, coloca que:

assim como no sistema natural não bastam árvores para que os índices de poluição e destruição decresçam, não bastam professores para a educação de adultos. Há, sim, que haver professores que, sensíveis à problemática diferencial de um aluno-trabalhador, tenham motivação suficiente para prosseguir investindo, pesquisando, ampliando seus conhecimentos pela experiência que o contato com esse adulto lhe proporciona (p. 148).

A autora propõe, ainda, uma educação de adultos que enfatize a formação do professor, a partir do início de seu curso e não do final, podendo, dessa forma, aliar teoria e prática, num movimento contínuo de construção do saber profissional, ao invés de primeiro buscar a teoria para depois aplicá-la numa situação real.

Além disso, aponta a necessidade de se fundamentar o trabalho com o adulto no paradigma contextual ou ecológico, que se baseia nos relatos de vida que os alunos adultos trazem para a sala de aula. O equilíbrio do conhecimento para professor e alunos deve, segundo a

autora, fundamentar-se nesses relatos. E acrescenta: “*Saber aproveitar esse ambiente é a expressão própria de quem se sente um educador verdadeiro, quer seja ele aluno, quer seja professor*” (Giubilei, 1993, p. 149).

Pereira (2004) coloca que a inserção dos sujeitos na cultura letrada determina seu letramento, ou seja, o modo pelo qual se inserem na cultura letrada, na cultura da escrita.

De acordo com a autora, as experiências concretas, vivenciadas em situações que envolvem a leitura e a escrita, permitem-nos compreender as influências desses significados no tipo de letramento que é construído (Que expectativas têm em relação ao conhecimento/apropriação da leitura e escrita? Por que aprender a ler e escrever? O que eles podem fazer com a escrita?). Portanto, os usos que os sujeitos fazem ou pretendem fazer da escrita estão intimamente relacionados com suas vivências e suas aspirações individuais construídas socialmente.

Para ela, aos olhos de quem sabe ler e escrever, tais aspirações podem parecer limitadas, mas para os aprendizes elas adquirem um sentido especial que é o de fazê-los pertencer à sociedade letrada.

Em sua pesquisa, a autora constatou que o discurso dos alunos sobre o aprendizado da leitura e da escrita é baseado no modelo tradicional de ensino, no qual os métodos pedagógicos aplicados privilegiavam a memorização, a cópia de textos, a leitura em voz alta das letras do alfabeto, das sílabas e, posteriormente, de longas listas de palavras. Assim se concebia o aprendizado no qual a leitura e a escrita se constituíam em objetivos de ensino e não como instrumentos de um processo para se aprender a ler compreendendo o sentido. Coloca ainda que:

uma proposta educativa que de fato pretenda desenvolver em seus educandos uma condição letrada, permitindo o efetivo uso da língua escrita, não pode pautar suas ações apenas no modelo ideológico de letramento. Entendemos que, paralelo à diversidade de práticas de letramento que se busca desenvolver com os alunos no primeiro segmento de EJA, é imprescindível garantir, entre outras coisas, a construção de conceitos e regras, respeitando uma progressão no grau de complexidade na abordagem do sistema de escrita. Desse modo, faz-se necessário pensar em ações que favoreçam, ao mesmo tempo, alfabetizar e letrar os sujeitos (Pereira, 2004, p.159).

5.3. Campinas: Breve histórico da FUMEC – Fundação Municipal para Educação Comunitária

As informações a seguir são fruto de discussões e encontros realizados por profissionais da educação, dessa fundação, a fim de tentar resgatar sua história.

Em 16 de setembro de 1987, com a lei nº5830, o Poder Executivo autoriza a Instituição da FUMEC - Fundação Municipal para Educação Comunitária, na cidade de Campinas, cujo objetivo geral era o desenvolvimento de atividades educacionais básicas seguindo a orientação comunitária e devendo contemplar as seguintes diretrizes:

- a) Um processo educativo comprometido com os princípios de liberdade, da democracia, do bem comum e do repúdio a todas as formas de preconceito e discriminação;
- b) Formação prévia do agente de educação, através de encontros mensais, com treinamento pedagógico. Os agentes de educação, muitas vezes, não tinham habilitação de Magistério e algumas vezes nem mesmo o Ensino Médio completo.

A Fundação foi criada, porém não foi solicitada a autorização para o funcionamento dos núcleos, ou seja, das salas de aula da FUMEC, nos termos das deliberações CEE nº 26/86 e 11/87 e Resolução SE 72/88. Assim, os estudos realizados pelos primeiros alunos não tiveram validade perante o sistema de ensino oficial.

Nesse mesmo ano, foi encaminhado à Divisão Regional de Ensino de Campinas, o processo de Solicitação de Autorização 5047/93, o Regimento Escolar único, Plano de curso de 83, relatórios para regularização do funcionamento dos núcleos.

O patrimônio da Fundação constituía-se de bens, valores, rendas e direitos doados ou adquiridos, aplicados exclusivamente para a execução dos objetivos e os saldos dos recursos incorporados ao patrimônio da Fundação.

Os princípios norteadores da criação da FUMEC foram:

- Considerar o aluno como co-participante do processo de ensino-aprendizagem, visando colaborar no desenvolvimento de sua capacidade de reflexão e crítica, contribuindo assim para a formação do cidadão, com autonomia na busca dos interesses próprios e comunitários;
- Considerar a escola enquanto espaço específico da educação, responsável pelo ensino de determinadas habilidades e conteúdos sistematizados, que são fundamentais na ampliação da participação social dos grupos populares.

Quanto às parcerias, a Fundação Educar assumia o Piso Salarial Nacional, reajustável conforme determinação do Governo Federal, material didático para alunos e professores, apoio técnico e certificados aos alunos.

Em 1990, as classes de pré-escola passaram para a administração da Secretaria Municipal de Educação, através da criação dos Centros Integrados de Educação Infantil (CIEIS), pois até então, a FUMEC atendia também a Educação infantil.

Assim, naquele mesmo ano, foi realizado o primeiro Concurso Público para seleção de professores, agentes de apoio, guardas e auxiliares administrativos para a FUMEC. Também foi criado o cargo de coordenador de unidade, vínculo direto entre as bases - professor, aluno, funcionário e comunidade escolar – e a administração da FUMEC.

Em 1991, a FUMEC que, até então era uma Fundação Mista, foi transformada em Fundação Pública e, a partir de 24/12/91, os profissionais dessa fundação passaram a ser beneficiados pela Lei Municipal nº1399/55 (Estatuto do Funcionário Público Municipal de Campinas). Naquele mesmo ano, o quadro de coordenadores foi ampliado para 30 cargos formalizados.

Em 1992, o programa de atendimento a Jovens e Adultos, denominado Suplência I, atinge um número bastante significativo de alunos (aproximadamente 4500), distribuídos em mais de 200 classes, instalados em escolas municipais e estaduais, associações de amigos de bairro, Igrejas, etc. Assim, em julho daquele ano, realizou-se o segundo concurso para professores e funcionários.

Em 1993, foi elaborado o Regimento Escolar dos Núcleos Municipais de Educação de Jovens e Adultos, com base na Constituição do Estado de São Paulo, na Lei Orgânica do Município, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos Estatutos da Criança e do Adolescente, e na Legislação do Ensino vigente, com o objetivo de:

- Desenvolver atividades educacionais básicas, seguindo a orientação comunitária;
- Desenvolver um processo educativo comprometido com os princípios de liberdade, da democracia, do bem comum, tendo como centro o educando;
- Propiciar ao educando seu crescimento, formação integral, respeitando seu espaço no mundo e levando em conta sua experiência, autonomia, criatividade, personalidade e cultura, capacitando-o a transformar a realidade, agir sobre ela, ampliando e recriando suas experiências através da articulação com o saber organizado e da relação entre teoria e prática;
- Constituir um espaço de organização política, de ensino-aprendizagem, de idéias e reflexões para a organização e participação comunitárias;
- Ser um espaço de desenvolvimento da consciência política, da cidadania, visando formar um educando ativo, crítico, consciente de sua realidade, conhecedor de seus direitos e deveres, refletindo sobre a sua vivência e de seu meio social, associando a essa reflexão o momento histórico em que vive, para que seja um agente transformador da realidade, na construção de uma sociedade mais democrática.

Quanto à idade do aluno para matricular-se na FUMEC, de acordo com o Regimento, é de 14 (catorze) anos a mais.

Foi registrado também no Regimento o certificado de conclusão para o aluno aprovado no Programa de Educação Básica, nas três etapas do curso. Porém com a extinção do Mobral e da Fundação Educar, houve a necessidade de solicitar ao órgão próprio do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, a autorização de funcionamento para cursos relativos à alfabetização e, no caso específico, da Fundação Municipal para Educação Comunitária – FUMEC, existia a necessidade de se solicitar a autorização para funcionamento do curso supletivo - Suplência I (1º à 4º série) para que os alunos concluintes do curso pudessem ter sua situação escolar regularizada e dessem continuidade aos estudos.

Em 1994, a portaria do Diretor Regional de 26/07/94, deliberava, (deliberações CEE 26/86, 11/87 e 33/72) no Artigo 1: "fica autorizado o funcionamento dos Núcleos Municipais de Educação de Jovens e Adultos mantidos pela Fundação Municipal para Educação Comunitária - FUMEC, com o curso supletivo, Modalidade Suplência I; Fica aprovado o Regimento Escolar

Comum dos Núcleos Municipais de Educação de Jovens e Adultos, mantidos pela Fundação Municipal para Educação Comunitária.

Atualmente, o Ensino Supletivo é regulamentado segundo a LDB 9393 que trata especificamente dessa modalidade, conferindo-lhe o objetivo de suprir a escolarização regular dos jovens e adultos que não a concluíram em idade própria, bem como o de proporcionar, mediante retorno à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham concluído total ou parcialmente o ensino regular. Nesse sentido, o ensino supletivo possui quatro funções básicas: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação profissional (Cianfa, 1996).

Capítulo 6. Método

6.1. Fundamentação teórica

A partir do objetivo proposto pelo presente estudo, optou-se pelo procedimento de pesquisa qualitativa do tipo etnográfico.

A etnografia revelou práticas de letramento invisíveis que se dão fora da escola (não-institucionalizadas), em diferentes domínios da vida dos indivíduos, práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos que envolvem ações de natureza não só física, mental e lingüístico-discursiva, como também social e político-ideológica (Signorini, 2001).

Segundo Ludke e André (1986), por ser uma atividade humana, a pesquisa qualitativa é momentânea, comprometida com sua realidade histórica e, por isso, influenciada pelo pesquisador. Sendo assim, carrega valores, interesses e princípios que o orientam.

Os pressupostos da etnografia colocam que o comportamento humano é influenciado pelo contexto em que se situa e a escolha do método se faz de acordo com o problema.

As autoras consideram que, geralmente, dentro dessa abordagem, o pesquisador desenvolve a sua investigação seguindo três etapas: exploração, decisão e descoberta.

A primeira fase envolve a definição do problema, a escolha do local onde será feito o estudo e o estabelecimento de contatos para a entrada em campo.

As primeiras observações são realizadas com o intuito de conhecer melhor o fenômeno a ser estudado e selecionar os aspectos que serão mais investigados. Se necessário, o pesquisador poderá modificar seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação.

A segunda etapa consiste na busca sistemática dos dados, os quais podem mudar durante a investigação, pois as informações coletadas e as teorias emergentes devem dirigir a coleta de dados subsequente.

Por fim, o terceiro estágio consiste na explicação da realidade, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as descobertas num contexto mais amplo.

Para tanto, o pesquisador confrontará os dados reais com as teorias e testará suas hipóteses em relação à realidade observada.

Para Bogdan e Biklen (1994), as cinco características básicas das abordagens qualitativas são: ambiente natural como fonte de dados e pesquisador como principal instrumento; dados

descritivos detalhados; preocupação com o processo; tentativa de capturar a perspectiva dos participantes e análise de dados através de um processo indutivo.

De acordo com Chizzotti (1991), na pesquisa qualitativa, todos que participam são sujeitos cognoscentes, produtores de experiências. Os dados não são coisas isoladas, são fenômenos e todos os fenômenos são igualmente importantes, todos os sujeitos são iguais, porém únicos e todos os seus pontos de vista são relevantes. Para ele:

a coleta de dados não é um processo acumulativo e linear cuja frequência, controlada e mensurada, autoriza o pesquisador, exterior à realidade estudada e dela distanciado, a estabelecer leis e prever fatos (p.89).

Considera que a abordagem qualitativa parte da idéia de que há uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito, entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Finalmente, coloca que o pesquisador precisa livrar-se de preconceitos e assumir uma atitude aberta a todos os fenômenos que observa, tentando compreender a cultura, as práticas e as percepções dos sujeitos.

As considerações de Thiollent (1985) reforçam o que foi dito até o momento, uma vez que para esse autor:

de acordo com a postura tradicional, muitos pesquisadores consideram que, de um lado, os membros das classes populares não sabem nada, não têm cultura, não têm educação, não dominam raciocínios abstratos, só podem dar opiniões e, por outro lado, os especialistas sabem tudo e nunca erram. Este tipo de postura unilateral é incompatível com a orientação alternativa que se encontra na pesquisa-ação (e pesquisa participante) (p. 67).

Nessa mesma direção, Demo (1984) coloca que:

entre sujeito e objeto não há mera observação por parte do primeiro, nem imposição evidente por parte do segundo, mas interação dinâmica e dialética. Objetos também são sujeitos. A idéia de objeto caberia somente nas ciências naturais (Brandão, 1999, p.115).

Brandão (1999) defende a subjetividade na pesquisa científica, fala da alteridade, da construção do outro. Para ele, a contribuição da etnografia é ir conversar com o outro no seu mundo, aprender sua língua, viver sua vida, pensar através de sua lógica, sentir como ele e não mais reconstruir a explicação da sociedade e da cultura do outro através de fragmentos de relatos de viajantes. Coloca que o primeiro fio de lógica do pesquisador deve ser não o seu, mas o da cultura que investiga.

A metodologia de pesquisa adotada no presente trabalho identifica-se com a perspectiva revolucionária e libertadora de Brandão (1999), segundo o qual a pesquisa deve ser “proposta político-pedagógica na qual pesquisador é observador crítico e participante ativo, que coloca as ferramentas científicas de que dispõe a serviço do movimento social com que está comprometido” (p.26).

O autor acrescenta que tudo é pertinente, nada é desprezível: o não dito, o mal dito, inflexões, hesitações, pausas, silêncios, a maneira de dizer...

Signorini (2001) contribui com a discussão a respeito dos estudos sobre letramento e a abordagem etnográfica de pesquisa, ao colocar que, nos anos 90, ampliaram-se as disciplinas e os domínios de investigação que contribuíram para os estudos do letramento e que a etnografia viabilizou a identificação e a descrição de uma variedade local de eventos e práticas de comunicação social, num dado tempo e lugar. Investigando diferentes tipos de letramento em diferentes domínios da vida dos indivíduos e das comunidades, os estudos etnográficos deram base para discussões sobre o papel da aprendizagem informal na aquisição de práticas letradas, sobre a distância entre o letramento da escola e em outros domínios.

Enfim, por permitir uma visão de abertura para a realidade, a fim de captá-la como ela realmente é, entende-se que tal metodologia de pesquisa adequa-se aos objetivos deste estudo.

6.2. A escolha dos sujeitos e da professora

Uma vez que se pretendia descrever as práticas de letramento de sujeitos jovens e adultos, que vivenciaram um processo de alfabetização baseado na perspectiva do letramento, e acompanhar as mudanças ocorridas nessas práticas, tentando-se estabelecer possíveis relações destas com a prática pedagógica desenvolvida, optou-se por trabalhar na classe da própria pesquisadora, por se tratar de uma das professoras da Fumec - Fundação Municipal para a Educação Comunitária.

Portanto, a escolha dos sujeitos da presente pesquisa se deu de forma intencional, por se tratar do grupo do qual a pesquisadora em questão é professora.

Optou-se por tal procedimento, pois, desta forma, o processo de ensino poderia ser planejado e controlado, com vistas a atingir os objetivos a que este estudo se propôs.

6.2.1. A professora-pesquisadora

Formada em Pedagogia pela Unicamp – Universidade Estadual de Campinas - em 1998, com pós-graduação em nível de especialização em Psicopedagogia, pela USF – Universidade São Francisco, a professora em questão trabalha com Educação de Jovens e Adultos desde 2000, quando ingressou, através de concurso público, na Fumec. Concomitantemente, de 2001 a 2003, deu aula no CEES – Centro Estadual de Educação Supletiva, da Unicamp, atendendo exclusivamente os funcionários dessa instituição. Antes disso, trabalhou durante aproximadamente três anos em uma escola da rede particular de ensino do município de Campinas, lecionando para pré-escola, 1ª e 4ª séries.

6.2.2. Os alunos-sujeitos

Participaram da presente pesquisa 5 mulheres e 2 homens. Trata-se de alunos adultos, que durante o dia trabalhavam e à noite estudavam.

A maioria é constituída por migrantes, principalmente de estados da região Nordeste do Brasil, como Alagoas (2 alunos), Bahia (1 aluno), Ceará (1 aluno), Pernambuco (2 alunas). Apenas uma aluna nasceu no estado de São Paulo.

As idades dos alunos variam entre 23 e 65 anos.

Quanto ao seu estado civil, 6 são casados e 1 é solteiro.

Suas ocupações profissionais são: empregadas domésticas (3 alunas), auxiliar de pedreiro (1 aluno), donas de casa (2 alunas) e aposentado (1 aluno).

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos:

sujeitos	idade	sexo	estado civil	naturalidade	religião	profissão
S1	65	M	casado	Canindé (CE)	católico	aposentado
S2	35	F	casada	Maceió (AL)	evangélica	empregada doméstica
S3	35	F	casada	Maceió (AL)	evangélica	dona-de-casa
S4	23	F	casada	Serra Talhada (PE)	católica	empregada doméstica
S5	35	M	solteiro	Iaçu (BA)	católico	auxiliar de pedreiro
S6	31	F	casada	Serra Talhada (PE)	católica	empregada doméstica
S7	50	F	casada	Santa Fé do Sul (SP)	evangélica	dona-de-casa

A cada sujeito foi dado um nome fictício que, além de garantir que seus nomes verdadeiros mantenham-se em sigilo, confere um tom pessoal às referências que são feitas a eles durante o trabalho. Portanto, a partir desse momento, os sujeitos serão assim identificados:

S1: Vitor

S2: Lilian

S3: Sofia

S4: Luiza

S5: Marcos

S6: Bruna

S7: Carolina

Para a descrição do nível sócio-econômico dos sujeitos, utilizou-se a categorização apresentada no manual do vestibular da Unicamp, onde são descritas 8 (oito) categorias definidas a partir da classificação da ocupação profissional dos alunos, conforme descrição a seguir (Di Nucci, 2002, p.77):

Categoria I – Altos cargos políticos e administrativos, proprietários de grandes empresas e assemelhados, como banqueiro, diplomata, político, etc.

Categoria II – Profissionais liberais, cargos de gerência ou direção, proprietários de empresas de tamanho médio, como oficial maior, gerente, professor universitário, advogado, etc.

Categoria III – Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não-manuais e proprietários de pequenas empresas comerciais e industriais, como funcionário público, comerciante, professor secundário, etc.

Categoria IV – Ocupações manuais de rotina e assemelhadas, como bancário, técnico em geral, vendedor, artista, secretária, professor primário, etc.

Categoria V – Supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas, como fiscal, inspetor, chefe de obras, chefe de seção, guarda, etc.

Categoria VI – Ocupações manuais especializadas e assemelhadas, como dono de banca de jornal, feirante, alfaiate, cabeleireiro, etc.

Categoria VII – Ocupações manuais não especializadas, como vendedor ambulante, porteiro, tintureiro, pedreiro, etc.

Categoria VIII – Ocupações do lar, como aposentado e dona de casa.

De acordo com essa categorização, todos os sujeitos da presente pesquisa pertencem às categorias VII e VIII, sendo assim classificados como de nível sócio-econômico baixo.

Conforme relatado por eles nas entrevistas iniciais, todos tiveram uma passagem curta e não-sistemática pela escola durante a infância. Frequentaram-na muito pouco, quando eram crianças, pois precisavam ajudar os pais no sustento da casa, bem como devido à dificuldade de acesso ou ainda à desmotivação, desinteresse. Quanto a esses dois últimos pontos, a maioria dos sujeitos, à semelhança da maioria dos alunos jovens e adultos de um modo geral, responsabilizam-se e culpam-se por terem desistido de estudar na infância e adolescência. Não relacionam esse fato às dificuldades que enfrentavam, tais como: a necessidade de trabalhar, a falta de incentivo dos pais, longa distância da moradia até a escola, falta de professora (principalmente quando a escola localizava-se na zona rural), métodos de ensino violentos (palmatória, humilhações em público, castigos, etc).

6.3. Características do trabalho pedagógico desenvolvido

Uma vez que se pretendia direcionar o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, tornava-se necessário habilitar os alunos a utilizarem os diversos gêneros textuais que circulam socialmente, além de instrumentalizá-los quanto ao uso da linguagem – oral e escrita. Para tanto, em sua prática pedagógica, a professora-pesquisadora estabeleceu como eixos centrais do processo de ensino, os seguintes pontos:

1)O texto como ponto de partida e chegada: leitura e produção escrita de variados gêneros textuais que circulam socialmente (textos reais).

2)Garantia da qualidade na mediação (instrução adequada, intervenção do educador, afetividade, dialogicidade).

3)Ênfase no processo de significação e construção de sentido.

4)Atividades de metalinguagem e epilinguagem, refletindo sobre a linguagem (gramática, sintaxe) e sua utilização social: a quem se destina essa escrita? O que deseja comunicar? Para quem? Como comunicar melhor a idéia contida?

5)Ênfase em tarefas significativas de leitura e escrita, experimentando diferentes estratégias e refletindo sobre sua eficácia em cada situação.

6)Diálogo contínuo sobre tarefas de leitura e escrita, com vistas a incentivar os alunos a refletirem sobre suas próprias concepções e estratégias e compará-las com as dos demais.

7)Criação em sala de aula de situações em que o acesso à linguagem escrita se faça necessário.

8)Avaliação abarcando o desenvolvimento de atitudes relacionadas ao letramento, e não apenas níveis de habilidades medidos por meio de provas (conquistas atitudinais e cognitivas) e ser realizada durante todo o processo.

9)Ênfase na revisão textual.

10) Consideração da diversidade da sala de aula quanto aos níveis de desenvolvimento dos alunos: a diversidade considerada sempre como enriquecedora para o grupo todo.

11) Incentivo à leitura e à escrita.

Além disso, deu sustentação à nossa prática educativa, o referencial teórico freireano. Dentre as inúmeras contribuições do pensamento de Paulo Freire à educação, estão alguns saberes⁴ que o autor julgava necessários ao educador, tais como: o respeito pelos saberes dos educandos, rejeição a todas as formas de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, comprometimento, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos, dentre outras.

Procurou-se também, desde as primeiras aulas, estabelecer um clima harmonioso, alegre, descontraído, tranqüilo e amistoso entre professora e alunos, e entre alunos e alunos.

Acreditamos que o ambiente de uma sala de aula - seja ela qual for - deve apresentar essas características, pois, como coloca Leite (2006), os aspectos afetivos influenciam os processos cognitivos.

Dessa forma, alegria, amizade, solidariedade, confiança, harmonia e outros sentimentos positivos, auxiliam na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. Do mesmo modo, sentimentos negativos como medo, insegurança, ansiedade, inimizade, tensão, etc, prejudicam e muitas vezes impedem a aprendizagem e o desenvolvimento.

Tassoni (2001) coloca que o professor pode amenizar sentimentos negativos como ansiedade, medo e frustração e canalizar sentimentos positivos para o campo da cognição. Em pesquisa realizada em 2000, a autora demonstra uma aproximação entre a afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita.

Para tanto, algumas dinâmicas foram realizadas inicialmente, a fim de que todos pudessem se conhecer e para que comesçassem a surgir e se estreitassem os laços de amizade, carinho, a confiança, respeito, solidariedade, enfim, para que fosse criado um ambiente propício à aprendizagem (Anexo 5).

A partir daí, os encontros seguintes aconteceram dentro de uma atmosfera agradável, prazerosa, tranqüila, harmoniosa, alegre.

Conseqüentemente, a sala de aula constituiu-se num espaço em que todos se sentiram sempre à vontade para se expressarem, se colocarem para o grupo, fazerem perguntas, não sentirem vergonha por não saberem alguma coisa ou por cometerem erros, dizerem o que sentiam, o que pensavam, etc. Não havia espaço para brigas, desentendimentos, rancores, constrangimento, vergonha, insegurança, pois todos se sentiam compreendidos e acolhidos pelo restante do grupo, sabendo que podiam contar com sua ajuda, seu apoio, sua solidariedade.

Tassoni (2001) coloca que as experiências vividas em sala de aula determinam a natureza afetiva da relação do aluno com o objeto de conhecimento e que a interação professor-aluno na intervenção pedagógica, é decisiva para

a construção do conhecimento. Considera ainda que os aspectos afetivos têm o mesmo peso dos aspectos cognitivos no processo de aprendizagem.

A autora cita Wallon (1968), segundo o qual é através da afetividade (interesses, motivações) que o indivíduo tem acesso ao mundo simbólico que origina a atividade cognitiva.

Por partirmos do pressuposto de que o ensino da língua tem como objetivo a instrumentalização textual necessária para a atuação crítica e consciente do indivíduo, através das diversas possibilidades do mundo letrado (Perón, 2001), o trabalho com textos se deu através da utilização de diferentes gêneros textuais (Anexo 5: Descrição de algumas aulas), a fim de levar os alunos ao conhecimento da utilização dos diversos textos (orais e escritos) que circulam na sociedade, em situações de comunicação reais.

De acordo com Marcuschi (2002), o gênero tem existência real que se expressa em designações diversas como: receita culinária, bilhete, carta pessoal, reportagem jornalística, etc. Não se constituem em listagem fechada e completa, mas são formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas e sua definição é de natureza sócio-comunicativa e não lingüística.

Os gêneros textuais e suportes de textos utilizados pela professora-pesquisadora, durante o ano letivo de 2005, foram:

- Reportagens de jornal;
- Receitas culinárias;
- Matérias de revistas;
- Bilhetes;
- Cartas;
- Cheques;
- Guias de depósito bancário;
- Fichas de solicitação de emprego;
- Formulários;
- Rótulos/embalagens;
- Livros de vários tipos (literatura, culinária, auto-ajuda, etc);
- Poemas;
- Dicionário;
- Documentos;
- Palavras cruzadas;
- Caça-palavras;
- Crônicas;
- Provérbios;
- Adivinhas;
- Textos informativos;

⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- Folhetos de propaganda de lojas, supermercados, etc;
- Propagandas de produtos encontradas em revistas;
- Regras de jogos;
- Cartões de Natal, etc.

Marcuschi (2000) considera mais produtivo um ensino que tenha como um de seus objetivos em relação à língua portuguesa, a exploração dos gêneros textuais, nas modalidades falada e escrita, uma vez que permite que os aprendizes consigam expressar-se nas diversas situações de comunicação às quais sejam expostos (Santos et. al., 2004).

A abordagem de cada gênero textual passava, obrigatoriamente, por algumas etapas, que nem sempre seguiam a mesma ordem: leitura e produção do texto a ser trabalhado e a análise de suas características estruturais e funcionais:

- Para que serve o texto?
- Quando, onde e por quem é utilizado?
- Como está organizado?
- Que tipo de informações contém?
- Que tipo de linguagem é utilizada?
- A quem se dirige o texto? Etc.

Para tanto, cada gênero era apresentado pela professora que fazia, primeiramente, o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e, em seguida acrescentava as informações necessárias, ou ainda, dizia o gênero que seria estudado naquela aula e ia, juntamente com os alunos, identificando suas características. A leitura do texto acontecia inicialmente para que sua análise fosse feita em seguida, ou primeiro eram fornecidas algumas informações sobre o gênero textual abordado para que, em seguida, sua leitura a ser realizada fosse bem compreendida⁵.

Além disso, foi realizada uma atividade durante o ano letivo, chamada de “roda de leitura”, na qual cada aluno apresentava ao grupo algo que tivesse lido (livro, revista, jornal, gibi, etc) retirado da biblioteca de classe. Esta, por sua vez, consistia em um pequeno conjunto de materiais de leitura, organizado pela professora e colocados em duas cestas de palha que, todos os dias, no início da aula, eram retirados do armário e colocados sobre sua mesa. Ficavam guardados aí, pois a sala era usada por outras turmas, durante o dia. Alguns de seus exemplares (livros e revistas) já existiam na sala de aula. A professora comprou e levou de sua casa livros, gibis, revistas, jornais, etc e pediu a colaboração de todos para que a biblioteca fosse ampliada. Disse que qualquer material que pudesse ser lido, poderia ser trazido para a sala de aula e que eles poderiam contribuir com o que tivessem em casa, ou ainda, pedir a familiares, amigos e vizinhos, na forma de doação ou empréstimo.

A professora ressaltou a importância de se ter uma biblioteca variada, uma vez que também era variado o gosto das pessoas para a leitura. Uma pessoa poderia gostar mais de ler livros, enquanto outra iria preferir ler gibi, ou ainda revista, jornal, receitas culinárias, etc.

Disse, ainda, que não iria exigir que lessem o que não quisessem, mas que teriam que querer ler algo e que, portanto, iria cobrar essa leitura semanalmente, inclusive registrando as retiradas e devoluções dos materiais, em um caderno de controle da biblioteca.

A primeira retirada foi realizada no dia da apresentação da proposta e a primeira roda de leitura aconteceu uma semana depois.

6.4. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Os dados foram coletados durante o ano letivo de 2005.

Foram elaborados dois roteiros de entrevistas semi-estruturadas, com base em Di Nucci (2002), para serem realizadas no início e ao final do processo de ensino-aprendizagem, conforme mostram os Anexos 1 e 2.

A primeira entrevista foi realizada no início do ano, entre os meses de fevereiro e março. A segunda, no final do ano, no mês de dezembro.

A entrevista inicial (Anexo 1) foi realizada como o intuito de caracterizar os sujeitos quanto à idade, estado civil, número de filhos, profissão, naturalidade, motivos da migração (no caso dos alunos oriundos de outras cidades, estados ou regiões do Brasil), trajetória escolar, bem como obter informações a respeito de suas práticas sociais cotidianas de leitura e escrita. Além disso, procuramos saber a importância que os alunos davam à leitura e à escrita e que utilidade (função social) a lecto-escrita tinha para eles.

A entrevista final (Anexo 2) teve como objetivo caracterizar as mudanças ocorridas nas práticas de leitura e escrita dos sujeitos e em sua opinião sobre a função social e importância dessas atividades. Além disso, tentamos identificar se os sujeitos estariam – ao final do processo vivenciado – mais seguros e confiantes ao utilizarem a leitura e a escrita em sua vida cotidiana.

Foram feitos registros diários das aulas dadas, com descrições das atividades desenvolvidas e anotações pertinentes, pela professora-pesquisadora, em seu diário de campo.

⁵ Para maiores informações sobre as atividades realizadas, ver anexo 5.

Outro instrumento utilizado foi o diário de leitura e escrita, introduzido no dia 23 de maio de 2005. Tratava-se de uma pequena caderneta de anotações, na qual cada aluno registrava suas práticas diárias de leitura e escrita.

Esses diários tinham como objetivo acompanhar o desenvolvimento dos níveis de letramento (envolvimento com a leitura e a escrita) dos sujeitos, alterações, mudanças em suas práticas sociais de leitura e escrita no decorrer do processo. Pretendia-se também incentivar os alunos a lerem e escreverem mais, bem como melhorar seu desempenho na realização dessas atividades.

Todos os dias a professora lembrava os alunos de anotarem em seu diário, tudo o que tivessem lido e escrito: um nome de rua, uma placa, uma receita culinária, um trecho de jornal ou revista, um bilhete, uma embalagem, etc.

Uma vez por semana, os diários eram lidos em voz alta para todo o grupo, pela professora ou pelo aluno, conforme este achasse melhor fazê-lo. Alguns alunos também gostavam de mostrar à professora o que haviam escrito em seus diários, a qualquer momento, fora daquele estipulado para sua leitura. Quando isso acontecia, a professora lia com grande interesse, elogiando-os e incentivando-os, de modo que continuassem a realizar tal tarefa com motivação e também para que servissem de modelos para os outros alunos.

Capítulo 7. Procedimentos de análise dos dados e resultados

Os dados básicos da presente pesquisa constituem-se de três fontes distintas: pelos relatos verbais gravados nas entrevistas realizadas com os alunos, no início e no final do ano letivo de 2005; pelos registros em diário de campo das aulas dadas e atividades desenvolvidas pela professora (prática pedagógica) e pelas anotações dos alunos sobre suas práticas de leitura e escrita, em seus diários de leitura e escrita.

As entrevistas foram transcritas pela pesquisadora que, em seguida, elaborou matrizes, a partir das respostas emitidas pelos sujeitos nas entrevistas, bem como das anotações feitas por eles nos diários de leitura e escrita. Para cada aluno foi construída uma matriz (Anexo 3).

Em seguida, os dados – reunidos nas matrizes - foram analisados, tentando-se estabelecer possíveis relações entre estes e as práticas pedagógicas desenvolvidas, levando-se em conta três grandes dimensões:

- 1) Que práticas de letramento os sujeitos tinham, antes do processo que vivenciaram?
- 2) Que práticas de letramento os alunos iniciaram ou desenvolveram, durante ou após terem passado pela referida experiência?
- 3) Que possíveis influências a prática pedagógica em questão (um modelo de alfabetização, na perspectiva do letramento) pode ter exercido na vida dos alunos-sujeitos da presente pesquisa?

Finalmente, foram escritas as histórias de envolvimento com as práticas sociais de leitura e escrita, dos sete sujeitos desta pesquisa, apresentadas a seguir.

7.1. Os alunos e seu letramento: mudanças ocorridas nas práticas sociais de leitura e escrita

7.1.1. Sujeito 1: Vitor

“Exemplo de determinação”

1. De quem estamos falando?

Vitor é um senhor de 65 anos, casado, pai de um casal de filhos. A filha mais velha está na faculdade e o rapaz ainda não escolheu a profissão que quer seguir. Nasceu na cidade de Canindé, no estado do Ceará e segue a religião católica, apesar de, segundo ele, frequentar várias igrejas, sem qualquer tipo de preconceito.

Muito alegre e extrovertido, relacionava-se bem com todo mundo: com a professora, colegas de classe, alunos das outras salas, com as outras professoras e com a agente de apoio⁶. Gostava de contar histórias, vividas ou apenas ouvidas por ele, episódios acontecidos, uma vida repleta de experiências, como costuma ser a trajetória dos mais velhos.

Pelo fato de ser muito brincalhão, quase nunca era levado a sério pelos colegas.

Como aluno, mantinha sempre uma postura participativa nas aulas, fazendo, perguntas, tirando dúvidas, pedindo ajuda, explicações, fazendo considerações, colocações, comentários. Gostava de mostrar o caderno para a professora, as atividades realizadas, pedindo sempre atividades extra-classe.

Por ser muito falante, as entrevistas realizadas com esse aluno demoraram mais tempo do que as demais entrevistas realizadas. Em vários momentos, a pesquisadora precisou interromper sua fala para que ele voltasse ao tema abordado, uma vez que, freqüentemente, começava a falar de outros assuntos, divagando em seus pensamentos, viajando nas lembranças do passado, que não são poucas para uma pessoa de 65 anos.

Chegou a São Paulo, na cidade de Campinas, ainda jovem, motivado pelo sonho de conhecer esse estado, contrariando o que acontece com a maioria dos migrantes nordestinos, que vêm para a região Sudeste em busca de uma vida melhor.

Vitor tinha uma vida boa, tranqüila, em sua terra natal. Tomava conta de um sítio que, um dia, seu pai entregou ao cunhado, o que lhe deixou desgostoso e contribuiu para sua decisão de vir para São Paulo. Em suas palavras:

“Todo mundo vinha pra São Paulo. Eu queria conhecer o estado de São Paulo né, queria conhecer porque o meu sonho era uma vez, era conhecer São Paulo. Aí eu trabalhava num sítio lá, aí eu fazia moagem, fazia farinhada e tal... Aí um dia eu digo: sabe de uma coisa... aí todo mundo vinha pra São Paulo, eu digo: aí sabe de uma coisa... um dia eu vou pra São Paulo (...) A minha vida lá era, era uma vida, quer dizer, naquele tempo, naquela época a vida da gente era uma vida... quer dizer um pouco a gente tinha de tudo: tinha legume, tinha gado, muito gado né, mas eu queria conhecer o estado de São Paulo né, queria conhecer, porque o meu sonho era uma vez, era conhecer São Paulo. Aí, aí saí. Aí nessa época eu tomava conta do sítio né? O meu pai deu o sítio pro meu cunhado né, aí também sabe de uma coisa? Aí chegou o desejo com a vontade né, aí eu digo, bom, já que ele entregou pra ele, aí eu vou embora nessa época né? Aí nessa época eu vim embora pra cá”⁷ (S1: entrevista inicial).

Tinha um primo que já tinha vindo para cá e que, portanto, lhe deu algum respaldo nessa mudança.

Teve vários empregos. O primeiro deles foi numa Cooperativa que vendia arroz, feijão, milho, óleo, legumes, verduras, vinho, etc. Em seguida, trabalhou em uma lanchonete, assando frangos. Também trabalhou como mecânico; como torneiro mecânico; trabalhou com

⁶ A sala de aula em questão localiza-se em um pequeno prédio que possui outras duas salas de aula, uma sala de informática, uma cozinha e dois banheiros. A agente de apoio é a responsável pela limpeza e preparo do lanche oferecido aos alunos.

⁷ Foi realizada a transcrição ortográfica das falas dos sujeitos.

terraplenagem; fez carrocerias de alumínio para caminhões; trabalhou como caminhoneiro, segundo ele, sempre com registro em carteira. Sua última e mais recente empreitada foi abrir uma confecção, junto com a esposa, o que lhe possibilitou uma vida mais confortável, garantindo certa tranquilidade na velhice. Atualmente, não trabalha mais e está entrando com os papéis para requerer sua aposentadoria.

Não estudou quando criança. Entrou na escola já moço, tendo permanecido nela por muito pouco tempo. Como acontece com a maior parte dos adultos que voltam a estudar nessa idade, não foi possível freqüentar a escola durante a infância, por várias razões. Em suas palavras:

“Lá, eu estudei muito pouco. Fiz o primeiro ano. Era rapazinho já. Tinha meus vinte anos já. Eu vim estudar aqui, depois que eu vim pra cá. Porque não tinha escola, não tinha. A escola era... morava no sítio, era muito longe, depois vinha uma professora, como se diz, era longe. Vinha fazer o mês, às vezes era assim. Agora não, agora tá muito fácil” (S1: entrevista inicial).

A necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, na luta por sua sobrevivência, a falta de incentivo dos pais, a distância entre a casa e a escola, a falta de professoras, de dinheiro, de tempo, de valorização do estudo, enfim, muitos são os motivos que explicam as inúmeras desistências, os retornos, as interrupções na freqüência à escola, imprimindo a marca da descontinuidade na trajetória escolar dos adultos dos quais estamos tratando. Mesmo quando tentam retomar os estudos na idade adulta, depois de terem se casado, terem tido filhos e muitas vezes netos, essa freqüência é dificultada não pelos motivos de outrora, mas por outras razões: problemas familiares (doença, morte, acidente), falta de tempo, necessidade de ajudar os filhos tomando conta dos netos, cansaço depois de um dia inteiro de trabalho e outras ocupações e preocupações. Ao mesmo tempo em que vêm a escola e os estudos como algo da maior importância, deixam-na em segundo plano pelos fatores já mencionados. Vitor revela essa falta de sistematicidade e regularidade nos estudos, às quais nos referimos, com muitas interrupções e recomeços, demonstrando sempre muita força de vontade para continuar, aprender, chegar ao final ou apenas um pouco mais adiante. A esse respeito, colocou:

“Aí eu estudei aqui nessa escola, aqui na escola, no Jardim Eulina, lá em cima. Nós fizemos supletivo, era supletivo que a gente fazia naquela época, né? Nós tava fazendo, mas quando chegou no tempo, eu tinha que viajar. Aí, aí, bom, daí pra cá esqueci de tudo. Eu gostava de fazer conta, mas só que eu nunca terminei, nunca terminei. Então, eu, toda vida, eu era, eu gostava, como se diz, eu sabia, como se diz, muitas coisas... Aí, antes de casar, eu fui estudar numa escolinha lá em cima, lá perto da caixa d'água, aqui

em cima né, no Jardim Eulina mesmo. Já tinha mais ou menos meus trinta e cinco anos, mais ou menos... Nós estudava na escola lá, a professora era boazinha, então ensinava a gente. Aí depois, eu sei mais ou menos, quase não chegou a um ano, quando tava perto de, de... até assim, como se diz... passar pro outro ano né, é... aí a gente saía, a professora mudava de professora, ia pra outro lugar, vinha outra. Então nunca deu” (S1: entrevista inicial).

Além da descontinuidade na trajetória escolar que marca a vida dos alunos adultos, também existe uma descontinuidade no trabalho pedagógico que a esse público é oferecido: falta de professores, substituições, interrupções do processo, diferentes perspectivas e práticas de ensino. Nossa experiência aponta para os aspectos negativos dessa descontinuidade que impossibilita, muitas vezes, o estabelecimento de laços afetivos entre os envolvidos, dificultando a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

Vitor pode ser considerado uma exceção, pois a maioria dos adultos que retornam à escola, quando indagados sobre os motivos que os impediram de freqüentá-la, ou ainda que os fizeram desistir, dizem que não tiveram força de vontade, não gostavam de estudar, não conseguiam acompanhar e aprender, ou seja, culpam-se por seu fracasso, considerando-se incapazes, demonstrando baixa auto-estima. Ignoram, portanto, as reais causas que geraram sua exclusão do sistema escolar: fatores de ordem política, econômica e social, como por exemplo, a pobreza, o trabalho infantil, a necessidade de ajudar a família, o difícil acesso à escola, a falta de apoio ou mesmo a proibição dos pais, a violência física e psicológica cometida pelos professores da época, com práticas como a palmatória, fazer ajoelhar no milho, dar puxões de orelha, humilhar publicamente, etc. Quando dizem que não gostavam da escola, não se questionam a respeito da possibilidade de alguém gostar de uma escola assim.

Vitor coloca que nunca foi incentivado a estudar e que, apesar disso, procura incentivar outras pessoas, principalmente os jovens. A esse respeito, comentou:

“E nunca, nunca a pessoa incentivou eu pra ir pra escola, né: - Ô vamos lá e tal, é bom. Hoje eu incentivo muitas pessoas: - Ô rapaz é bom estudar, isso aí é uma terapia, isso aí é uma distração, é gostoso, você tá... tem alguma bronca, alguma raiva, alguma coisa, você vai distrair. Eu toda a vida tive paixão pra estudar, eu não sei, mas toda vida tive...Tenho certeza que eu vou chegar lá!” (S1: entrevista inicial).

Tem consciência de que sempre quis ir à escola, sempre teve muita força de vontade, empenho e dedicação e que foram fatores externos a ele, alheios à sua vontade, que o impediram de freqüentá-la. Em suas palavras:

“Eu tinha tanta vontade que eu às vezes tinha dia que ia... escrever... escrevia, até alguma coisa escrevia, eu ia dormir assim, tinha um rapaz que sempre dava uma força pra mim. Eu ia dormir uma hora da manhã, tinha aquela vontade imensa de escrever. Escrevia às vezes, eu escrevia até muitas coisas eu escrevia, né? Toda a vida eu tive vontade, porque não tinha oportunidade de ter uma escola, como se diz, eu tinha vergonha de chegar na escola e dizia: - Poxa, só eu, né? Não tinha mais ninguém, né? Mais, como se diz, toda a vida eu tive vontade, né? Aí quando apareceu aquela na televisão que a pessoa não precisa de idade pra estudar e tudo, aí o pessoal começou a

estudar. Sozinho, eu ficava em casa, tinha dia que eu ficava em casa aqui, quando eu vinha da escola, tinha dia que eu ficava, eu pegava aqueles livros e ficava até uma hora da manhã. Ficava até uma hora da manhã, às vezes, só pensando e fazendo as coisas sozinho. Às vezes, quando eu tava sozinho, ficava pensando sozinho, lendo sozinho, ficava até uma hora da manhã. Não tinha uma pessoa pra ajudar” (S1: entrevista inicial).

Nesse trecho, o aluno também faz referência às propagandas de televisão do programa do Governo Federal “Brasil Alfabetizado”. Gostaríamos de salientar a importância da veiculação de informações através da mídia, para que os jovens e adultos que desejam voltar a estudar saibam como e onde podem fazê-lo.

2. Importância atribuída à leitura e à escrita

Pelos relatos de Vitor, nas entrevistas inicial e final, pode-se perceber que houve uma ampliação na consciência da função social da escrita, nas considerações a respeito da importância atribuída à leitura e à escrita. Isso pode ser observado comparando-se as respostas do aluno nas duas entrevistas. Na primeira, colocou:

“Olha, isso aí faz falta muitas coisas, porque veja bem, às vezes você vai começar uma venda, né, uma hipótese, né, geralmente tem que marcar quanto vendeu, a mercadoria, o preço, né? Se você não souber, não faz uma falta isso? Às vezes vai marcar errado, às vezes a pessoa não vai... você tá sabendo o que você tá fazendo, não é isso?” (S1: entrevista inicial).

Vários adultos que não frequentaram a escola durante a infância e adolescência e que, portanto, passaram boa parte da vida sem saber ler e escrever, comparam o analfabetismo à cegueira, pois o analfabeto olha para a escrita e não enxerga “nada” além de sinais gráficos sem qualquer significado. Expressam também sentimentos como vergonha, timidez, constrangimento, por não conseguirem desempenhar tarefas que requerem o uso da leitura e da escrita, como, por exemplo, preencher uma ficha de emprego. Vitor exemplifica isso, com as seguintes colocações:

“E o que eu procurei de emprego... Eu, às vezes, eu não preenchia. Sabe por que eu não preenchia? Porque eu sei que se eu preenchia, eu sei que eu ia errar, né? Sentia tanta falta, que às vezes, às vezes a pessoa tava lendo aquelas coisas lá ou escrevendo, eu sentia... Porque a minha vontade sabe o que que era? Não era, era de ler, mas a minha vontade era de escrever. Escrever, porque a pessoa... escrever uma carta, tudo bem, é, como se diz, a gente sentia assim meio chateado, porque a pessoa sabia escrever. Ler não é tanto, porque a gente tentava até que ler, mas o duro é escrever, né?” (S1: entrevista inicial).

Nosso aluno dá outro exemplo da dificuldade que enfrentam as pessoas que não sabem ler, numa sociedade grafocêntrica como a nossa. Na ocasião em que foi tomar o ônibus para vir

para Campinas, demorou muito tempo para pegar o correto, pois ficou esperando e perguntando aos outros se aquele era o ônibus que deveria tomar. Sobre esse episódio, relatou:

“Na época que eu vim pra cá, pra São Paulo, eu vim pra São Paulo... e aí chegava ônibus pra Campinas, né?. Toda hora eu perguntava: - Que ônibus é esse? Vai pra Campinas? Aí: - Vai pra Campinas? Aí: - Vai? Vai pra Campinas? Aí saía. - Esse aí só vai sair cinco e vinte. Aí quando der cinco e vinte, eu: - Vai pra Campinas? Porque eu via mas não entendia também, né? Aí isso que me... você sabe, é até meio chato, mas a gente se sente uma... por isso é que eu digo, um pouquinho que você sabe... a gente tem que agradecer o pouquinho que você sabe, né? Aí eu passei muita dificuldade, eu digo: - Não, vou tentar. Mas se eu tivesse firmado naquele tempo a escola, porque eu tinha, hoje, talvez eu fosse um... Saber muito bem, né, porque naquela época, como se diz, não tinha continuado... não... não... que faz muitos anos, como se diz, faz mais de vinte e cinco anos, vinte e seis anos, que eu, como se diz, que eu nunca mais estudei, né?” (S1: entrevista inicial).

Para sobreviver sem ler e escrever, numa sociedade em que essas habilidades são fundamentais para quase todas as nossas atividades cotidianas, esses adultos desenvolvem algumas estratégias, como, por exemplo, pedir ajuda a vizinhos, pessoas conhecidas, parentes; utilizar a memória para, por exemplo, fazer compras, apenas olhando o que falta na dispensa, ao invés de fazer uma lista dos produtos de que precisam. O aluno conta que uma vez morou com um colega que o ensinava a ler e escrever:

“E aí naquela época eu fui, aprendi com o japonês, o japonês. Eu fiquei muito tempo com o japonês, eu fiquei mais ou menos uns cinco meses com ele né, com ele lá, onde ele explicava direitinho. Ele era paciente com a gente, aí tinha aquela boa vontade e a gente, eu me esforçava mais pra ir, né? Eu já tava lendo bem, já tava escrevendo alguma coisa, né? Ele explicava como é que escrevia, assim, assim...” (S1: entrevista inicial).

Algo também muito freqüente entre os adultos que voltam a estudar nessa fase é arriscar-se dirigindo sem carteira de habilitação, uma vez que, para consegui-la, é necessário saber ler e escrever. Isso aconteceu com nosso aluno que, quando começou a trabalhar como caminhoneiro, dirigia sem habilitação. Em suas palavras:

“Eu vou te contar. Tá com... vinte, tá com vinte e sete anos que eu, como se diz... Porque quando eu trabalhei nos Prata, lá era, tinha muito caminhão, né, e eu viajava pra Rondônia né, pra levar os caminhão de terra, trabalhava com terraplenagem e naquela época eu não tinha, não era habilitado, né? Depois que eu tirei, eu dirigia sem carta, aí eu tirei, depois eu tirei. Olha, foi fácil, eu reprovei três vezes, mas sabendo que era fácil, como se diz, não era tão difícil. Eu reprovei três vezes, porque geralmente, nas perguntas, tudo bem, mas naquele tempo era tudo mais fácil. Eu tinha ajuda de um colega meu que ele também deu uma chance pra mim, né? Deu muita chance e eu, como

se diz, aí eu tirei carta, como se diz, já faz uns vinte e sete anos que eu tenho carta” (S1: entrevista inicial).

Na segunda entrevista, acrescentou alguns itens relativos à função social da leitura e da escrita. Ele fez as seguintes considerações:

“Olha, a escrita serve pra muitas coisas, né? Pra você, pra viajar, né, pra você ir na cidade comprar alguma coisa, você, se você, se tiver que comprar um... vamos supor, um caderno, você quer uma marca, se você não sabe aquela marca... você... é o mesmo que olhar pra parede, como se diz, que nem o cego, né? Não vê. Agora se você sabe a escrita... é pra tudo, a escrita é pra tudo, é pra você pôr um comércio, é pra você ir numa loja, é pra ler um jornal, é pra muitas coisas” (S1: entrevista final).

3. Importância atribuída ao professor: o papel da mediação e da afetividade

Vitor considera que aprendeu muitas coisas durante o ano e se desenvolveu bastante. Quando perguntado a respeito do que poderia ter feito para que isso acontecesse, coloca que o papel da professora foi muito importante nesse processo, dando pistas de que a qualidade da mediação realizada pelo professor é fundamental para que os alunos aprendam e se desenvolvam. Em suas palavras:

“Só você⁸ mesmo que fez, que deu toda a força pra gente, e a gente... incentivou muito a gente, incentivou... e a gente pegou aquela, aquela força de vontade, porque se você não tem força de vontade e a pessoa também não ensina bem, aí você vai... como é, vai... desanimando. Eu me senti muito bem e, como diz, continuei... Se eu fico mais um tempo aqui com você, vamos supor, eu tenho certeza que eu ia muito bem, como vou indo, né? Agora cê vê, quantos anos faz? Eu nunca estudei mais, estudei um pouquinho aqui, mas nunca, nunca, nunca cheguei no fim do ano, né, porque chegava perto do fim do ano eu parava. Eu vou falar só pra você. Eu, eu tô contente porque, quando você tá desandando bem, você procura ir sempre pra frente. Agora se você era uma pessoa que não se interessava muito em ensinar pra gente, a gente ia desanimar, então, mas você deu toda a força pra gente, né? Deu toda força, fez de tudo pra gente aprender, né? Então a gente tem mais é que seguir a carreira, né? Eu ia viajar, não viajei porque eu falei: - Sabe de uma coisa, eu não vou porque a professora tá com boa vontade e ela é muito interessada pra ensinar a gente, e eu não vou... vou deixar pra ir só no fim do ano. Era pra eu ter ido, então eu digo: - Eu não vou, porque se eu for, eu vou perder toda essa boa vontade que ela tem de ensinar a gente, né?” (S1: entrevista final).

Em outro trecho, ao falar sobre a escrita de cartas, o sujeito também faz considerações a respeito do processo de ensino-aprendizagem pelo qual passou, em sua opinião, diferente dos até

⁸ Professora e pesquisadora são a mesma pessoa.

então vivenciados por ele. Mais uma vez, diz que melhorou e se desenvolveu na leitura e na escrita, graças, em grande parte, ao trabalho desenvolvido por sua professora. Coloca isso, da seguinte maneira:

“O que me atrapalho muito é no S, mas tudo bem, porque às vezes ocupa um S, às vezes ocupa dois, né? Ou ocupa dois R, que tem lugar que é pra pôr dois R, dois R você puxa mais, né? É mais puxado, né? Quando é um R só é mais morto, né? Então eu tô mais pegado... você vê que eu tô pegando muito bem. Então a gente tá pegando mais ou menos, você vê, mas algumas coisas eu tô pegando, porque muitas coisas eu não sabia, porque eu, como se diz, eu nunca saí, bom, eu, eu sabia alguma coisinha, mas era pouco. Há pouco tempo, quando a gente ia estudar, assim, era pouco tempo, mas não tinha, ninguém tinha boa vontade de ajudar, de ensinar a gente. Mas que nem aqui não, aqui se eu ficasse mais um ano com você, eu tenho certeza que eu ia ficar ótimo, bom mesmo viu?” (S1: entrevista final).

Na entrevista inicial, esse aluno já havia feito comentários a respeito da importância do papel do professor e da qualidade da mediação realizada por ele, enfatizando os aspectos afetivos nas interações entre professor e alunos. Em suas palavras:

“Pra mim, eu me sinto orgulhoso é eu escrevendo, como se diz, errado mesmo, se... como se diz... Quando você fala: “Tá bom, tá ótimo”. Às vezes pode ser que tá errado, mas você tá incentivando a gente, né? Saber que você tá ... incentivando a saber, né, alguma coisa. Agora se tá errado, aí você puxa: - Agora como é que eu vou fazer, se tá errado aqui, se é um S ou um R... que vou colocar? Aí você não sabe como é que você vai escrever...” (S1: entrevista inicial).

Mais adiante, o aluno faz menção à importância das intervenções da professora para que haja aprendizagem, desenvolvimento e compreensão do significado daquilo que é lido, quando sozinho não consegue entender. Refere-se, portanto, à necessidade de se compreender o significado do que se lê, desvinculando dois processos que devem caminhar juntos, ou seja, é possível ler sem compreender o que está sendo lido, embora isso não seja desejável. O que se espera, na leitura, é entender o que foi lido, apreendendo seu significado, construindo sentidos a partir dela. Diz que, quando não consegue entender o significado de algo e a professora interfere e ajuda, ele compreende. Em suas palavras:

“Só, só uma coisa que eu não entendia bem, era esses folhetos da... testemunha de Jeová, porque eu lia bastante, mas não... eu queria entender o significado, o que que... né? Que nem você passa aqui na escola pra gente né, às vezes fala assim: - Olha... esse tal, tal, assim, assim. Às vezes eu quero entender o que é que é, né? Porque você pode ler, o negócio é entender, né?” (S1: entrevista final).

4. Práticas de leitura e escrita que o aluno já apresentava no início do ano

Na entrevista inicial, Vitor disse que faziam parte de seu cotidiano, as seguintes práticas de leitura (Anexo 3: Matriz do Sujeito 1):

- Jornal
- Revista
- Gibi
- Bíblia
- Textos religiosos
- Livros
- Cartazes
- Letreiro de ônibus
- Embalagens
- Agenda

4.1. Leitura de jornal

Essa era uma prática que já fazia parte da vida de Vitor, conforme relatado por ele na entrevista inicial (Anexo 3: Matriz do sujeito 1). Em suas palavras:

“Leio. Não, todo dia não. Eu leio em casa ou às vezes, eu chego na cidade e dão aquele jornal, né, aquele jornal que é... é grátis, né, e tem muitas coisas. Vê emprego, essas coisas aí, né? Eu gosto de ler, eu quero saber as notícias também. Eu assinava o jornal, o Diário do Povo. Jornal eu entendo bem. Todo dia entregavam o jornal e eu lia todo aquele jornal. Às vezes ficava horas e horas lendo aquele jornal...” (S1, entrevista inicial, matriz do sujeito 1: Anexo 3)

Em seu diário de leitura e escrita, encontramos treze (13) registros de leitura desse gênero textual, ao longo do ano, nas seguintes datas: 28/06; 29/06; 29/07; 22/08; 13/09; 14/09; 07/10; 11/10; 19/10; 23/10; 27/10; 28/10 e 20/11.

4.2. Leitura de revista

Vitor relatou, na primeira entrevista, que lia bastante revista. Em suas palavras:

“Eu leio muitas revistas. É. Lia também, que eu lia também aquelas, aquelas, como se diz... a... como chama? De testemunha de Jeová, né?” (S1, entrevista inicial, matriz do sujeito 1: Anexo 3).

Em seu diário de leitura e escrita, encontramos cinco (05) registros de leitura de revista, nas seguintes datas: 29/05; 16/07; 18/07; 21/08; 14/10.

4.3. Leitura de gibi

Esse gênero textual já era, no início do ano, familiar ao aluno, que disse, na primeira entrevista:

“Eu li muito aquele gibi de, de... como chama? Tio Patinhas, é, eu gosto de ler, eu lia muito aquele lá. É que eu dava muita risada das palhaçadas dele, né? Das muitas palhaçadas que ele fazia, então eu gostava de ler. Mas faz muito tempo, porque eu nunca mais peguei” (S1, entrevista inicial, matriz do sujeito 1: Anexo 3).

Na análise de seu diário de leitura e escrita, identificamos três (03) ocorrências de leitura de gibi: em 26/07; 28/07 e 06/10.

4.4. Leitura da Bíblia

Essa prática de leitura foi citada por Vitor, na entrevista inicial, da seguinte forma:

“A Bíblia eu leio bem, porque tinha hora que eu ia dormir tarde lendo. Às vezes eu não acompanho, nem leio, assim. Ainda hoje, eu leio, ainda. Eu leio bastante” (S1, entrevista inicial, matriz do sujeito 1: Anexo 3).

Vemos que o aluno diz ter o hábito de ler a Bíblia, apesar de nem sempre compreender o que está lendo. Entretanto, em seu diário de leitura e escrita, encontramos apenas um registro de leitura da Bíblia, no dia 24/05/05.

4.5. Leitura de textos religiosos

Esse gênero textual foi incluído por ter sido citado durante a entrevista realizada com esse aluno, no início do ano. Nela, ele menciona a leitura de textos religiosos existentes em revistas sobre o assunto.

A respeito de sua leitura, Vitor colocou, na primeira entrevista:

“Eu lia também aquelas, aquelas, como se diz, a... como chama? De... testemunha de Jeová, né?” (S1, entrevista inicial, matriz do sujeito 1: Anexo 3).

Em seu diário de leitura e escrita, identificamos nove (09) anotações referentes à leitura de textos religiosos, nas seguintes datas: 30/08; 07/09; 20/09; 23/09; 24/09; 25/09; 28/09; 29/09 e 30/09.

4.6. Leitura de livros

O aluno, ao ser perguntado – na primeira entrevista - se tinha o hábito de ler livros, respondeu:

“Leio. Eu leio uma parte, mais ou menos uma folha, duas, mais ou menos” (S1, entrevista inicial, matriz do sujeito 1: Anexo 3).

Há nove (09) registros de leitura de livros em seu diário, nas seguintes datas: 24/05; 03/06; 05/06; 23/06; 07/09; 30/09; 09/10; 17/10 e 18/10/05.

4.7. Leitura de cartazes

Na primeira entrevista, nosso aluno disse que lia cartazes. Em suas palavras:

“Ah, cartaz eu gosto de ler, eu sempre leio. Mesmo às vezes, que eu viajo de carro, assim mesmo tento. Não dá pra você ler tudo, porque passa muito rápido, mas o começo ou o final, dá pra gente ver alguma coisa” (S1, entrevista inicial, matriz do sujeito 1: Anexo 3).

4.8. Leitura de letreiro de ônibus

Essa prática de leitura também já fazia parte do cotidiano de Vitor, comentada por ele, na entrevista inicial, da seguinte forma:

“Costumo ler. Leio, de ônibus, eu costumo andar de ônibus... leio” (S1, entrevista inicial, matriz do sujeito 1: Anexo 3).

4.9. Leitura de embalagens

Nosso aluno disse, na primeira entrevista, que costumava – embora não com muita frequência – ler as embalagens dos produtos, quando ia às compras. Ele colocou:

“As embalagens, assim, a caixinha... eu sei. Não, às vezes, quando eu vou comprar no mercado, eu leio, aí eu leio pra saber se é doce ou salgado, aí eu leio. Costumo sim. Aí pra ver se não é... fora da validade, essas coisas aí, né? Procurar preço...” (S1, entrevista inicial, matriz do sujeito 1: Anexo 3).

4.9.1. Uso de agenda

No início do ano, o aluno, ao ser perguntado se fazia uso de agenda para marcar compromissos e/ou números de telefones, respondeu:

“Eu tenho. Mando na agenda esse telefone assim... de... Telefone, é, telefone. O nome das pessoas, às vezes, eu marco que é pra mim não... saber quem é, quem não é... Porque às vezes, eu sei o telefone, mas: - De quem é esse telefone? Não sei quem é a pessoa. Então eu marco o nome da pessoa pra saber que o telefone é dele” (S1, entrevista inicial, matriz do sujeito 1: Anexo 3).

5. Mudanças ocorridas nas práticas de leitura e escrita do sujeito, durante o processo

Pode-se dizer que, ao final do processo, além das práticas de leitura e escrita apontadas pelo aluno, na entrevista inicial, como habituais em seu cotidiano, ele desenvolveu algumas outras, dentre as quais podemos destacar:

- Leitura e escrita de cartas
- Leitura de poesias
- Escrita de diário
- Uso do dicionário

- Preenchimento de cheques
- Preenchimento de envelope de depósito bancário
- Palavras cruzadas
- Leitura e escrita de bilhetes
- Leitura de jornal
- Leitura de revista
- Leitura de receitas culinárias

5.1. Leitura e escrita de cartas

Em relação à escrita de cartas, Vitor disse, na primeira entrevista, que nunca havia escrito uma carta antes e que era seu sonho fazê-lo. Em suas palavras:

“Olha, é minha, o meu sonho é escrever carta, né? Mas eu não sabia muito, né? Não sabia, porque às vezes podia escrever errado, né? Por isso que eu não escrevo carta. Escrevi assim, umas cartinhas, assim, como se diz, mas... como se diz... quando o rapaz explicava pra mim, aí falava: - É assim, assim, assim. Aí eu escrevia, aí tudo bem” (S1, entrevista inicial, matriz do sujeito 1: Anexo 3).

Na entrevista final, ao ser perguntado sobre a prática de escrita desse gênero textual, se havia escrito alguma carta, ao longo do ano, respondeu:

“Escrevi. É, eu escrevi umas três cartas. Eu queria até trazer pra ver se tinha alguma, algum errinho... Fiquei até uma hora da manhã. Fui juntando as letras, vendo aquilo que falta...” (S1, entrevista final, matriz do sujeito 1: Anexo 3).

Pode-se supor que o trabalho com esse gênero textual, em sala de aula, tenha ajudado esse aluno a desenvolver essa prática de letramento, trabalho esse que envolveu discussões a respeito da função social desse gênero textual e de aspectos sobre sua forma e conteúdo, linguagem utilizada (o que se escreve numa carta, como se inicia e termina uma carta, por que/para que/para quem se escreve uma carta, diferentes tipos de cartas, etc).

Alguns desses conhecimentos, como por exemplo: para que/para quem e o quê se escreve numa carta, os alunos já demonstravam. No entanto, sabiam muito pouco a respeito de sua

estrutura. Além disso, eles escreveram cartas e foram incentivados pela professora a enviá-las para sujeitos reais.

Gostaríamos de destacar também um registro de leitura de carta, feito pelo aluno, em seu diário de leitura e escrita. No dia 05/12/05, Vitor fez a seguinte anotação: *“Eu tava lendo uma carta da ACIC muta ipotade”* (S1, diário de leitura e escrita, matriz do sujeito 1: Anexo 3).

Para nós, é significativo o fato deste aluno ter identificado o texto lido como carta e de dizer que *“a carta que estava lendo era muito importante”*.

Ler algo importante e, principalmente conseguir fazê-lo, confere, ao nosso ver, importância a quem está lendo. Portanto, nosso sujeito deve ter atribuído grande importância a esse fato, devido à maneira como escreveu isso em seu diário.

Outro registro feito por ele reforça essas considerações. No dia 27/11/05, o aluno escreveu: *“Coceguei a lie novidade que nuca tiha lindo uma coza moto ipotade”* (S1, diário de leitura e escrita, matriz do sujeito 1: Anexo 3).

5.2. Leitura de poesias

Em relação à leitura de poesia, quando perguntado se lia, Vitor respondeu, na primeira entrevista, que não. Disse saber do que se tratava, que gostava de poesia e até sabia fazer alguns versos, mas que, com o passar do tempo, havia esquecido. Em suas palavras:

“Então, poema eu sei, mas olha... hoje eu nem esqueço, não sei que jeito é mais uma poesia, porque a poesia é você fazer um verso, uma coisa aí, tal, né? Fazer um verso com outra pessoa ou com você mesmo (...) Eu acho bonito. Naquele tempo eu fazia. Às vezes eu fazia um verso pra outra pessoa, até que eu vou te contar, mas hoje eu perdi todo aquele, aquela, aquele tempo que eu sabia, eu não sei mais nada...” (S1, entrevista inicial, matriz do sujeito 1: Anexo 3).

Em seu diário de leitura e escrita, encontramos um (01) registro de leitura de poesia, no dia 23/06/05. Trata-se de um livro que o aluno retirou da Biblioteca de Classe, intitulado “Poemas de Amor”. Portanto, o aluno, provavelmente, não leu apenas uma poesia, mas, sim, várias.

Esse gênero textual foi trabalhado pela professora em sala de aula, que pretendia que seus alunos conhecessem, se interessassem e gostassem de ler poesia, e não apenas aprendessem a caracterizá-la, em seus aspectos formais e normativos. Enfatizava sempre que, na leitura de

poesia, não era preciso preocupar-se com a compreensão de seu significado, uma vez que esse gênero de texto dirigia-se mais aos sentimentos do que à razão. A professora também disponibilizou na biblioteca de classe alguns livros de poesias, uma vez que esse tipo de livro não existia ali até aquele momento.

Pode-se supor que essas atividades pedagógicas tenham possibilitado ao aluno, interessar-se pela leitura de poesia e voltar a lê-la, já que, segundo ele, há tanto tempo não o fazia, que havia até esquecido-se de como era.

5.3. Escrita de diário

Na entrevista inicial, Vitor disse que não tinha o hábito de escrever em diário. Praticamente, não sabia nem de que se tratava, pois quando perguntado a esse respeito, ficou em silêncio e não conseguiu responder. A pesquisadora, então, explicou-lhe o que era um diário e, então, ele comentou:

“Chama diário? Quer dizer que é o dia, o dia, o dia é o dia, é o diário” (S1, entrevista inicial, matriz do sujeito 1: Anexo 3).

No final do ano, ao falar sobre a prática de escrita em diário, nosso aluno respondeu:

“É, eu às vezes anotava. Chegava, coisa que era, era muito importante, eu marcava, né? Mas, às vezes, eu lia jornal, tinha dia que eu via aquelas coisas que se passava, às vezes, assim, um jornal me interessava pra ver uma notícia, alguma coisa: - Eu vou marcar, né? Às vezes, no jornal, tem muitas coisas, né? Na revista tem muitas coisas, né? Alguma coisa que era muito... também eu chegava, também eu marcava até num pedaço de papel e marcava na caderneta, né? Tá tudo marcado, alguma coisa, quando chego lá, o primeiro que eu faço, quando eu vou pra fora eu chego e marco, tem dia... ontem mesmo eu fui dormir era onze e meia, meia-noite. Minha mulher tava costurando, aí eu parei, tudo bem. Aí me deu sono, aí eu dormi” (S1: entrevista final).

Essa prática, porém, foi introduzida pela professora-pesquisadora, como um instrumento de coleta de dados referentes às práticas de leitura e escrita de seus alunos, sujeitos da presente pesquisa. Nele, eles deveriam registrar todas as atividades de leitura e escrita que realizassem, diariamente, ao longo do ano. Porém, quase todos os sujeitos faziam também anotações sobre acontecimentos importantes ou corriqueiros, atividades realizadas no dia-a-dia. No diário de

leitura e escrita de Vitor, além dos registros de leitura e escrita, encontramos as seguintes anotações:

Dia 28/05: “Fincota” (Fiz conta)

Dia 29/05: “itudei” “Ficonta” (estudei, Fiz conta)

Dia 31/05: “teminei cota” “Faute aula poque fuiresove um poprema” (terminei conta; Faltei à aula porque fui resolver um problema)

Dia 27/06: “fise conta”

Dia 28/06: “Eu fui na cidade”

Dia 31/10: “fui na cidade”

Pode-se supor que o aluno tenha iniciado uma prática que antes não tinha: escrever em diário. Portanto, nesse caso, podemos supor que as práticas pedagógicas propiciaram a ampliação de suas práticas de letramento. Pode-se inferir que, talvez, este sujeito não teria desenvolvido essa prática, não fosse sua exposição – via escolarização – a esse tipo de prática de escrita.

Ainda em relação ao tema, gostaríamos de frisar que este aluno gostava de mostrar seu diário de leitura e escrita à professora, orgulhoso de tantas anotações feitas nele. Esta, por sua vez, o elogiava e parabenizava sempre por isso, lembrando-lhe que não era necessário copiar trechos de conteúdos lidos, como ele costumava fazer. Bastava que anotasse o que havia lido e/ou escrito. O aluno, porém, não compreendia, ou ainda, se compreendia, não deixava de fazê-lo, demonstrando prazer e satisfação nessa atividade. Talvez isto se deva ao fato dessa prática ter se tornado uma ocupação (uma distração para ele), uma vez que se tratava de um senhor de 65 anos, aposentado, com algum tempo livre em seu dia-a-dia.

5.4. Uso do dicionário

O aluno colocou que o uso do dicionário ajudou-o a ler e escrever melhor, a se desenvolver. Deve-se ressaltar que esse gênero textual não constava da lista de gêneros abordados nas entrevistas. O aluno não foi perguntado a respeito do uso do dicionário, mas citou-o espontaneamente. Por essa razão, acreditamos que esse fato mereça destaque. Em suas palavras:

“Sabe o que me desenvolveu bastante? Aquela... como é que chama aquele livrinho... como chama? Que você procura... Dicionário, é. Aquele desenvolveu bastante. Desenvolveu bastante, porque eu tava aprendendo... porque eu tinha aquele seu, né? Mas aí eu disse: - Quer saber de uma coisa, eu ia procurar naquela letra e tinha outra, que

“... tinha que ser naquela outra, procurar às vezes nas duas letras e eu ia saber que tava ali no meio” (S1: entrevista final).

O dicionário foi trabalhado em sala de aula, partindo-se da idéia de que se constitui como um gênero textual presente em nosso cotidiano. Nem todos os alunos o conheciam, ou conheciam-no, mas não sabiam manipulá-lo. Alguns tinham um dicionário em casa, pelo fato de terem filhos em idade escolar.

De um modo geral, não conheciam sua utilidade e, por isso, a professora apresentou-o como uma ferramenta a mais a ser utilizada para conhecer a grafia correta das palavras e o seu significado. Antes de manipulá-lo, os alunos tiveram uma aula sobre ordem alfabética. Desse modo, esse conhecimento não ficou descontextualizado, ou seja, os alunos aprenderam sobre ordem alfabética, sua finalidade, importância e razão de existir.

Muitas vezes, a escola não se preocupa em mostrar aos aprendizes em que situações podem e/ou devem utilizar certos conhecimentos e, por isso, muitos deles não sabem porque estão aprendendo determinados conteúdos, o que diminui o interesse pelas aulas.

Aprelendo, por exemplo, ordem alfabética ao uso do dicionário e da lista telefônica – outro importante gênero textual possível de ser explorado pela escola – os alunos interessam-se mais pelas aulas, uma vez que vêem sentido no que estão aprendendo e percebem o quanto aquele conhecimento fará alguma diferença em seu dia-a-dia, ajudando-os a fazerem coisas que antes não faziam porque desconheciam sua função.

5.5. Preenchimento de cheques

Na entrevista inicial, Vitor colocou que, no passado, sabia preencher cheques, mas que atualmente não conseguia mais fazê-lo, pois havia esquecido. A esse respeito, comentou:

“Tenho conta. Não, eu tinha um talão de cheque... até que eu fazia cheque, tudo bem, mas daquela época pra cá, eu esqueci de tudo. Se eu for escrever um cheque, eu não sei nem mais o que é que é. Porque, sabe o que acontece? Vai mudando os termos de, do real pro URV, então tudo vai mudando. Você tem que, às vezes ir mudando, todo ano...” (S1: entrevista inicial).

Na entrevista final, disse que preencheu alguns cheques, sozinho, para praticar. Em suas palavras:

“Usei, duas vezes. Não, cheque não, aquele outro papel. Porque eu tinha um talão de cheque do tempo que eu trabalhava na “Wabi”, né? Na firma. Então, eu tinha um talão de cheque, mas é tudo, como se diz, só pra tirar alguma dúvida, né? É, pra praticar” (S1: entrevista final).

Esse gênero textual foi trabalhado em sala de aula. Nenhum aluno usava cheque e, a maioria deles, por terem medo de errar, pelo fato de não saberem preencher e não se sentirem seguros nessa prática de escrita.

Sabemos que não basta aprender a preencher para adquirir, de um dia para outro, a segurança, coragem e a autonomia necessárias para fazê-lo. Porém, acreditamos que seja papel da escola instrumentalizar os alunos de modo que sejam capazes de ler e escrever a maior quantidade possível dos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade e foi isso o que tentamos fazer.

Os alunos aprenderam a preencher folhas de cheque e praticaram a escrita de valores monetários por extenso. A professora ensinou-os a preencherem, acompanhando cada aluno, individualmente e deixando, em seguida que tentassem fazê-lo, sozinhos.

5.6. Preenchimento de envelope de depósito bancário

O aluno relatou, na entrevista inicial, que nunca havia preenchido um envelope de depósito bancário. Em suas palavras:

“Não, eu nunca preenchi. Quem preenchia sempre era o meu filho, que preenchia às vezes, né?” (S1: entrevista inicial).

Uma vez que esse gênero textual foi trabalhado em nossas aulas, podemos afirmar que esse aluno preencheu vários envelopes de depósito bancário, tanto com a ajuda da professora e dos colegas, como também sozinho.

Pode-se supor, portanto, que ele aprendeu a fazê-lo, mesmo sem ter registros dessa prática em seu diário de leitura e escrita. Está aí um bom exemplo de como a escola destinada ao atendimento das pessoas adultas, pode contribuir para sua autonomia em relação à leitura e à escrita, inserção social e construção da cidadania.

5.7. Palavras cruzadas

O que foi dito acima também se aplica neste caso, pois, na entrevista inicial, quando perguntado se fazia palavras cruzadas, o aluno respondeu: “*Não. Isso aí eu nunca tentei, porque eu num sei fazer, né?*” (S1: entrevista inicial).

Porém, durante o ano, Vitor realizou essa atividade, várias vezes, assim como os demais alunos, ou seja, o gênero textual “palavras cruzadas” foi trabalhado em sala de aula, tendo nosso aluno, aprendido a fazê-lo.

Sabemos que a mudança de hábitos relativos a práticas de leitura e escrita envolve questões mais abrangentes e complexas e a escolarização, por si só, mesmo contribuindo para seu desenvolvimento, não garante a continuidade dessas práticas na vida dos indivíduos.

No entanto, acreditamos que a escola, através de práticas pedagógicas como essas, pode contribuir com muitas transformações, na medida em que instrumentaliza os alunos para envolverem-se em práticas sociais de leitura e escrita.

5.8. Leitura de jornal

Ao ser perguntado sobre a leitura de jornal, se estava lendo mais e/ou melhor, em comparação com o início do ano, Vitor respondeu:

“Eu tô lendo o que eu achar, tudo o que eu achar eu tô lendo. Tudo que eu vejo eu gosto de ler. Eu leio muito bem jornal, eu leio revista, tudo eu procuro. Pra mim, olha, você deu a maior força pra mim, né? Nossa! Eu me sinto muito bem. Essas coisas pra gente, porque eu desenvolvi muito bem, né? Quem não... como se diz, quem não sabe, não comia, agora tá comendo bastante, né? É uma coisa, né? Que nem, por exemplo, você tá lendo um pouquinho, você faz isso, você faz aquilo. Eu ainda leio um pouquinho, só não sabia escrever” (S1: entrevista final).

O jornal foi trabalhado, em sala de aula, com o objetivo principal de identificar questões para serem discutidas, como por exemplo, a violência em nosso país, em nossa cidade. Mais do que informar, o jornal foi utilizado como ferramenta para desenvolver aquilo que Paulo Freire chamava de consciência crítica. Pretendíamos fazer com que os educandos refletissem, a partir da leitura de uma determinada notícia, a respeito da violência, por exemplo, sobre seus determinantes políticos, econômicos, sociais, de seus aspectos culturais.

Geralmente, a professora lia a reportagem ou apenas apresentava aos alunos um resumo dela (no caso de textos muito extensos) e, a partir daí, iniciava-se a discussão a respeito, sendo seguida pela proposta de produção escrita.

Vitor sempre se interessou pela leitura de jornal, mas, no trecho citado acima, transcrito da entrevista final, o aluno indica que seu interesse pela leitura aumentou, que está lendo de tudo, que se desenvolveu e, por essa razão, sente-se muito bem.

Retomando as anotações feitas pelo aluno em seu diário de leitura e escrita, já apresentadas anteriormente, pode-se observar que a frequência de leitura de jornal aumentou a partir do mês de setembro. Os registros desse tipo de leitura aconteceram nos dias: 28/06; 29/06; 29/07; 22/08; 13/09; 14/09; 07/10; 11/10; 19/10; 23/10; 27/10; 28/10 e 20/11/05.

5.9. Leitura de revista

Na entrevista final, ao ser perguntado sobre a leitura de revista, sobre sua frequência e/ou desenvolvimento, Vitor respondeu:

“Por isso mesmo que me desandou bastante eu ler. Eu lia, né? Mais eu lia, mas já eu lia bastante, né? Mas pra escrever, eu não escrevia, porque eu não sabia, como se diz, eu não sabia mesmo” (S1: entrevista final).

Aqui, novamente, temos um exemplo de que a prática pedagógica desenvolvida, através das atividades realizadas em sala de aula, com revista, tenha contribuído para este aluno melhorar e ampliar a qualidade de sua leitura.

Além de ter trabalhado com revistas, a fim de que os alunos refletissem sobre sua forma e conteúdo, a professora, frequentemente, falava de alguma matéria, anteriormente lida por ela,

apresentando-a como interessante. Lia para os alunos e, em seguida, juntos, conversavam a respeito, pensavam, trocavam idéias, discutiam, produziam um texto escrito, etc.

5.9.1. Leitura de receitas culinárias

Na entrevista inicial, ao ser perguntado se tinha o hábito de ler receitas culinárias, o aluno respondeu que não. Em seus registros no diário de leitura e escrita, encontramos três (03) ocorrências desse tipo de leitura:

Dia 25/08: “Li a receita do bolo. Deminei era meianote”; “lei grivei a receta” (li e escrevi a receita);

Dia 12/11: “todo dia lie uma resseta muto inpontate” (todo dia leio uma receita muito importante);

Dia 22/11: “reseita di ponlo, di comida, reseta pão” (receita de bolo, de comida, receita de pão).

Trabalhou-se com o gênero textual da seguinte maneira: uma receita foi levada pela professora para ser lida e observada em seus aspectos estruturais e de conteúdo. Além disso, certo dia, fizemos uma salada de frutas e em seguida, escrevemos sua receita - para que os conhecimentos adquiridos a respeito de como se estrutura uma receita - fossem colocados em prática. Tínhamos a intenção também de fazer um prato a partir da leitura de uma receita, mas essa idéia não foi viabilizada.

Pode-se sugerir que essas atividades tenham despertado o interesse de Vitor para a leitura de receitas culinárias, conforme indicam seus registros em diário de leitura e escrita (dias: 25/08, 12/11 e 22/11), uma vez que na entrevista inicial ele dizia que não tinha esse costume.

7.1.2. Sujeito 2: Lilian

“Desejo de esquecer o passado”

1. De quem estamos falando?

Lilian tem 35 anos, é mãe de três filhos e pratica a religião evangélica. Perante a Lei, está casada com o pai de seus filhos, porém não estão mais juntos há, aproximadamente, cinco anos. Vive, há mais ou menos quatro anos, com um companheiro, com quem pretende casar-se, logo que o divórcio for oficializado.

Nasceu em Maceió, estado de Alagoas. Veio para Campinas há quinze anos, com o ex-marido e os três filhos. Em suas palavras:

“Foi ele que quis vir pra cá, que daí, já tinha dois irmãos dele que moravam aqui, né, em São Paulo. Aí o irmão dele falou assim que era melhor de serviço pra ele, pra ele ver. Só que daí nós passamos só três meses e voltamos de volta, aí ele não gostou daqui. Aí depois que nós voltou... aí nesse tempo... eu não tinha os três ainda, os filhos, só tinha dois. Aí passamos um bom tempo lá, depois voltamos. Aí quando eu vim de lá pra cá, eu já tinha o outro menino, né? Faz quinze anos, meu menino tinha três meses de nascido, agora ele já tá com quinze anos, né, que eu tô aqui, né? Mas eu gosto daqui, eu não penso de voltar. Aí depois desse tempo que eu tô aqui, eu não voltei mais lá e eu gosto daqui” (S2: entrevista inicial).

Teve uma infância muito sofrida.

Não conheceu o pai, pois este se separou de sua mãe, que se casou novamente, quando ela ainda era um bebê.

Seu padrasto era um homem violento que, além de agredi-la sem motivo, tentou inclusive, violentá-la sexualmente. Sua mãe, de quem esperava proteção, amparo, acolhimento, nunca interveio em sua defesa e o que era pior, incitava o marido à violência contra a filha.

Não entendia a razão de tanta raiva quando, aos seis anos de idade, descobriu que aquele homem, que odiava tanto e fazia com que se sentisse culpada por isso, não era seu pai, e sim seu padrasto. A partir desse momento, sua raiva, agora desprovida de qualquer sentimento de culpa, aumentou ainda mais e ela, aos treze anos de idade, fugiu de casa e se casou.

Enganou-se ao pensar que, dessa forma, estaria livre da violência doméstica. Seu marido, depois de alguns meses de casados, começou a agredi-la também. Tornou-se um homem tão violento quanto o padrasto, batendo nela e nas crianças sem nenhum motivo. Ela, porém, ao contrário de sua mãe, defendia os filhos, mesmo que, para isso, tivesse que pagar o preço de apanhar ainda mais.

Perdeu o amor próprio, a esperança e a vontade de viver. Foram vários anos de sofrimento e submissão, até perceber que teria que fazer algo para mudar aquela situação, ou não agüentaria muito mais. Um dia, na ausência do marido, pegou os três filhos e fugiu de casa.

Da infância, não guardou boas lembranças, apenas tristes recordações, permeadas de sentimentos como medo, mágoa, revolta, desespero e indignação. O maior ressentimento relaciona-se à sua mãe, a quem, ainda hoje, não conseguiu perdoar.

Não estranha muito, nesse contexto, que Lilian não tenha freqüentado a escola, quando criança. Começou a estudar depois de adulta, já em Campinas. A esse respeito, na entrevista inicial, colocou:

“Porque eu morava no sítio e... fui criada por padrasto. Então, quando minha mãe pensava, assim, de colocar eu na escola, que ela ficava sabendo que numa fazenda tinha uma professora dando aula, ele achava que era um absurdo, que não precisava estudar, que tinha que mais era trabalhar. Então eu, com oito anos de idade, eu já tava com uma enxada na mão, carpindo, né? Então, onde eu não estudei. Aí quando eu tinha vinte e cinco anos, na cidade de Sumaré, aí abriu uma "seção" de adulto pra estudar. Aí eu cheguei no pai das crianças, nesse tempo eu ainda morava com o outro, né? Aí eu falei que eu queria estudar. Aí ele falou que burro depois de velho não aprende mais nada... Aí então ele nunca me deu apoio pra mim estudar. Se eu tivesse, naquele tempo, com vinte e cinco anos, estudado, pra quem tem trinta e cinco anos, já tava... tinha terminado até o colegial, não tinha? Então hoje que eu tenho essa oportunidade, né, de estudar, e a primeira oportunidade foi aqui na Fumec. Foi em... a primeira série, eu entrei, aí passei, não repeti de ano, passei, depois vim pra Beth, três anos, então, sempre nessa escola. Três anos agora, né? Durante esse ano, agora, vai fazer três anos” (S2: entrevista inicial).

Ao contar suas histórias – quase sempre marcadas por acontecimentos tristes, dificuldades, violência, tragédias, exclusão social – os alunos adultos têm a oportunidade de se deparar com as reais circunstâncias que os impediram de estudar durante a infância e a

adolescência. Para tanto, é necessário que o professor faça a mediação para que haja a tomada de consciência da realidade, intervindo com suas considerações e colocações. Nesse sentido, é preciso que este esteja comprometido com seus alunos, ou seja, é preciso que esteja do lado dos oprimidos e não de quem oprime. Portanto, a posição política assumida pelos professores define o modo como estes farão a referida mediação, determinando a condição de libertação ou permanência na ignorância, ingenuidade e marginalidade social em que se encontram os adultos dos quais falamos.

2. Importância atribuída à leitura e à escrita

Na primeira entrevista, Lilian fez as seguintes considerações a respeito da importância e função social da leitura e da escrita:

“Ah, Lucia, eu acho que a leitura é importante pra todo mundo, né? Que nem eu que não sabia nada, aí pra hoje, que pelo menos ainda sei ler um pouquinho e muitas vezes eu fico até contente, né, quando eu pego alguma coisa pra ler e consigo ler, eu fico contente, porque pra quem não sabia e agora tá sabendo um pouquinho, pra mim já é um poução, né? Nem pouquinho é, né? E a leitura é importante pra todo mundo. Muitas vezes, você quer... tem uma coisa na mão e você quer ler, se você não sabe ler, você tem que pedir ajuda pra alguma pessoa...” (S2: entrevista inicial).

Observa-se que, para essa aluna, a leitura é importante, principalmente pelo fato de possibilitar autonomia e independência, em relação a outras pessoas, na realização de determinadas atividades.

Na entrevista final, ao discorrer sobre esse tema, fez as seguintes colocações:

“Ah, é importante ler e escrever. Escrever, quando você... anotar um recado, né? E ler, a leitura é boa pra... a escrita é pra ler, pra você ler um recado, né? Um nome duma rua, assim, um endereço, se você vai pra uma cidade, saber ler a placa do ônibus, pra saber pra onde vai aquele ônibus, né? Não se perder, né? É importante, né? Porque eu acho assim, sem a leitura, né, como que a gente vai, né, conseguir? Porque muitas coisas precisa, quer dizer, não é muitas coisas, tudo precisa a leitura, né, Lu? Sem a leitura fica difícil, né? E é muito bom, né, a leitura...” (S2: entrevista final).

Diante das considerações da aluna, é possível dizer que sua consciência a respeito da função social da escrita aumentou, ou ainda que, na entrevista final, demonstrou maior clareza ao explicitar as situações, lugares, atividades em que leitura e escrita fazem-se necessárias.

Na opinião de Lilian, ela melhorou, tanto na leitura, quanto na escrita, ou seja, aprendeu a ler e escrever melhor, desenvolveu-se em relação a essas atividades. Na entrevista final, ao discorrer sobre sua aprendizagem e seu desenvolvimento, Lilian comentou:

“Melhorou, melhorou bastante Lu, porque, no início do ano, eu tinha dificuldade na leitura e na escrita, né? Agora eu já tô mais desenrolando, né? Não tô assim, boa de tudo, né? Mas eu tô bem desenrolada já. Melhorou bastante, na matemática também, melhorou sim. A Bíblia, o jornal que eu não conseguia ler, né? Eu já tô conseguindo acompanhar a leitura da Bíblia. Quando eu tô na igreja, que os irmãos mandam ler a Bíblia, assim, falam o versículo, eu já consigo achar, já acho, né, o versículo, então eu consigo acompanhar sim” (S2: entrevista final).

Além disso, na entrevista final, fez considerações a respeito de como se sentia quando não conseguia ler e/ou escrever algo e precisava pedir ajuda a outras pessoas. Disse que, hoje em dia, pede menos ajuda do que antes e que ainda fica nervosa, porém com menos frequência e intensidade. Em suas palavras:

“Eu peço ajuda e fico assim... sabe, tem hora que eu fico até nervosa, porque... aí antes d’eu pedir ajuda, eu fico nervosa, porque eu quero mesmo saber, é sozinha, mas quando eu vejo que eu não consigo, aí eu peço ajuda. Eu peço menos agora, porque mais coisa já vai... já tá, já tá conseguindo. Mas antes, nossa, eu... ficava até nervosa. Uma vez eu fiquei nervosa do começo da aula até o fim, porque eu saí daqui com dor de cabeça, o ano retrasado, o ano passado. Eu chegava em casa e falava pro meu marido: - Ai, eu não vou conseguir não, vou desistir, senão eu vou ficar doida. Porque eu chegava em casa com tanta dor de cabeça que tinha que tomar remédio” (S2: entrevista final).

A pesquisadora perguntou se ela havia ficado nervosa daquela maneira, alguma vez, durante ano de 2005. Ela, então, respondeu:

“Isso foi o ano passado Lu, o ano passado. E eu falava pro meu marido: - Não, eu vou desistir, senão eu vou ficar louca. Aí eu tinha que tomar remédio pra dormir, que eu não conseguia, de tanta dor de cabeça. Quando era no outro dia, pra vir pra escola, começava a escurecer, já dava a hora d’eu vir pra escola, eu ficava nervosa, porque eu sabia que o que eu passei um dia antes, eu ia passar naquele dia e eu ficava com aquilo. Aí meu marido falava: - Não, você tem que tirar isso da cabeça, porque senão todas as aulas vão ser ruins pra você. Então, eu não via a hora de acabar a aula, parecia que a aula demorava cinco horas aqui, nós estudando, porque eu saía daqui com tanta dor de cabeça... Eu ficava nervosa. Até quando ela me chamou pra gente ler, cada um lia uma linha, né? Aí eu já pensava assim: - Ai meu Deus, vai chegar a minha vez. Aí quando eu pensava assim, “vai chegar a minha vez”, já ficava nervosa, né? Então, quando chegava, eu ia ler, eu já tava nervosa. Tinha vez que era até palavra fácil pra mim ler e se tornava difícil porque eu tava nervosa, eu até tremia, me dava suador nas minhas pernas, nos meus pés e nas mãos né, eu ficava nervosa. Esse ano não. Graças a Deus, já foi tranqüila a aula, né?” (S2: entrevista final).

Nesse trecho, a aluna faz colocações que corroboram a afirmação de que os aspectos afetivos influenciam os processos cognitivos.

3. Importância atribuída ao professor: o papel da mediação e da afetividade

Lilian fez importantes considerações a respeito do papel do professor, sua atuação como mediador e sobre a afetividade envolvida nesse processo.

Para ela, a qualidade da mediação oferecida é fundamental para que haja aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, o modo como o professor se comporta, sua postura, atitudes, a ajuda e o apoio que oferece aos alunos fazem toda a diferença. Em suas palavras:

“Porque, Lu, eu acho assim, que nem, a outra, a Beth, ela era uma boa professora também, eu gosto dela, só que eu acho que era devido que a classe, o ano passado, era lotada, então, talvez, eu acho que ela não tinha tempo pra sentar de cadeira em cadeira com as pessoas, tá entendendo? E esse ano já é diferente, você já tem, tem mais tempo de sentar, você vai pra lá, vai pra cá, ajuda um, ajuda outro, né? Tem hora que mesmo que um de nós te chama, você tá acudindo o outro, né? Então, é importante, porque naquele mesmo tanto que você tá acudindo aquele outro que termina de ajudar aquele outro, você vai ajudar aquela outra pessoa que tá precisando, né? Porque é importante. A gente se sente mais segura” (S2: entrevista final).

No trecho acima, a aluna faz comparações entre a ex-professora e a atual, apontando diferentes aspectos do processo de mediação, tocando inclusive, na questão da afetividade. Para Lilian, o fato da professora sentar ao lado de cada aluno, auxiliando-o individualmente, dando-lhe as explicações necessárias, tirando dúvidas específicas, transmitindo-lhe segurança, são atitudes indispensáveis na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos. A esse respeito, a aluna colocou:

“Porque muitas vezes, a gente falava pra ela assim: - Ai, eu tô com dificuldade. E ela explicava pra gente, mas era tanta gente, que o ano passado aqui era lotado de gente, muita gente mesmo. Depois as pessoas foi desistindo, quando chegou no final do ano, já tinha fracassado tudo. Então, talvez, ela não tinha tempo de sentar de cadeira em cadeira. Porque daí você senta com cada um, já vai explicando, né? Cê vê que a gente tá com uma dúvida, que nem mesmo quando caía prova, né, ela falava pra nós: - Ó é prova, boa sorte. Tinha vez que a gente falava assim: - Eu tô com uma dúvida. Ela falava: - Não tô aqui. Ela falava pra nós: - Não tô aqui. Então, nós ficava insegura, não tinha como pedir explicação pra ela, tá entendendo? Ela falava assim: - Esquece, eu não tô aqui, hoje eu não tô aqui. Então nós ficava naquilo, tá entendendo? Então não tinha como nós falar assim: - Preciso de ajuda. Tinha vez que a gente ficava até insegura, entendeu?” (S2: entrevista final).

Gostaríamos de destacar também, no trecho acima, a observação feita pela aluna, sobre os momentos de prova. De acordo com ela, quando a ex-professora aplicava uma prova, os alunos não podiam tirar dúvidas, fazer perguntas, ou seja, a professora, não dava qualquer tipo de orientação e/ou explicação. Para esta aluna, como também para a maioria dos alunos, tal modelo de avaliação é aversivo, uma vez que os deixa nervosos, apreensivos e inseguros, caracterizando-se como uma forma de avaliar que vai contra os alunos e não a seu favor⁹.

4. Práticas de leitura e escrita que o sujeito já apresentava no início do ano

⁹ Discutimos a questão da avaliação no capítulo 8, deste trabalho.

Pode-se dizer que a aluna, no início do ano, lia apenas receitas culinárias e revistas e, mesmo assim, com pouca frequência, não apresentando outras práticas de leitura e escrita¹⁰.

5. Mudanças ocorridas nas práticas de leitura e escrita do sujeito, durante o processo

Através das informações obtidas, na entrevista final e dos registros no diário de leitura e escrita de Lilian, é possível afirmar que as mudanças ocorridas em suas práticas de letramento foram muito significativas. No final do ano, a aluna apresentou as seguintes práticas de leitura e escrita:

- Leitura da Bíblia
- Leitura de jornal
- Leitura de embalagens
- Leitura de livros
- Leitura e escrita de bilhetes
- Leitura de receitas culinárias
- Leitura de revista
- Leitura de placas de rua e placas de carros

5.1. Leitura da Bíblia

No início do ano, Lilian disse que não lia a Bíblia. Na entrevista final, ela colocou:

“Eu já tô conseguindo acompanhar a leitura da Bíblia. Quando eu tô na Igreja, que os irmãos mandam ler a Bíblia, assim, falam o versículo, eu já consigo achar. Já acho, né, o versículo, então eu consigo acompanhar sim” (S2, entrevista final, matriz do sujeito 2: Anexo 3).

¹⁰ Parte das informações obtidas na entrevista inicial, realizada com esta aluna, se perdeu. Apesar disso, foram recuperadas na entrevista final.

Apesar de termos encontrado apenas um (01) registro de leitura da Bíblia em seu diário, consideramos satisfatório o fato de que, no início do ano ela não lia a Bíblia e passou a fazê-lo durante o ano letivo de 2005.

5.2. Leitura de jornal

No início do ano, a aluna disse que não lia jornal. No entanto, na entrevista final, ela comentou:

“O jornal que eu não conseguia ler, né? Eu comecei esse ano ler, que antes eu não lia, nem o jornal, nem a Bíblia” (S2, entrevista final, matriz do sujeito 2: Anexo 3).

Em seu diário de leitura e escrita, foram encontrados cinco (05) registros de leitura de jornal, nas seguintes datas: 26/05; 14/09; 12/10; 27/10 e 10/11/05.

A professora, desde o início do ano, incentivou a leitura de jornal, bem como trabalhou com ele, lendo para os alunos, notícias, reportagens e matérias jornalísticas que considerava interessantes e/ou importantes para eles, com o intuito de fazer com que refletissem a respeito. Algumas vezes, partia do tema e chegava até a reportagem jornalística; outras vezes, partia da reportagem e chegava ao tema que seria abordado. Após a leitura, conversavam a respeito, trocavam idéias, emitiam opiniões e, geralmente, faziam um registro escrito, a respeito da discussão realizada. Tal registro podia ser feito na lousa, pela professora, sendo que os alunos iam dizendo o que poderia ser escrito, o que gostariam que ela escrevesse, num exercício coletivo de produção escrita. Essa era, não a única, mas uma das formas utilizadas pela professora para trabalhar com o jornal.

5.3. Leitura de embalagens

A respeito da leitura de embalagens, Lilian colocou, no final do ano, que antes não costumava ler e que já estava conseguindo. Em suas palavras:

“Tô conseguindo ler já. Nunca fiz. Nunca fui no mercado, assim, pra ver embalagem, vencimento, nunca. Agora já, quando eu vou fazer compra, já olho, já sei, né, ler a embalagem” (S2, entrevista final, matriz do sujeito 2: Anexo 3).

Apesar de não termos encontrado nenhum registro de leitura de embalagens em seu diário, acreditamos que o fato de a aluna ter dito que passou a ler esse tipo de material, já seja suficiente para afirmarmos que houve o desenvolvimento deste sujeito, em relação a essa prática de letramento.

Trabalhou-se com a leitura de embalagens e rótulos, em sala de aula, com a intenção de orientar os alunos sobre sua leitura. A maioria deles desconhecia muitas das informações presentes nesses materiais, como por exemplo: valor nutricional (no caso de produtos alimentícios), riscos à saúde (no caso dos produtos de limpeza), se as embalagens eram recicláveis ou não, número de telefone para atendimento ao consumidor, etc.

5.4. Leitura de livros

Lilian não tinha o costume de ler livros, no início do ano. No entanto, na entrevista final, relatou:

“É, eu li. Nunca levei. A primeira vez que eu levei foi esse¹¹. É, os primeiro livro que eu peguei pra ler, eu tinha dificuldade, né, porque eu lia... no mesmo instante que eu lia, eu esquecia aquela palavra. Aí meu marido falava assim: - Não, volta pra trás pra ler de novo. E foi de tanto ele insistir e aí encaixou na minha cabeça, né? Aí eu conseguia entender aquela palavra. Porque a professora, ela nunca incentivou pra nós levar o livro. Melhorou bastante a leitura nossa” (S2, entrevista final, matriz do sujeito 2: Anexo 3).

No trecho acima, a aluna coloca que a ex-professora não incentivava os alunos a retirarem livros para levar para casa. Pode-se sugerir que o incentivo à leitura, promovido pela professora, através da dinâmica da roda da leitura, com a retirada semanal de livros da biblioteca de classe, para serem lidos e apresentados aos colegas, tenha contribuído para o aumento de interesse e frequência nessa prática de leitura, contribuindo para o desenvolvimento da aluna.

Em seu diário de leitura e escrita, foram encontrados cinco (05) registros de leitura de livros, nas seguintes datas: 03/06; 28/08; 14/09; 29/09 e 15/11/05, sendo que no dia 14/09/05 ela anotou: “Eu li quagiolivoitenro” (Eu li quase o livro inteiro). A nosso ver, tal registro é significativo, pois indica que a aluna desenvolveu-se, com relação à prática de leitura de livros.

5.5. Leitura e escrita de bilhetes

A aluna, no início do ano, não tinha o hábito de ler e/ou escrever bilhetes. Porém, na entrevista final, relatou:

“De vez em quando, quando meu patrão não tá em casa e alguém liga, aí eles deixa. A pessoa que liga manda eu escrever, aí eu escrevo e deixo pro meu patrão. Inclusive, até faz mais ou menos uns quinze dia que ele falou pra mim assim: - Nossa, você tá de parabéns, porque não tá faltando nenhuma palavra, tá certinho. Então eu fiquei contente. Aí ele falou assim: - Em que série você tá? Eu falei pra ele. Aí ele falou: - Nossa, até que você tá bem! Aí eu fiquei tão feliz! Aí eu cheguei em casa contando pro meu marido. Ele falou assim: - Então, vai melhorando cada vez mais a escrita, né? Aí eu consegui pôr o nome do homem direitinho, sem faltar nenhuma letra. E o que o homem mandou eu falar pra ele, que ele trabalha com vendas, né? Pra ele levar lá e ele falou que tava certo e eu fiquei feliz, né? O ano passado não, eu não conseguia fazer” (S2, entrevista final, matriz do sujeito 2: Anexo 3).

O gênero textual “bilhete” também foi trabalhado em sala de aula, através de atividades que visavam analisar sua estrutura e conteúdo, além de compará-lo ao gênero textual “carta”, uma vez que os alunos faziam um pouco de confusão entre eles. Todos praticaram a escrita de bilhetes, a fim de se apropriarem, de fato, dessa prática de letramento. Não se pode afirmar que isso tenha feito com que a aluna tenha passado a escrever bilhetes, mesmo porque em seu diário de leitura e escrita, encontramos apenas um registro dessa atividade, no dia 21/10/05, em que a aluna escreveu: “Eu notei u recado”. No entanto, gostaríamos de sugerir que o trabalho realizado em sala de aula tenha contribuído para o desenvolvimento deste sujeito, em relação a essa prática.

5.6. Leitura de receitas culinárias

Esse gênero já fazia parte do cotidiano dessa aluna. No entanto, na entrevista final, Lilian colocou que sua leitura melhorou. Em suas palavras:

“Eu lia bem pouco, de primeiro. Agora eu já tô conseguindo ler mais a receita. Quando eu vou fazer alguma coisa, assim, que eu nunca fiz, então eu leio e eu consigo fazer. Eu consigo sim” (S2, entrevista final, matriz do sujeito 2: Anexo 3).

Fica claro, pelo seu depoimento, que houve desenvolvimento em relação à prática de leitura de receitas culinárias.

Este foi um gênero trabalhado em sala de aula, e, por essa razão, sugere-se que isso tenha contribuído para o referido desenvolvimento.

¹¹ A aluna disse que, em 2005, pela primeira vez, retirou livros da biblioteca de classe para levar para casa.

Tal como os demais gêneros trabalhados, a receita culinária foi analisada, a fim de que os alunos percebessem como está estruturada: O que contém uma receita culinária? Que informações? Qual é sua estrutura (forma)? Para que serve? Etc.

Em seu diário, encontramos seis (06) registros desse tipo de leitura, nos dias: 27/05; 29/05; 05/06; 07/08; 23/08 e 13/10/05.

5.7. Leitura de revista

Na entrevista final, Lilian disse que, antes do início do ano, era difícil para ela, ler revista. No final do ano, colocou que continuava sendo difícil realizar tal atividade, porém, em seu diário de leitura e escrita, foram encontrados quatro (04) registros de leitura de revista, nos seguintes dias: 20/09; 03/10; 15/10 e 09/11/05. Observa-se, pelas datas, que a aluna passou a ler revista no mês de setembro, uma vez que antes disso, não há nenhuma anotação em seu diário. Outra hipótese, talvez, seja a de que a aluna tenha lido outras vezes, mas não tenha registrado no diário.

5.8. Leitura de placas de rua e placas de carros

A incidência dessas práticas de leitura, no diário da aluna, chamou nossa atenção. Nele, foram encontrados cinco (05) registros dessa atividade, assim descritos por ela:

25/05: “Eu li duas placa”

31/05: “Eu li uma praça de americana Ontra Curitiba Ontra de Sumaré B.R.F. 5092”

08/08: “Eu li uma praça do carro”

29/08: “Eu li uma praça narua”

30/08: “Eu li uma praça de carro”

13/09: “Eu li uma paca carro”

Observa-se que a aluna começa a ler placas no mês de maio. Apesar desse gênero não ter sido trabalhado em sala de aula, acreditamos que as práticas pedagógicas realizadas tenham contribuído para despertar/aumentar o interesse de Lílían para essa prática de leitura, uma vez que a professora sempre dizia que qualquer tipo de leitura era válido, ou seja, que deveríamos ler de tudo e que quanto mais lêssemos, melhores leitores nos tornaríamos (mais proficientes, habilitados).

7.1.3. Sujeito 3: Sofia

“Uma mulher batalhadora”

1. De quem estamos falando?

Sofia é casada, mãe de cinco filhos, é evangélica e tem 35 anos. Nasceu em Maceió, estado de Alagoas.

Trabalha como revendedora de produtos Avon e de lingerie. Antes disso, trabalhou como faxineira, aqui em Campinas, durante aproximadamente um mês, pois logo engravidou e seu marido não quis que continuasse trabalhando. A esse respeito, colocou:

“Já, já trabalhei aqui um mês, quando eu cheguei aqui, logo, aí eu fiquei grávida do menino, aí eu não fui mais trabalhar, porque meu marido não quer que eu trabalhe. E hoje... não cheguei mais a trabalhar e sempre faço as minhas coisas em casa... sempre tenho um dinheirinho” (S3: entrevista inicial).

A gravidez a que se refere foi a do último filho. Portanto, quando veio para Campinas, o casal tinha quatro filhos.

A mudança para cá aconteceu devido às dificuldades que estavam enfrentando em Alagoas. Ela conta que chegaram até mesmo a passar fome. Foi a luta pela sobrevivência que motivou a migração da família. Em suas palavras:

“Eu vim pra Campinas, porque lá era muito difícil pra sobreviver. E aí eu... foi nossa vinda pra qui, porque lá não tinha de que nós se manter e nós tava numa situação de... nós não tinha outra saída. Aí nós tinha parente aqui e aí a gente veio. Porque lá, trabalha seis meses fichado e depois, quando termina a moagem, eles mandam embora da fazenda. Aí nós ia ficar na casa de parente, porque... a família todinha. Chegava a passar fome. Já ter chegado o dia dos meus quatro filho chorar atrás de alguma coisa pra comer e não ter, né?” (S3: entrevista inicial).

Conta, também, que sua vida melhorou muito, depois que vieram embora, pois com apenas oito meses que moravam aqui, conseguiram comprar sua casa. Em suas palavras:

“A nossa vida melhorou bastante, em vista de lá, né? Porque a gente vivemos lá, tempo que a gente casou, uns... dez anos, mas não tinha nem uma casa pra morar. A gente trabalhava no campo, quando mandava embora, a gente ficava na casa de parente. E hoje, aqui, tô aqui, a gente moramos aqui oito meses, a gente adquiriu a nossa casinha e emprego também. Hoje, eu tenho de fatura. Porque aqui, por difícil que a gente passar, mas a gente tem pelo menos o que comer aqui, né? E lá a gente não tinha. Hoje, nós temos a minha filha empregada, né, e tem o dinheirinho deles que a gente ganha do governo e tudo ajuda, né?” (S3: entrevista inicial).

O “dinheirinho” a que ela se referiu, no trecho acima, são os programas do Governo Federal: Bolsa Escola e Renda Mínima.

Quanto à sua trajetória escolar, comentou que foi à escola quando criança, antes de dez anos de idade, porém logo precisou parar, para ajudar a cuidar dos irmãos menores. A esse respeito, relatou:

“Não fiz o ano todo, porque meus pais tinham dificuldade, né? E eu tinha que tomar conta da casa e estudar, e tinha que chegar na escola num horário já avançado, né, que as aulas tinham começado. Quando chegava em casa, eu tinha que cuidar da casa e a minha mãe trabalhar pra se manter, né? Porque não tinha... e não dava pra gente, pra gente estudar o suficiente e os estudos de lá, é... começa no... os menino começa a estudar com dez anos, porque aqui, os meninos começam a estudar com... os meus mesmo começaram a estudar com cinco anos. Agora já tá com sete e já tá na primeira série, mas lá não tem isso. Aí eu fui. Quando vi que os meus pais não tinha mais como a gente, deles tratar a gente, procurei o meu destino e casei” (S3: entrevista inicial).

Coloca, ainda, que se casou aos dezesseis anos de idade.

Sua história de vida assemelha-se à de muitos alunos adultos, que retomam seus estudos nessa fase da vida. Impedidos de fazê-lo anteriormente, na maioria das vezes, só conseguem ir à escola quando os filhos já estão crescidos.

Foi o que aconteceu com Sofia. Durante a infância precisou ajudar os pais, saiu cedo de casa, pois casou-se aos dezesseis anos. Em seguida, teve seus filhos e quando, finalmente, pensou que poderia retomar os estudos, outras dificuldades surgiram. Em suas palavras:

“Porque quando eu comecei a estudar aqui... Aí chegou a dificuldade. O meu pai adoeceu, lá no Norte, aí veio pra qui e quem tinha que cuidar dele era eu e meu pai ficou aqui nove meses. Depois tive problema com meu marido. No outro ano, chegou uma prima dele com câncer também, indo pra Unicamp. Dias e dias passava lá, noites e noites, e ela chegou até a falecer” (S3: entrevista inicial).

Ao ser perguntada sobre as razões pelas quais voltou a estudar, Sofia respondeu:

“Porque quando, quando eu ia pras reunião nas escola... dos filho, né, a professora falava assim: - Todas as mães têm que assinar. E eu não sabia. Aí eu fiquei... todo mundo: - Você não assina? E eu tinha vergonha de dizer que não sabia ler. Aí eu digo: - Não, eu vou estudar. Meu marido: Depois de velha vai estudar?. Eu digo: - Não. Eu vou estudar! Aí foi onde eu vim estudar e hoje, da vista que eu cheguei aqui, hoje eu sei... bastante, né? Eu já leio placa de ônibus...” (S3: entrevista inicial).

Esse trecho da entrevista, a nosso ver, é muito significativo, por revelar as dificuldades que enfrentam as pessoas que não sabem ler e escrever. Por não conseguirem realizar as atividades que requerem o uso dessas habilidades, quando isso acontece publicamente, sentem-se incapazes, envergonhadas, humilhadas, constrangidas.

2. Importância atribuída à leitura e à escrita

Na entrevista inicial, quando perguntada a respeito da importância da escrita, a aluna respondeu:

“Ah, a escrita é importante, porque, através da sua escrita, é que você vai arrumar um emprego melhor. Que tem empresa que tem preferência em letra e todo mundo que sabe ler e não sabe escrever, aí não adianta. Aí você chega numa firma, aí a mulher diz: - Não, você sabe ler, mas sua escrita não dá” (S3: entrevista inicial).

Em relação à leitura, comentou:

“A leitura é... acima de tudo, porque você, hoje, também, se não souber ler, souber escrever e não ler, vai ter dificuldade. Porque o ônibus, a gente não deve só olhar no

leiteiro dele pra ver o destino dele. Tem que saber qual a empresa de onde é aquele, porque se eu tô aqui em Campinas e eu viajo, eu vou saber qual a empresa que eu tô indo. E se eu não souber ler? Vou pegar qualquer um, né? Porque hoje, a pessoa que não sabe ler, carrega a morte na mão, né? Chega uma pessoa e entrega um bilhete pra você: - Ó, fulano vai fazer isso e isso com você. Se você não souber ler, você vai pegar aquele bilhete e vai guardar, não vai saber o que tá acontecendo, o que tá pra acontecer, né? E se você souber ler...” (S3: entrevista inicial).

A expressão “*quem não sabe ler, carrega a morte nas mãos*”, usada pela aluna, explica-se pelo fato de ela ter passado, realmente, por essa experiência. Certo dia, recebeu um bilhete anônimo, que continha uma ameaça de morte.

Falou também, sobre como se sentia quando ainda não sabia ler e escrever:

“Antes de eu saber ler, né, ah... eu achava, assim, que era muito difícil, a gente não sabia ler, todo mundo sabia ler e pra gente, adulto, chegar assim: - Você não sabe ler? Ah, o povo até jogava uma piada: - Ah, nordestino mesmo, não lê mesmo. Mas eu digo: - Eu ainda aprendo ler. Meu marido tem até a oitava série” (S3: entrevista inicial).

No trecho acima, além de falar sobre seus sentimentos, a aluna também abordou a questão da discriminação que sofre a pessoa que não sabe ler e escrever, sendo, muitas vezes, até ridicularizada por sua condição de analfabeta.

Gostaríamos de destacar, também, em sua fala, a referência à escolaridade do marido, que, para ela, era bastante alta. Pode-se inferir, com isto, que para os adultos que retomam seus estudos nessa idade, chegar até a 8ª série é o suficiente, o máximo que podem alcançar. Para Sofia, o mínimo é o suficiente, ou seja, saber ler e escrever, com autonomia e segurança. Em suas palavras:

“Eu só quero o básico. Eu só quero saber ler. Quando eu souber ler do começo, se eu começar a ler do começo ao fim e se eu começar a ler direto, eu vou até... eu vou ler tudo, né? Então, a dificuldade que eu tenho, é a dificuldade de ler as palavras. Conta, conta eu entendo a maioria, eu mexo muito com dinheiro, né, porcentagem, com tudo e aí tem hora que eu também perco. Aí as meninas vão lá e consertam, né? Eu tenho elas que corrigem ainda, mas se eu não tivesse elas?” (S3: entrevista inicial).

Na entrevista final, ao falar sobre a importância e função social da leitura e da escrita, nota-se uma pequena mudança em relação ao que a aluna disse na entrevista inicial. No final do ano, Sofia emitiu a seguinte opinião a esse respeito:

“Ah, a leitura, a leitura serve pra o que, pra gente... saber aonde é que estamos, né? Saber aquilo que a gente estamos... tanto um endereço, como aquilo que a gente estamos fazendo, né? E...muitas coisas mesmo. Porque se a gente estamos na rua e não sabe ler, como é que vai, que temos que ver, na placa, né, temos que ler placa, então, estamos sabendo como é que vai... A escrita lê... a gente escreve pra saber, pra outra pessoa estar sabendo o que a pessoa quer. Ler, né, as notas...” (S3: entrevista final).

Acreditamos que a escola deva levar os alunos a refletirem sobre a função social da escrita, pois, apesar de estarmos tratando de pessoas adultas que, teoricamente, conhecem seus usos e sabem de sua importância, é possível ampliar seu repertório de práticas de leitura e escrita, oferecendo-lhes novas perspectivas de utilização desses instrumentos.

3. Práticas de leitura e escrita que o sujeito já apresentava no início do ano

No início do ano, a aluna apresentava as seguintes práticas de letramento (Anexo 3: Matriz do Sujeito 3):

- Leitura de revista
- Leitura da Bíblia e de textos religiosos
- Leitura de cantos da igreja
- Leitura e escrita de bilhetes
- Leitura de letreiro de ônibus
- Leitura de livros
- Leitura de jornal
- Leitura de placas
- Leitura de contas
- Leitura de manual de instrução

3.1. Leitura de revista

Essa era uma prática que já fazia parte do cotidiano desta aluna, antes do ano de 2005. Na entrevista inicial, ela disse que lia revista: “*Revista, eu leio bastante. Todos os dias eu tô lendo revista*” (S3, entrevista inicial, matriz do sujeito 3: Anexo 3).

Em seu diário de leitura e escrita, foram encontrados onze (11) registros referentes à leitura de revista, indicando que ela lia bastante esse gênero textual, apesar de não fazer isso todos os dias, conforme havia dito. Pode-se dizer, ao invés disso, que a aluna lia revista todos os dias, como disse, porém não registrou em seu diário, todas as vezes que isso aconteceu.

3.2. Leitura da Bíblia e de textos religiosos

Ao ser perguntada se lia a Bíblia, a aluna respondeu que sim, colocando, em seguida, as dificuldades que encontrava nessa leitura. Em suas palavras:

“Leio. Ler a Bíblia, né? Porque a Bíblia, ela, ela é um pouco delicada pra se ler, né? E tem muitas palavrinhas e principalmente letrinhas, uma letrinha pequenininha” (S3, entrevista inicial, matriz do sujeito 3: Anexo 3).

Em seu diário, encontramos dez (10) registros de leitura da Bíblia e de textos religiosos, denominados pela aluna de “lições bíblicas”, fato este que confirma sua resposta, a respeito dessa prática de letramento.

3.3. Leitura de cantos da igreja

Essa prática de leitura foi introduzida aqui, pois ao falar sobre a leitura da Bíblia, Sofia comentou que fazia parte de um grupo de oração, no qual cantava, acompanhando, em uma pasta de cantos, a leitura das músicas. Na entrevista inicial, comentou:

“Eu faço parte de um grupo de oração também e a gente canta na igreja, tem ensaio, e dia de culto, a gente canta. A gente lê as pastas e nós temos a Bíblia, temos a ata e temos a pasta de cantos” (S3, entrevista inicial, matriz do sujeito 3: Anexo 3).

3.4. Leitura e escrita de bilhetes

De acordo com a aluna, essa era uma prática muito comum e freqüente, em seu cotidiano. Em suas palavras:

“Bilhetes, eu uso direto. Quando eu saio, meu marido tá dormindo, eu escrevo, aí eu deixo lá. Aí ele fala: - Mas você escreveu errado! Eu digo: - Mas você entende! Os meninos escrevem. Quando eles saem, que eu não tô em casa, eles deixam em cima da mesa ou na geladeira” (S3, entrevista inicial, matriz do sujeito 3: Anexo 3).

Em seu diário, encontramos catorze (14) anotações de leitura e/ou escrita de bilhetes. A aluna também tinha o costume de escrever bilhetes para a professora, avisando que iria precisar sair mais cedo, explicando porque havia faltado no dia anterior, etc.

3.5. Leitura de letreiro de ônibus

No início do ano, Sofia disse que conseguia ler os letreiros dos ônibus. Além disso, colocou a importância de se ler, também, os nomes das empresas de ônibus. Em suas palavras:

“Porque o ônibus, a gente não deve só olhar no letreiro dele, pra ver o destino dele. Tem que saber qual a empresa, de onde é aquele... Porque se eu tô aqui em Campinas e eu viajo, eu vou saber qual a empresa que eu tô indo. E se eu não souber ler? Vou pegar qualquer um, né? Porque no tempo quando chegamos aqui, veio muitos, vários parentes de lá. Um veio pela empresa tal, um veio pela São Geraldo, veio pela Itapemerim, veio pela Cometa e a gente não vai saber qual. O fulano tá vindo pela Itapemerim. Aí você tá sabendo que aquilo ali, aquela empresa ali é um parente seu que tá vindo, mas se você não souber ler...” (S3, entrevista inicial, matriz do sujeito 3: Anexo 3).

3.6. Leitura de livros

No início do ano, Sofia disse que essa prática era pouco realizada por ela. Ao ser perguntada se lia livros, respondeu: “*De vem em quando*”.

Mesmo assim, encontramos dez (10) ocorrências de leitura de livros, em seu diário de leitura e escrita, geralmente de livros de histórias (literatura infanto-juvenil).

3.7. Leitura de jornal

Quanto à leitura de jornal, assim como no caso acima, a aluna colocou, na entrevista inicial, que lia jornal de vez em quando.

Foram encontrados quatro (04) registros de leitura de jornal em seu diário, o que vai ao encontro do que a aluna disse na entrevista inicial.

3.8. Leitura de placas

A aluna disse, na entrevista realizada no início do ano, que sempre lia as placas que encontrava. Em suas palavras:

“Eu leio, eu leio placa, né? Aonde a gente vai, aí, de vem em quando, assim, quando nós estamos no trânsito, eu leio todas as placas que eu vejo” (S3, entrevista inicial, matriz do sujeito 3: Anexo 3).

Os registros de leitura de placas, feitos por ela, em seu diário de leitura e escrita, confirmam isso. Encontramos vinte (20) anotações de leitura desse gênero.

3.9. Leitura de contas

Sofia colocou, no início do ano, que abria e lia as contas que recebia em sua casa (Anexo 3: Matriz do sujeito 3). Encontramos oito (08) registros de leitura desse gênero em seu diário.

3.9.1. Leitura de manuais de instrução

Apesar de não termos encontrado registros em seu diário de leitura e escrita, na entrevista inicial, Sofia disse que lia manuais de instrução (Anexo 3: Matriz do sujeito 3) .

4. Mudanças ocorridas nas práticas de leitura e escrita do sujeito, durante o processo

Os dados da pesquisa indicam a ocorrência de mudanças nas práticas de letramento desta aluna.

Comparando-se as informações obtidas nas entrevistas – inicial e final – e analisando as anotações feitas por ela, em seu diário de leitura e escrita, observa-se que houve o desenvolvimento de práticas que já existiam e o surgimento de novas práticas de letramento.

As práticas de leitura e/ou escrita que a aluna já apresentava, no início do ano, e que, segundo ela, melhoraram em termos qualitativos e quantitativos, foram:

- Leitura da Bíblia
- Leitura de jornal
- Leitura de livros
- Leitura e escrita de bilhetes
- Leitura de notas/Escrita de pedidos

4.1. Leitura da Bíblia

Na entrevista inicial, Sofia disse que lia a Bíblia, com a ajuda de suas filhas:

“Leio. Peço ajuda às meninas, né? Ler a Bíblia, né? Porque a Bíblia, ela é um pouco delicada pra se ler, né? E tem muitas palavrinhas e, principalmente, letrinhas, uma letrinha pequenininha” (S3, entrevista inicial, matriz do sujeito 3: Anexo 3).

Na entrevista final, disse que estava lendo a Bíblia e que, agora, conseguia entender melhor o que lia. Em suas palavras:

“Ela, ela não é tão boa de ler, mas eu já leio versículo por versículo, né? Quando o pastor me chama lá, eu não vou por nervoso, mas eu já entendo” (S3, entrevista final, matriz do sujeito 3: Anexo 3).

Portanto, apesar de dizer, em ambas as entrevistas, que era difícil ler a Bíblia (Anexo 3: Matriz do sujeito 3), nota-se que houve o desenvolvimento da aluna, em relação a essa prática de leitura, uma vez que ela disse que passou a ler e entender melhor a Bíblia.

4.2. Leitura de jornal

Quanto à leitura de jornal, Sofia disse, no início do ano, que lia de vez em quando. Na entrevista final, ao ser perguntada se estava lendo mais e/ou melhor, o jornal, respondeu:

“Ah, Lucia, a leitura, a leitura pra mim, todos os dias eu leio. Foi esse ano. Antes eu não sabia juntar as palavras. Que nem essa palavra que você ensinou esse ano e eu me liguei bem em completar as palavras, com essa palavra, que nem com NH. O NH, eu, toda hora, eu não sabia juntar como que era aquilo ali. Olha, Lucia, pra ler, né, pra ler, se você vai ler um jornal, você consegue ler um livro. Se você ler o livro, você consegue ler o gibi. Se você lê o gibi, você lê a Bíblia. Se você lê a Bíblia, também você lê a lição. Porque tudo junta. Então se você tá ali só pra ler e escrever, você já sabe o que você tá fazendo” (S3: entrevista final).

Acreditamos que a escola deva instrumentalizar os alunos para lidar com os textos que circulam socialmente, atendendo às suas demandas específicas de leitura e escrita. Para tanto, pensamos que o trabalho com diferentes gêneros textuais seja a melhor opção. Apesar disso, concordamos com o que foi dito, acima, pela aluna, que acredita que a proficiência na leitura de um determinado gênero textual auxilia na leitura de outros. Provavelmente, a aluna esteja referindo-se à capacidade de ler e compreender o que se lê, independentemente do que se lê.

Diante disso, pode-se supor que o trabalho com jornal, em sala de aula, tenha contribuído para o desenvolvimento da aluna, em termos de aumento de interesse e frequência nesse tipo de leitura, bem como em relação a outros materiais e práticas de leitura.

4.3. Leitura de livros

Na entrevista inicial, Sofia disse que lia livros, de vez em quando. Na entrevista final, fez as seguintes colocações a respeito dessa prática de leitura:

“Eu leio já. Eu leio o da primeira série, da segunda e da terceira. Já dá pra eu entender todo o livro que tá vindo da escola¹². Livro de tudo mesmo. Porque eles têm dúvida, né? Então é eu e eles dois em casa: - Mainha, como é que é? Aí eu digo assim: - Junta. E aí eu leio a palavra e eles fazem a palavra que o texto pede” (S3, entrevista final, matriz do sujeito 3: Anexo 3).

Observa-se também, em seu diário de leitura e escrita, que a frequência de leitura de livros aumentou a partir de agosto. Encontramos aí registros nos seguintes dias: 14/05; 18/06; 26/08; 15/09; 16/09; 27/09; 12/10; 05/11; 19/11; 29/11.

Pode-se sugerir que a disponibilização de diversos tipos de livros, através da biblioteca de classe, tenha despertado o interesse dessa aluna para sua leitura.

Além de incentivar os alunos a lerem, a professora realizava, semanalmente, a roda da leitura, na qual cada aluno apresentava aos demais, algo lido por ele. Apesar de não terem sido obrigados a ler, exclusivamente, livros, essa era a preferência da maior parte deles, na maioria das vezes.

¹² A aluna está se referindo aos livros didáticos dos filhos.

A retirada dos livros era acompanhada, de perto, pela professora, que fazia comentários a respeito dos livros já lidos por ela, recomendava leituras, orientava e sugeria livros que iriam interessar a um e outro, uma vez que conhecia os gostos, hábitos, preferências e interesses de seus alunos, bem como os níveis de desenvolvimento em que se encontravam.

4.4. Leitura e escrita de bilhetes

Quanto a essa prática, no início do ano, Sofia disse que lia e escrevia bilhetes, com frequência.

Em seu diário de leitura e escrita, encontramos catorze (14) registros relacionados à leitura ou à escrita de bilhetes. Porém, na entrevista final, ela fez as seguintes colocações:

“E antes, Lucia, eu tinha muita dúvida em bilhete, eu não escrevia. Porque, eu não sei, eu não sei se porque muito problema que eu passei, durante três anos e esse ano eu já leio, eu já leio e escrevo. Quando eu saio, que eu tô só, eu deixo um recado. Aí eles saem e deixam outro pra mim. Eu consigo ler e escrever. Mas eu tinha um pouco de dúvida. Porque agora eu faço e peço pra eles lerem pra ver se eles entenderam, se tá faltando alguma letra, né? Aí hoje eles lêem e aí escrevem embaixo: - Mainha, eu li e entendi tudo o que a senhora escreveu. Antes eu não conseguia. Eu acho que esse ano eu desenvolvi muito bem, tirei muita dúvida, muita coisa que eu tinha com problema e esse ano eu sei que eu tô muito bem. Um desenvolvimento rápido pra ler, né? Porque quando a Beth chamava na lousa, eu tinha até um nervoso. Eu falava assim: - Ai meu Deus, eu não vou saber. Então, hoje, hoje eu não sei se eu vou passar pra quinta série, mas hoje a minha responsabilidade na série que eu tô, eu me responsabilizo, porque eu leio tudo. Tô mais tranqüila. Tudo mudou. A minha mente agora só tá ligada na escola” (S3, entrevista final, matriz do sujeito 3: Anexo 3).

A nosso ver, esse trecho é bastante significativo, devido às considerações da aluna sobre sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Sente-se mais segura e confiante, em particular, com relação à prática de leitura e escrita de bilhetes, assim como também, de um modo geral, mais capacitada e preparada, em termos de conhecimentos adquiridos e habilidades desenvolvidas, tanto na leitura, quanto na escrita.

Pode-se supor que as práticas pedagógicas desenvolvidas tenham contribuído para essas mudanças, uma vez que ela acredita ter se desenvolvido rapidamente durante o ano de 2005. De

acordo com Sofia, antes ela ficava nervosa quando era chamada à lousa e agora estava mais tranqüila, segura, confiante, com menos dúvidas e maior autonomia.

Como já foi dito anteriormente, o gênero textual “bilhete” foi trabalhado em sala de aula e os alunos, além de aprenderem sobre sua escrita (estrutura, conteúdo, linguagem) e função social, tiveram a oportunidade de escrever bilhetes, para praticarem.

4.5. Leitura de notas/Escrita de pedidos de compras

Apesar de se constituírem como dois gêneros textuais distintos, foram aqui agrupados, apenas para efeito de análise. Além disso, não faziam parte do conjunto de gêneros abordados nas entrevistas. Foram mencionados pela aluna, em seu diário de leitura e escrita, através dos seguintes registros:

22/05: “eu fise um pedido na notura” (eu fiz um pedido da Natura);

01/08: “eu escrevi uma nota do avon”

10/10: “eu escrevi uma nota do Avo”

08/11: “eu li um nota Bacaria

10/11: “eu li uma nota da natura”

25/11: “eu li uma nota de contra” (eu li uma nota de compra)

Na entrevista final, Sofia fez as seguintes colocações:

“Antes do começo do ano, pra mim fazer o pedido do Avon, a menina ia sair pra trabalhar: - Carliane, faz o pedido do Avon. Carliane, faz o pedido do Avon. Não, hoje eu pego todas as revistas, eu faço tudo sozinha. Faço da Natura, faço as contas da Lingerie, faço tudo e aí eu fico pensando se saiu certo e dá tudo certo” (S3, entrevista final, matriz do sujeito 3: Anexo 3).

Nesse trecho, também é possível perceber como as mudanças ocorridas com a aluna, em termos das práticas de leitura e escrita presentes em seu cotidiano, foram importantes para ela e

contribuíram para o desenvolvimento de sua autonomia. Ela relata que, antes, dependia de outras pessoas para realizar atividades que, hoje em dia, consegue realizar sozinha.

Dentre as práticas de leitura e/ou escrita que não faziam parte do cotidiano da aluna e que passaram a fazer, durante o ano de 2005, podemos citar:

- Leitura de gibi
- Uso de agenda
- Escrita de diário
- Leitura de embalagens

4.6. Leitura de gibi

Na entrevista inicial, Sofia colocou que não lia gibi. No entanto, na entrevista final, disse que lia. Quando perguntada sobre essa prática, respondeu: “*Leio, leio gibi*”.

Em seu diário, foram encontrados cinco (05) registros de leitura de gibi: 21/05; 17/06; 28/09; 20/11 e 22/11.

Apesar desse gênero textual não ter sido trabalhado em sala de aula, de forma organizada e sistematizada, a professora colocou alguns exemplares de gibi na biblioteca de classe, incentivando os alunos a retirarem para ler na sala de aula ou levar para casa. Apresentou o gênero à turma, explicando como deveria ser lido, em função de sua forma/estrutura/organização.

Pode-se sugerir que, talvez, o incentivo à leitura de gibi, através de sua disponibilização na biblioteca de classe, tenha contribuído para a mudança ocorrida com esta aluna, em relação a essa prática de letramento.

4.7. Uso de agenda

Essa prática também foi iniciada pela aluna durante o ano de 2005, uma vez que na entrevista inicial, ela colocou que não usava agenda e, na entrevista final disse que usava. Em suas palavras: “*Eu uso agenda pra deixar telefone e uso pra deixar recado*” (S3, entrevista final, matriz do sujeito 3: Anexo 3).

Encontramos três (03) referências ao uso de agenda, em seu diário de leitura e escrita.

4.8. Leitura de embalagens

No início do ano, Sofia disse que não lia as embalagens dos produtos, apenas olhava a validade. No final do ano, ao ser entrevistada pela pesquisadora, respondeu: “*Sempre eu leio as embalagens quando eu vou comprar, né? Quando eu vou comprar, sempre eu leio a validade*” (S3, entrevista final, matriz do sujeito 3: Anexo 3).

Em seu diário de leitura e escrita, encontramos um registro de leitura de rótulo de embalagem, no dia 26/11/05.

Portanto, de acordo com Sofia, além de verificar a data de validade dos produtos, ela passou a ler também outras informações contidas nas embalagens dos produtos, apesar de não ter feito registros dessa prática de leitura, em seu diário de leitura e escrita.

Pode-se supor que o trabalho realizado em sala de aula, com rótulos e embalagens, tenha influenciado esta aluna, nessa mudança de atitude. As atividades pedagógicas desenvolvidas com esse gênero referem-se à análise das informações existentes nas embalagens, como por exemplo: valor nutricional (no caso dos alimentos), quantidade, se a embalagem é reciclável ou não, fabricante, telefone para contato entre consumidor e fabricante, etc, informações estas que muitos alunos desconheciam.

4.9. Escrita de diário

Na entrevista inicial, Sofia disse não saber o que era um diário.

Durante o ano, fez mais registros em seu diário de leitura e escrita, do que qualquer outro aluno (157 registros). Destes, algumas são anotações de acontecimentos corriqueiros, expressões de sentimentos e recados à professora, uma vez que esta lia periodicamente os diários dos alunos.

Algumas dessas anotações serão transcritas aqui, por demonstrarem que, apesar de ela saber que a finalidade do diário de leitura e escrita era registrar suas atividades de leitura e escrita, utilizava-o em seu sentido primeiro, que é o de anotar acontecimentos, expressar pensamentos, sentimentos, intimidades.

Além disso, a aluna faz referência, em suas anotações, às aulas, à professora e à sua aprendizagem. Abaixo se encontram transcritas, literalmente, algumas dessas anotações:

29/05/05: “Eu estou muito feliz este ano, que eu aprendi ali mais eu não posso ir para escola todo dia que eu estou com problema de saúde olha quando eu não vou para escola porque algo esta acotecendo comigo. Lucia eu estou gostando de mais da sua aula qui você da eu ja aprendi com você”.

06/08/05: “no dia 06 de agosto eu foi para o médico e foi passa por uma cosuta eu não estou bem de saúde”

08/08/05: “eu fois para a casa da mima erma”

09/08/05: “eu fois aos aula Bibica”

12/08/05: “eu fois uma reumial da escola do meus filho”

17/08/05: “eu fois fase um paganeto no Baco”

19/08/05: “Lucia Eu gostei de mais do filme que lembra muito da nossa vida quando nos fomos criado na roça levava comida para o nosso pai do mesmo jeito que aquele menino fazia com seus paies.”

20/08/05: “na segunda feira eu não fui para escola. com medo da chuva. pensando que ia chover. granijo como dia.”

01/09/05: “eu fois para igreja e para cidadi”

02/09/05: “eu fois para levar a mima filha no trabalho e passear no mercado”

03/09/05: “eu fois para a loja para fase um copra para a mima casa”

04/09/05: “eu fois ao Baco fase um paganeto do Ava”

07/09/05: “eu foi ao Banco fase um deposito para a minha medica”

10/09/05: “eu foi para igreja”

11/09/05: “eu foi ao trabalho da minha filha”

27/09/05: “no dia 27 de setembro eu estava com visita na minha casa e não deu para mim ir para escola e li um livro do lagarto azul e uma estória muito emportante”

A aluna, sabendo que iria entregar, no final do ano, seu diário à professora, ainda escreveu uma mensagem de despedida e agradecimento: “*Lucia obrigado por tudo você foi uma pessoa legal. Que Deus te abençoe seja feliz tchau*” (S3: diário de leitura e escrita).

5. Importância atribuída ao professor: o papel da mediação e da afetividade

Ao falar sobre os fatores que contribuíram para sua aprendizagem e desenvolvimento, Sofia fez considerações sobre a importância do papel do professor como mediador nas relações estabelecidas entre o sujeito e os objetos de conhecimento, mediação esta, permeada de aspectos afetivos. Em suas palavras:

“Porque antes eu tava até assim, ia desistir. Mas eu digo assim: - Mas eu preciso estudar. Eu tenho que lucrar aquilo que eu perdi antes. Aquilo que eu perdi antes, eu preciso lucrar hoje, porque hoje eu sei quanto custa a leitura. Então, hoje, eu tô ligada só na escola. Eu tô sem preocupação. Foi legal, eu gostei bastante... Eu tava falando pra minhas filhas em casa, e tava falando pra elas, porque cada um tem um jeito de trabalhar. Aí acontece de você falar uma coisa ali e eu não entender: - Lucia, como que é tal palavra? – Ah, ó, é assim, assim, assim. Mas depois que eu procurar a realidade, eu não vou encontrar o que é aquilo ali. Então, a gente precisa ter a realidade certa que aquilo ali tá sendo a realidade certa da palavra, né? Aí, tudo o que a gente fez esse ano, foi tudo realidade” (S3: entrevista final).

Além de dizer que gostou do modo como a professora trabalhou, Sofia mencionou a realidade do processo de ensino-aprendizagem, a realidade do que foi trabalhado, das práticas pedagógicas desenvolvidas, das atividades realizadas, etc. Supomos que a aluna esteja se referindo à utilização de textos reais, do trabalho com os gêneros textuais que circulam socialmente, como carta, bilhete, cheque, receita culinária, placas, embalagens, formulários, etc.

Em relação às suas expectativas quanto aos estudos, Sofia disse, na primeira entrevista, que gostaria de aprender o que, para ela, era o básico: ler e escrever. Na entrevista final, tem-se a impressão de que suas expectativas educacionais ampliaram-se, em função de seu desenvolvimento, ou seja, a aluna demonstrou estar mais motivada a continuar estudando, pelo fato de ter sentido que aprendeu e se desenvolveu bastante. Em suas palavras:

“Eu quero estudar até... quando eu não tirar todas as dúvidas que eu tenho, da primeira série até quando der. Porque eu penso muito de estudar só por aqui mesmo, eu não penso de ir pra cidade, eu não penso, por causa dos meus filhos, porque eu não posso chegar tarde da noite em casa, com eles sozinhos em casa. Então, o pouco que eu aprendi aqui, eu tenho que ter responsabilidade com aquilo, de segurança que eu tenho na mão, porque muita gente chega em casa e pergunta: - Você sabe ler? - Eu sei, eu sei ler, né? Eu sei ler. - Ah, você veio de onde? - Ah, eu vim de Alagoas. Foi tempo que eu não tive como estudar, então eu tô estudando agora. - E você acha que tem futuro? Eu digo: - Eu tenho, tenho, porque coisa que eu não fazia antes, eu faço agora” (S3: entrevista final).

Finalmente, Sofia fez algumas outras colocações a respeito da professora e do trabalho pedagógico realizado, enfatizando alguns aspectos que, em sua opinião, contribuíram para seu desenvolvimento, como, por exemplo, a alegria e o bom-humor da professora em sala de aula. Ela colocou:

“Porque eu gostei demais. Hoje, é difícil a gente encontrar uma pessoa que a gente se dê bem, né? A gente que tem casa sempre tem problema, né? Tanto você como eu. E a gente chega aqui e não encontra você com a cara fechada. Você chega aqui com a gente e a gente com a cara fechada? Não, a gente tem que ter alegria e ter amor um ao outro, né? Porque nós somos iguais. Então, se você tá feliz, eu tô feliz, porque você tá feliz, né? Então, a gente só tem que agradecer por tudo. Eu lembro que quando começou isso aqui, sempre tinha discussão de um lado, discussão de outro, mas hoje tá na paz. Porque as dúvidas que a gente tinha, que a Elizabeth deixou pra nós, você tirou, né? A gente leu bastante. Então eu só tenho que agradecer” (S3: entrevista final).

Outro ponto que merece ser destacado no trecho acima, diz respeito à observação de Sofia quanto ao estabelecimento, pela professora, de um ambiente propício à aprendizagem, com tranquilidade, paz, harmonia, diferente, segundo ela, do que havia vivenciado anteriormente, com mau-humor, discussões, desentendimentos.

Tais colocações apenas reforçam o que já dissemos anteriormente, a respeito da influência dos aspectos afetivos nos processos cognitivos, ou seja, emoção e razão, sentimento e cognição caminham juntos, estão imbricados, fazem parte de tal modo um do outro, que é impossível separá-los sem prejudicar um ou outro aspecto.

7.1.4. Sujeito 4: Luiza

“Da timidez à auto-confiança”

1. De quem estamos falando?

O sujeito 4 é do sexo feminino, tem 23 anos, é casada e tem dois filhos. Nasceu na cidade de Serra Talhada, estado de Pernambuco. Sua religião é a católica, mas frequenta a igreja evangélica, por causa do marido.

Tímida e quieta, no início do ano, com o passar do tempo, foi se tornando falante, questionadora, crítica e participativa nas aulas. No final do ano, parecia outra pessoa, tamanhas eram as diferenças de postura, comportamento e atitudes.

Tais mudanças, a nosso ver, estão diretamente relacionadas às conquistas que foram sendo realizadas pela aluna, em termos de aprendizagem e desenvolvimento, afetando, positivamente, sua auto-estima, segurança e confiança em si mesma.

Veio para Campinas há, aproximadamente, nove anos, com o marido e o primeiro filho que, na época, tinha dois meses. A respeito dos motivos da migração, na entrevista inicial, colocou:

“Então, é porque lá é difícil, assim, emprego, né? E aí meu irmão, meus irmãos moravam aqui. Aí meu marido quis vir e eu não queria, né? Porque minha mãe não queria que eu viesse, mas aí ele quis vir. Aí eu vim e daí meus irmão foi embora e eu fiquei mais ele. E aí vim pra cá. Quando eu vim, é... tava com um ano e pouco que eu tinha casado, aí eu vim. O meu menino já tinha dois meses. Aí nós viemos pra cá, mas eu não acostumo aqui não. Ele trabalhava com uva, aí ele achou que aqui seria melhor. Por umas partes, é melhor, porque emprego ganha mais, mas assim, o custo de vida aqui é muito caro, né? Mas eu vou, a gente vai levando até quando Deus quiser. O dia que Deus permitir nós volta de novo” (S4: entrevista inicial).

Assim como o marido, ela também trabalhava no campo, colhendo uva. Disse que gostava do que fazia e que, por ela, não teriam vindo para cá. Chegando aqui, trabalhou, durante um ano e pouco, em uma casa de família. Em suas palavras:

“Aqui, quando eu cheguei, eu trabalhei um ano e pouco, antes do outro menino meu nascer, que eu coloquei um na creche, aí ficava o dia todo e eu trabalhava. Aí depois que eu fiquei grávida, aí eu saí, porque não dava pra trabalhar que era casa de família e era muito trabalho” (S4: entrevista inicial).

A respeito de sua trajetória escolar, a aluna relatou:

“Não gostava de ir pra escola, então, por isso que eu não aprendi. Mas agora, eu tô tendo essa oportunidade, nossa! Tá sendo uma maravilha pra mim. Eu não sabia nada, não sabia ler nada” (S4: entrevista inicial).

Disse, ainda, que sua mãe a incentivava muito para que estudasse:

“Minha mãe, nossa! Minha mãe até brigava, porque ela sempre falava que um dia a gente ia sentir falta do estudo, né? E hoje em dia, realmente... A gente quando é pequena não pensa, né? Mas aqui mesmo, precisa muito de estudo, pra tudo que a gente vai fazer tem que ter leitura, né? Porque se não tem... Lá precisa, em todo lugar precisa da leitura, né? Só que lá os empregos de lá é mais difícil eles pedirem, exigir, né? Mas aqui, tudo que a gente vai fazer, tem que ter leitura” (S4: entrevista inicial).

Ao fazer essas colocações, a aluna demonstrou estar arrependida e se sentir culpada, por não ter dado ouvidos aos conselhos da mãe, pois sentiu na pele, as dificuldades que enfrentam as pessoas que não sabem ler e escrever. Ao mesmo tempo, tentava perdoar a si mesma e se livrar da culpa, dizendo que, quando somos crianças, não sabemos o que estamos fazendo, tampouco o que é melhor para nós.

2. Importância atribuída à leitura e à escrita

Na entrevista inicial, quando a pesquisadora perguntou-lhe sobre a importância da leitura e da escrita, Luiza respondeu:

“Nossa! Demais! Muito importante. Ah, não sei, pra tudo que a gente vai fazer. Se a gente quer preencher uma ficha, tem que ter leitura. Se quer, não sei, arrumar um emprego, vai num lugar, tem que ter leitura pra... né, pra ler o que tá escrito, um cartaz que tá na rua. Eu acho que pra tudo. Hoje em dia pra tudo tem que ter leitura” (S4: entrevista inicial).

Em seguida, a aluna relatou episódios e comentou situações que foram decisivos para seu retorno à escola e aumentaram sua vontade de seguir em frente, estudando, apesar das dificuldades que se apresentam, nesse processo, para uma mulher casada e com filhos pequenos. Em suas palavras:

“O meu menino, quando começou a estudar, até na creche mesmo, né, vinha assim, bilhetezinho, que eu tinha que ler. Daí eu não conseguia ler, eu tinha que pedir para minha vizinha ler, pra mim saber o que tava escrito ali. Então, eu ficava triste e eu sempre falava assim: - Eu não vou desistir da escola, porque eu quero aprender, é... assim, a primeira coisa pra mim ver, ler os bilhetinhos que vêm da escola, ajudar os meus filhos a fazer... Porque eles ficavam tristes, também, quando vinha liçãozinha pra ele fazer, que eu não sabia fazer. Daí eu ia na vizinha de noite e pedia pra ela ajudar. Ela ajudava, mas aí, até ele ficava triste, porque criança não entende, né? Por isso que eu conversei com ele assim, eu falo pra ele: - Ó Maciel, eu tenho que estudar. Porque, às vezes, ele fica

chorando, né, pra eu não vir. Eu falo: - A mãe tem que estudar, porque como que a mãe vai ajudar você a fazer a liçãozinha de casa, né, que vem da escola? Aí ele fala: - É mãe, tá bom, então vai” (S4: entrevista inicial).

Ainda em relação a esse tema, algo bastante freqüente na educação de jovens e adultos são casais que revezam para ambos poderem estudar. Se o homem vai à escola, a mulher precisa ficar em casa com os filhos e vice-versa, o que dificulta a escolarização dessas pessoas. Luiza estava estudando, durante o ano de 2005, mas dizia que no ano seguinte, quem estudaria seria o marido.

3. Práticas de leitura e escrita que o sujeito já apresentava, no início do ano

No início do ano letivo de 2005, Luiza apresentava as seguintes práticas de leitura e escrita:

- Leitura da Bíblia
- Leitura de jornal
- Leitura de revista
- Leitura e escrita de bilhetes
- Leitura de revista
- Uso de agenda

3.1. Leitura da Bíblia

A respeito da leitura da Bíblia, Luiza colocou, na entrevista inicial: “*Ah, a Bíblia, toda noite eu leio. Os versículos eu gosto de ler*” (S4, entrevista inicial, matriz do sujeito 4: Anexo 3).

Em seu diário de leitura e escrita, foram encontrados cinco (05) registros dessa prática de leitura, o que pode ser interpretado de duas maneiras: ou a aluna não lia a Bíblia todos os dias, como disse, ou ainda, ela lia a Bíblia todos os dias, mas não registrou em seu diário, todas as vezes que leu. Tais registros aconteceram nas seguintes datas: 27/05; 27/06; 06/07; 14/09 e 05/11/05 (Anexo 3: Matriz do Sujeito 4).

3.2. Leitura de jornal

Em relação à leitura de jornal, Luiza disse, na primeira entrevista:

“Eu já li, já. Sempre eu leio, assim, jornal de igreja. Quando a gente vai passando, assim, na rua, as pessoas gostam de dar jornal. Aqui mesmo abriu uma igreja que, toda vez que a gente passa, dá jornal. Então eu gosto de ler, pra ver o que tá escrito ali, né? Porque eu, também não tenho muito tempo, porque eu, assim, eu arrumo a casa, eu tenho que deixar na escola, tenho que buscar na escola as crianças, depois tenho que fazer janta e dar a janta, vir pra escola, então, não é todo dia que dá tempo de ler, mas quando eu tenho tempo, final de semana, eu gosto de ler. Então, eu gosto de ler pra ver o que tá escrito ali, né? Mas hoje em dia é um pouco difícil. Eu não gosto muito de ler aquele jornal, porque tem muita coisa assim, né, que tá escrito ali, que eu não gosto, tem muita notícia boa, mas tem muita notícia ruim, né.? Então eu leio, mas não é todo dia, assim, que eu gosto muito de ler não jornal” (S4, entrevista inicial, matriz do sujeito 4: Anexo 3).

Como se vê, Luiza referiu-se à leitura de um jornal específico, de cunho religioso. A respeito do outro tipo de jornal – o convencional – colocou que lia raramente, devido às notícias ruins que este costumava veicular.

Em seu diário, encontramos quatro (05) registros de leitura de jornal, nas seguintes datas: 13/06; 13/09; 25/10; 27/10 e 05/11/05.

3.3. Leitura e escrita de bilhetes

A aluna colocou, na entrevista inicial, que já realizava essa prática. Em suas palavras:

“Às vezes eu vou sair e eu não vejo ele, né, na hora que ele chega. Aí eu deixo um bilhetinho avisando que vou sair, que chego tal hora, pra ele pegar as crianças na escola. Então, sempre eu deixo, não é todo dia, mas... só quando precisa” (S4, entrevista inicial, matriz do sujeito 4: Anexo 3).

Em seu diário de leitura e escrita, foram encontrados cinco (05) anotações, referentes a essa prática, nos seguintes dias: 05/07; 10/10; 24/10; 05/11 e 07/11/05.

3.4. Leitura de revista

A esse respeito, a aluna colocou, no início do ano, que costumava ler revista. Em suas palavras:

“Revista eu gosto. Ah, eu tenho Veja, a Caras, ai nem lembro de todas, mas eu tenho bastante revista. Eu gosto de comprar. Assim, às vezes, à noite, quando eu chego, né, da escola, que... eu chego e fico sentada, assim, eu gosto de ficar lendo” (S4, entrevista inicial, matriz do sujeito 4: Anexo 3).

Foram encontrados, em seu diário, quatro (04) anotações referentes a essa atividade, nos seguintes dias: 05/08; 29/08; 14/09 e 20/09/05.

3.5. Uso de agenda

Luiza disse, na entrevista inicial, que usava agenda para anotar compromissos que não podia perder. Em suas palavras:

“Assim, uma consulta médica, né, que a gente não pode esquecer, horário de tomar remédio... eu marco pra não esquecer... Telefone, né? Número de telefone...” (S4: entrevista inicial).

Apesar disso, não há registros da realização dessa prática, em seu diário de leitura e escrita.

4. Mudanças ocorridas nas práticas de leitura e escrita do sujeito, durante o processo

Praticamente todas as práticas de leitura e escrita, realizadas pela aluna, desde o início do ano, foram desenvolvidas, no sentido de que passaram a ser melhor e/ou mais realizadas por ela, ou seja, aumentaram qualitativa e quantitativamente. Além disso, a aluna deu início a algumas práticas, como, por exemplo, a escrita de diário e de cartas, conforme demonstrado a seguir.

4.1. Leitura de livros

Na entrevista inicial, a aluna disse que tinha livros em casa, mas que, para ela, era difícil ler. Em suas palavras: “*Livro, eu, eu tenho em casa, mas livro é mais difícil*” (S4, entrevista inicial, matriz do sujeito 4: Anexo 3).

No final do ano, ao ser perguntada sobre essa prática de leitura, Luiza respondeu que estava lendo mais: “*Comecei mais esse ano*” (Anexo 3: Matriz do Sujeito 4).

Em seu diário, foram encontrados dezessete (17) registros de leitura de livros, nas seguintes datas: 28/05; 30/05; 15/06; 20/06; 26/06; 03/07; 03/08; 04/08; 29/08; 13/09; 14/09; 19/09; 20/09; 02/10; 03/11; 05/11 e 06/11/05.

O mesmo ocorreu com a leitura de revista, jornal, leitura e escrita de bilhetes, leitura da Bíblia, uso de agenda, dentre outras já descritas e comentadas anteriormente S4, entrevista final, matriz do sujeito 4: Anexo 3).

4.2. Escrita de diário

Apesar de nossa aluna ter dito, na entrevista inicial, que possuía um diário e escrevia nele, na entrevista final, colocou que havia comprado um diário, mais ou menos na metade do ano, incentivada pelo uso do diário de leitura e escrita. Em suas palavras:

“Eu acho que foi no meio do ano, mais ou menos, eu comprei um pra mim, por causa da cadernetinha¹³ também, né, que tinha que ir anotando. Eu comprei um caderninho e fui anotando também as coisas que eu fazia” (S4, entrevista final, matriz do sujeito 4: Anexo 3).

Pode-se supor que a aluna apresentasse, no início do ano, o costume de registrar, em algum lugar, esporadicamente, acontecimentos importantes e que, na metade do ano, aproximadamente, tenha comprado um diário onde passou a anotar também, acontecimentos importantes e/ou corriqueiros, triviais, de seu cotidiano, estimulada pelo uso do diário de leitura e escrita. Além disso, suas falas indicam que aumentou a frequência com que passou a escrever em seu diário.

A nosso ver, é significativo o fato de que o diário de leitura e escrita tenha contribuído para o desenvolvimento da atividade de escrever em diário, e conseqüentemente, para o desenvolvimento do nível de letramento da aluna em questão.

4.3. Leitura e escrita de cartas

A respeito dessa prática, a aluna fez as seguintes colocações, na entrevista final:

“Leio. Recebo. A minha mãe sempre manda. Minha sogra também manda. Então, eu gosto de ler. Antes eu pedia pras pessoas lerem, mas agora, graças a Deus, nossa... eu consigo. Eu já mandei, só que não era eu que escrevia” (S4, entrevista final, matriz do sujeito 4: Anexo 3).

Observa-se, portanto, que Luiza lia, mas não escrevia cartas.

Esse gênero textual foi trabalhado em sala de aula, onde os alunos leram, escreveram e refletiram a respeito de sua estrutura, conteúdo, analisaram diferentes tipos de cartas, etc.

Apesar de não termos encontrado nenhum registro em seu diário, aluna escreveu, em sala de aula, uma carta para sua mãe e disse que seria a primeira carta escrita e enviada por ela, o que causou

¹³ A aluna está referindo-se ao diário de leitura e escrita.

enorme alegria e satisfação na professora que elogiou e incentivou muito, tais conquistas e avanços.

4.4. Uso de agenda

Na entrevista final, a aluna colocou que passou a utilizar mais sua agenda, durante o ano de 2005, apesar de não termos encontrado nenhum registro dessa atividade, em seu diário de leitura e escrita. Em suas palavras: “*Uso. Comecei mais esse ano*” (Anexo 3: Matriz do Sujeito 4).

4.5. Leitura da Bíblia

Na entrevista final, Luiza disse que estava conseguindo ler e compreender melhor a Bíblia. Em suas palavras:

“Eu tô lendo mais a Bíblia que antes eu não conseguia, lendo livro também. Então tem várias coisas que eu tô lendo agora que antes eu não conseguia” (S4, entrevista final, matriz do sujeito 4: Anexo 3).

Tanto a agenda, quanto a Bíblia, não foram utilizados em sala de aula, porém, acreditamos que o fato de Sofia ter passado a ler melhor a Bíblia e ter utilizado mais a agenda, durante o ano de 2005, conforme dito por ela, indica que houve desenvolvimento de seu nível de letramento. Pode-se sugerir que as práticas pedagógicas desenvolvidas e, de um modo geral, o processo vivenciado por ela, em sala de aula, tenham contribuído para que isso acontecesse.

4.6. Leitura e escrita de bilhetes

Na entrevista final, Luiza colocou, em relação a esse gênero textual, que estava lendo e escrevendo mais (Anexo 3: Matriz do Sujeito 4).

Pode-se supor que as atividades desenvolvidas em sala de aula, com o gênero textual “bilhete” tenham contribuído para o desenvolvimento da aluna, em relação a essa prática de leitura e escrita, uma vez que ela aprendeu a escrever bilhetes, tendo feito isso várias vezes, com o auxílio da professora e também sozinha.

4.7. Leitura de jornal

Na entrevista final, a aluna disse que estava lendo mais jornal: "*Tô lendo mais agora*" (Matriz do Sujeito 4: Anexo 3), o que nos leva a crer que tenha se desenvolvido, em relação a essa prática de leitura.

Pode-se supor, ainda, que o trabalho realizado em sala de aula, com jornal, tenha contribuído para o referido desenvolvimento.

Em certa ocasião, esta aluna levou para a sala de aula um jornal que continha uma notícia a respeito de um professor que havia sido assassinado, fato esse que a chocou profundamente. Entregou-o à professora, perguntando-lhe se esta já havia lido tal reportagem, ao que a mesma respondeu-lhe negativamente. A professora, então, demonstrando interesse pelo assunto, pegou o jornal e disse que iria ler a reportagem para a turma toda. A notícia foi lida, comentada e discutida por todos, que, em seguida, produziram um texto individual a respeito, expressando suas opiniões e sentimentos em relação ao assunto.

4.8. Leitura de revista

Na entrevista final, a aluna colocou, em relação à leitura de revista, que estava lendo mais, o que nos faz pensar que a abordagem desse material, em sala de aula, tenha contribuído para isso.

Uma das estratégias utilizadas pela professora para trabalhar esse tipo de leitura era iniciar a aula fazendo comentários a respeito de alguma matéria que havia lido e achado interessante. Dessa forma, despertava a curiosidade e o interesse dos alunos para a sua leitura. Em seguida, lia o texto e conversavam sobre ele. A produção escrita sobre o assunto abordado, nem sempre acontecia, uma vez que leitura e escrita são atividades independentes uma da outra e o que se deve levar em conta ao se propor uma leitura e/ou uma produção de texto, são os objetivos que se pretende atingir com cada atividade.

5. Importância atribuída ao professor: o papel da mediação e da afetividade

Na entrevista final, ao comentar sobre os fatores que poderiam ter contribuído para seu desenvolvimento e aprendizagem, Luiza colocou:

"Ah, eu acho que foi o jeito da professora ensinar, também, né, que eu acho. É importante uma professora boa, né, que senta e ajuda a gente. Eu acho que foi mais isso que me ajudou eu a aprender mais rápido, né? Porque antes, eu não sabia nada. Você vê que, no começo do ano, eu sabia mais ou menos, né? Agora, graças a Deus, nossa, eu tô tão feliz que eu já sei! É, eu, se Deus quiser, eu vou, vou tentar, né, o impossível, porque, nossa, o meu sonho é saber mais, mais, quem sabe pra, mais pra frente, não ter um futuro melhor, né? Porque sem leitura não dá certo" (S4: entrevista final).

Para ela, a postura da professora, o jeito de ensinar, incluindo atitudes e comportamentos específicos, tais como: sentar junto com o aluno e ajudá-lo individualmente, contribuíram para sua aprendizagem, ou seja, a qualidade da mediação oferecida pelo professor é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos. No trecho acima, Luiza demonstra estar altamente motivada a continuar estudando, o que, a nosso ver, pode ser relacionado ao fato de ela estar sentindo que aprendeu, progrediu, melhorou, enfim, desenvolveu-se. Está mais confiante, e com vontade de aprender sempre e cada vez mais.

Finalmente, Luiza faz algumas considerações a respeito do processo vivenciado durante o ano letivo de 2005 e sobre a professora. Em suas palavras:

“Ah, eu acho que, pra mim, esse ano foi muito bom, ter uma professora que nem você, muito legal, nossa, eu amei você, vou sentir muita falta, mas a vida continua, né? Deus abençoe e que você arrume uma escola também que você goste, e assim vai, né?” (S4: entrevista final).

7.1.5. Sujeito 5: Marcos

“Meu sonho é ser cantor”

1. De quem estamos falando?

O sujeito 5 é do sexo masculino, solteiro, tem 35 anos e nasceu em Iaqu, Bahia.

Veio para Campinas, estado de São Paulo, há aproximadamente, treze anos, em busca de uma vida melhor.

Em suas palavras:

“Ah, eu vim pra cá na procura de uma vida melhor. Graças a Deus, tô trabalhando. Trabalho agora com serviço de pintura e... o patrão me deixa sozinho lá, como se eu fosse o encarregado, um ajudante junto comigo e moro só, como eu falei pra você. Graças a Deus, minha casa é bem arrumadinha e agora eu tô vivendo uma vida melhor que antes, apaixonado... Tô conquistando uma menina muito bonita e tô tocando a vida. Olha professora, eu passei muitos momentos difíceis na minha vida. Eu cheguei aqui, eu tinha trinta e... não, vinte e dois anos. Eu vim com uma turma trabalhar vendendo algodão doce. Daí a turma foi embora, tava com saudade de casa, de jogar bola no final de semana... Como eu não sou viciado em jogar bola, meu negócio é trabalhar, fiquei por aqui mesmo...” (S5: entrevista inicial).

Além de ter vendido algodão doce, logo que chegou em Campinas, trabalhou também em outras ocupações, como, por exemplo, carregando pedra e vendendo laranja. A esse respeito, relatou:

“Meu primeiro trabalho, eu comecei a trabalhar com um cara e comecei a trabalhar com serviço de pedrinha, né? Comprei carriola, comprei pá, comprei enxada, fiz serviço, assim, por conta, pegava serviço por conta. Aí depois disso, aí passei a trabalhar com laranja vendendo laranja assim em feira. Aí depois fui trabalhar como segurança, fazendo serviço de guarda, de segurança, um tempo, aí depois saí, trabalhei numa firma também sendo, assim, faxineiro. Aí depois saí. Meu sonho foi sempre ser cantor...” (S5: entrevista inicial).

Atualmente trabalha na construção civil, como servente de pedreiro.

Tranquilo, generoso, educado e gentil, pode-se dizer que é, acima de tudo, um sonhador. Seu maior desejo é tornar-se um cantor famoso.

Não estudou quando criança, pois, segundo ele, não teve oportunidade. Na verdade, ele freqüentou a escola, porém irregularmente, com muitas interrupções, devido à vida que a família levava. Constantemente, se mudavam de casa, de cidade. Em suas palavras:

“Olha professora, eu não tive oportunidade de estudar, porque meu pai morava em fazenda, assim, né? Então, qualquer coisinha que não dava certo, ele ia embora. Então, estudava assim, no máximo uns três meses, rapidinho. Meu pai era igual a dinheiro, não parava em canto nenhum. Só mudando. Eu lembro uma vez que eu morava numa fazenda. No primeiro dia que eu fui pra escola, eu fui de manhã e cheguei à tarde, tava uma caminhonete carregando a mudança. Aí não deu tempo nem de avisar a professora. Então, eu não tive essa oportunidade de aprender” (S5: entrevista inicial).

Depois de adulto, tentou novamente estudar, mas as dificuldades, agora de outra natureza, continuaram existindo e impedindo-o de freqüentar a escola. No trecho abaixo, o aluno faz colocações a esse respeito, explicitando como é grande o esforço dos adultos que retornam à escola nessa fase da vida. Sobre esse tema, o aluno colocou:

“Aí depois disso, eu morei numa cidade de nome Itaberaba, que é onde minha mãe hoje mora. Então eu tentei estudar, mas era muito difícil, emprego não tinha. Já era adulto. Eu tinha os meus vinte anos, vinte e um anos, por aí. Aí eu vi que não tinha condições, que eu não tava com uma camisa nova, uma calça nova, o sapato tava furado no dedão, aquela coisa. Daí, quando a camisa tava nova, a calça tava velha. Aí todo mundo tinha que ir pra escola e ficava com vergonha e não tinha dinheiro nem pra comprar o que ia comer. Então, não interessa nesse momento. Agora, o negócio é eu e meu dinheiro. Daí eu vim pra cá. No Campos Elíseos¹⁴, eu estudei um pouco, mas não foi o suficiente pra aprender a ler, que foi lá que teve um problema, dificuldade na minha vida, porque eu dependia de morar com uma mulher que tinha uma casa. Então, por isso foi um momento difícil pra continuar estudando. Aí saí” (S5: entrevista inicial).

Marcos também se referiu à experiência escolar vivenciada no momento, tecendo comentários a respeito da professora, apesar de estarem ainda no início do ano letivo. Para este aluno, ela tinha um jeito especial de ensinar e era, até o momento, a melhor professora que ele já teve. Em suas palavras:

“Agora, graças a Deus, tô firme e a senhora, como eu falei, é uma das melhores professoras, tá? E muito obrigado por seu jeito de ensinar com todos os alunos, porque as outras eram muito legais, conversadeiras, assim, alegres com todos, mas a senhora ensina mais, a senhora respeita e isso que é importante pro adulto, né? Eu agradeço. Obrigado” (S5: entrevista inicial).

Além disso, relatou sua trajetória como aluno dessa escola¹⁵, tendo começado a estudar aí no ano de 2002 e permanecido sempre na mesma série. Contudo, as constantes trocas de professoras, em sua opinião, dificultaram seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Marcos contou que no período de um ano, chegou a ter cinco professoras diferentes. Em suas palavras:

“Eu comecei em 2002, estudei o ano de 2002, o ano inteiro, com a Beth. Depois da Beth, durante um ano, assim, mais ou menos, umas cinco professoras entraram nessa sala aqui. Depois disso aí, em 2002 também, meu pai faleceu. Aí eu tive um momento muito difícil na minha vida. Mas eu continuei estudando, mas repetindo, não passei de ano, por algumas dificuldades em algumas contas, um pouquinho de conta. Aí não deu pra passar, aí tudo bem, já que eu não passei, eu não vou estudar em 2004 também não. Quando eu for estudar, eu vou pagar pra alguém me ensinar. Aí eu vim aqui, né? E decidi estudar e tô firme, e senti mais firmeza do jeito da senhora ensinar, você, quer dizer. Eu não aprendi mais, porque eu estudei com muitas professoras e cada uma das professoras que ia na escola, ela escrevia com uma letra diferente, e às vezes eu me confundia, porque já tava acostumado a escrever naquele jeitinho, querendo imitar a letra dela. Enquanto eu puder estudar, eu quero estudar, não quero parar não, porque quem tem sonho de ser cantor, precisa muito mais de estudar e saber fazer conta, senão não vai conseguir chegar ao seu objetivo” (S5: entrevista inicial).

Além do que já foi dito, gostaríamos de destacar alguns outros pontos da fala deste aluno.

¹⁴ O aluno está se referindo a um bairro de Campinas, o Jardim Campos Elíseos.

¹⁵ Não se trata de uma escola, como já foi dito, mas de um dos núcleos da Fumec, onde a presente pesquisa foi realizada.

O primeiro deles diz respeito ao fato de ter sido reprovado muitas vezes, o que desestimulou-o e o fez pensar em desistir de estudar, ou ainda, querer pagar para alguém ensiná-lo.

Podemos dizer que, da mesma forma que o sucesso na aprendizagem estimula o aluno a continuar estudando, o fracasso desse processo produz frustração, desânimo, afeta a auto-estima, faz o aluno querer parar de estudar.

O aluno também se referiu às constantes mudanças de professoras, o que, em sua opinião, interrompe o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que cada uma delas tem um jeito próprio de trabalhar, dificultando a adaptação dos alunos a ele.

2. Importância atribuída à leitura e à escrita

Na entrevista inicial, Marcos demonstrou estar consciente da importância da leitura e da escrita, apresentando um repertório variado de atividades que demandam seu uso, como, por exemplo: escrever bilhetes, cartas, ler jornais, revistas, tomar ônibus, metrô e assinar o próprio nome. Em suas palavras:

“É importante pra eu deixar um bilhete pra alguém, quando eu for sair. E a carta serve pra escrever pra alguém que a gente gosta, pra mandar um recado, assim, falar o que tá acontecendo na vida da gente pra mãe, qualquer tipo de parente. E a leitura, pra gente ler, assim, como o jornal. Tem pessoa que gosta de terminar de almoçar e ler um jornal, uma revistinha de piada, de história ou então uma revista pra saber o que tá acontecendo, assim, os artistas que passam na televisão, na revista. É pra tomar ônibus, metrô. Ah! Pra gente assinar o pagamento que tem que assinar, pra muitas coisas. Sem a leitura, fica muito difícil. Nossa! Já pensou chegar num lugar assim e colocar o dedo assim, só o dedo, sem escrever?” (S5: entrevista inicial).

Na entrevista final, ao falar sobre esse tema, nota-se em sua resposta, uma pequena ampliação em seu repertório de práticas sociais de leitura e de escrita. Nas palavras de Marcos:

“Porque, pra pegar ônibus, a gente sabe pra onde que vai o ônibus e pra ler carta, jornal, bilhete, tudo enfim, fazer cartão... Porque a gente precisa aprender ler e escrever pra conseguir um emprego melhor, né? Nunca é tarde pra aprender. Ah, eu acho que enquanto eu puder estudar, eu quero estudar, né? Porque, apesar que a gente passa dificuldade, acorda cedo, pega o “busão” sempre lotado pra ir trabalhar, voltar, pega duas conduções, né, pra ir e pra voltar, então, muitas vezes, chega tarde, cansado, mas o que eu puder fazer pra ler e estudar... Então, eu quero continuar, porque eu sei que é uma coisa que eu preciso” (S5: entrevista final).

Nesse trecho, o aluno também discorre sobre sua vontade de estudar e sobre a importância de continuar estudando, independentemente da idade que se tenha, apesar das dificuldades que tem que enfrentar e do esforço que precisa empreender, todos os dias, para que isso aconteça.

3. Práticas de leitura e escrita que o sujeito já apresentava no início do ano

Ao iniciar o ano letivo de 2005, Marcos apresentava as seguintes práticas de leitura e escrita, conforme relatado por ele, na entrevista inicial (Anexo 3: Matriz do Sujeito 5):

- Leitura de letreiro de ônibus
- Leitura de jornal
- Leitura de revista
- Leitura de placas e cartazes
- Leitura e escrita de poesia
- Leitura e escrita de carta
- Leitura e escrita de letras de músicas

3.1. Leitura de letreiro de ônibus

Na entrevista inicial, quando perguntado se lia os letreiros dos ônibus, o aluno respondeu: “*Lógico, senão eu perco o busão*” (Matriz do sujeito 5: Anexo 3).

3.2. Leitura de jornal

No início do ano, Marcos fez as seguintes considerações, a respeito desse tipo de leitura:

“Jornal. Eu leio jornal, caderno, Bíblia, assim, muitos livros. Só que aquele negócio de Bíblia eu não sou muito de ler não, porque dá um pouquinho de sono, mas livro eu gosto de ler, jornal... Daí um dia, eu tava trabalhando na feira, vendendo laranja, aí nas capas de, na primeira página do jornal: - Ah, então eu vou comprar, é minha foto!¹⁶ Aí eu comprei e fiquei lendo” (S5, entrevista inicial, matriz do sujeito 5: Anexo 3).

Em seu diário de leitura e escrita, foram encontrados sete (07) registros de leitura de jornal, nos dias: 01/07; 09/10; 12/10; 19/10; 31/10; 06/11 e 04/12/05.

3.3. Leitura de revista

Em relação a essa prática, Marcos disse, na primeira entrevista, que lia apenas o que considerava interessante. Em suas palavras:

¹⁶ O aluno, certa vez, viu sua foto no jornal. Então, comprou um exemplar e o guardou. Levou-o para a professora ver, todo orgulhoso.

“Só o que for coisa interessante, assim, tiver algum artista que eu sou fã... Uma vez eu passei numa banca que tinha uma revista do Amado Batista, que eu sou fã das músicas dele, aí eu falei: - Vou comprar. Aí eu fiquei sabendo da história da vida dele...”¹⁷ (S5, entrevista inicial, matriz do sujeito 5: Anexo 3).

Foram encontrados dez (10) registros referentes a essa prática de leitura, em seu diário, nos dias: 26/08; 27/08; 18/09; 08/10; 14/10; 20/10; 24/10; 05/11; 03/12 e 04/12/05.

3.4. Leitura de placas e cartazes

A esse respeito, Marcos disse, no início do ano:

“Ah, placa, assim, de coisa de mercado, assim, às vezes eu leio, às vezes não. Aquele que eu vejo que vai me interessar, eu leio” (S5, entrevista inicial, matriz do sujeito 5: Anexo 3).

Encontramos oito (08) anotações em seu diário, relativos à leitura de placas e cartazes, nos dias: 07/05; 11/06; 20/08; 19/09; 25/10; 27/10; 11/11 e 05/12/05.

3.5. Leitura e escrita de cartas

A esse respeito, o aluno colocou, na entrevista inicial:

“Carta, só quando a minha irmã escreve pra mim ou então quando eu quero mandar carta pra alguém. Quando eu vejo que eu não consigo escrever certo, pago, mando alguém escrever. Aí que eu vê que a pessoa tá escrevendo com uma letra pra achar que a letra é minha, pra eu mandar pr’uma menina, eu mando a pessoa fazer, depois eu passo pra minha letra. De vez em quando eu escrevo” (S5, entrevista inicial, matriz do sujeito 5: Anexo 3).

Em seu diário de leitura e escrita, encontramos dois (02) registros de leitura de carta, nos dias: 17/11 e 30/11/05.

3.7. Leitura e escrita de letras de músicas

¹⁷ O aluno levou essa revista para mostrar à professora.

Esse item foi incluído aqui, pois este aluno tinha uma prática de escrita particular: a composição de letras de músicas.

Na entrevista inicial, ao ser perguntado sobre a prática de escrever em diário, o aluno respondeu:

“A coisa mais importante que eu gosto de fazer é música. Adoro fazer música. Tudo aquilo de mais importante que acontece na minha vida, por enquanto, quando eu tô apaixonado por uma menina, às vezes, eu tô pensando na minha mãe, tô pensando em alguma coisa que acontece de importante, eu vou escrevendo e gravo e gosto de ficar dentro de casa cantando, sabe? Então, sempre eu canto pra não esquecer. É uma coisa que mais adoro, é isso aí” (S5: entrevista inicial).

4. Mudanças ocorridas nas práticas de leitura e escrita do sujeito, durante o processo

Através da comparação entre as respostas emitidas pelo aluno, nas entrevistas inicial e final, bem como dos registros feitos por ele, em seu diário de leitura e escrita, pode-se dizer que algumas mudanças significativas ocorreram em suas práticas de letramento.

Marcos iniciou ou desenvolveu, durante o ano de 2005, as seguintes práticas de leitura e escrita:

- Leitura de jornal
- Leitura de bula de remédio
- Leitura de gibi
- Leitura de receitas culinárias
- Leitura de livros
- Leitura de revistas
- Escrita de diário
- Leitura e escrita de poesias
- Leitura e escrita de letras de músicas

4.1. Leitura de jornal

Marcos passou a ler mais jornal, durante o ano de 2005, devido ao seu interesse pelo horóscopo.

Na entrevista final, observa-se que houve alteração na resposta do aluno, indicando o desenvolvimento dessa prática de leitura. Em suas palavras:

“Ah, assim, sabe por que eu tô lendo mais jornal? Porque eu gosto de acompanhar os signos e aí eu quero saber como é que está a minha situação, assim, na parte do amor, na parte do trabalho, porque aí conforme o que tá lendo, o que tá no jornal, aí eu sei mais ou menos o que eu vou fazer da minha vida. (...) Comecei esse ano, que eu comecei a ver negócio de jornal. Eu, um pouco, antes de ontem, tava lendo o jornal...” (S5, entrevista final, matriz do sujeito 5: Anexo 3).

Os registros dessa prática de leitura, em seu diário, indicam que ela teve início a partir do mês de julho de 2005.

Pode-se sugerir que as práticas pedagógicas desenvolvidas, que incluíram o trabalho com jornal, tenham contribuído para essa mudança.

4.2. Leitura de bula de remédio

No início do ano, Marcos demonstrou não saber o que vinha a ser uma bula de remédio.

Na entrevista final, fez as seguintes colocações, referentes a essa prática de leitura:

“Li. Fiquei lendo pra saber quantos comprimidos que toma, durante... Era um só, durante o dia. Depois eu vi que não tava fazendo efeito. Ah, um só era pra criança, pra adulto era dois. Sempre quando eu comprava, eu gostava de ler, né? Porque isso é muito importante, remédio...” (S5, entrevista final, matriz do sujeito 5: Anexo 3).

4.3. Leitura de gibi

O mesmo ocorreu com a leitura desse gênero textual. No início do ano, o aluno disse: *“Ih! É difícil eu ler. Até que gosto, é legal, né?”* (Matriz do sujeito 5: Anexo 3).

Portanto, no início do ano, apesar de gostar de gibi, ele, raramente lia. No final do ano, percebe-se uma mudança em relação a essa prática de leitura. Na entrevista final, ao ser perguntado a esse respeito, Marcos respondeu:

“Li. Li, sim. Li. Antes não tinha, mas eu acho interessante, que às vezes eu começo a dar risada sozinho, né?” (S5, entrevista final, matriz do sujeito 5: Anexo 3).

Em seu diário de leitura e escrita, encontramos apenas um (01) registro de leitura de gibi, porém acreditamos que as aulas tenham despertado o interesse do aluno para essa prática de leitura, uma vez que nelas a professora incentivou a leitura desse textual.

4.4. Leitura de receitas culinárias

Na entrevista inicial, Marcos disse ter lido apenas uma vez uma receita culinária. Em suas palavras: *“Ah, não, só peguei uma pra fazer um bolo uma vez, aí deu certo”*.

No entanto, na entrevista final, ele colocou que leu algumas receitas: “*É, eu tive lendo aquelas revista, aquelas coisa*” (Matriz do sujeito 5: Anexo 3), referindo-se à leitura de livros de receitas que retirou da biblioteca de classe.

Em seu diário de leitura e escrita, foram encontrados três (03) registros referentes a receitas culinárias, nas seguintes datas: 23/10; 09/11 e 05/12/05.

Pode-se sugerir, com isto, que o aluno desenvolveu-se, em relação a essa prática de leitura que a abordagem desse gênero textual, em sala de aula, tenha contribuído para esse desenvolvimento.

4.5. Leitura de revistas

No início do ano, Marcos disse que apenas lia revistas quando nelas havia algum assunto que despertava seu interesse. Em suas palavras:

“Só o que for coisa interessante, assim, tiver algum artista que eu sou fã, por enquanto assim... Uma vez, eu passei numa banca que tinha uma revista do Amado Batista, que eu sou fã das músicas dele, aí eu falei: - Vou comprar. Aí eu fiquei sabendo da história da vida dele” (S5, entrevista inicial, matriz do sujeito 5: Anexo 3).

Gostaríamos de destacar que o comportamento desse aluno, em sala de aula, em relação à leitura e à escrita, foi mudando ao longo do ano. Em relação a isso, um episódio merece destaque. Certa vez, esse aluno comprou uma revista e levou ainda fechada, para mostrar à professora, dizendo que não via a hora de abri-la, mas que gostaria de fazê-lo em sua presença.

No final do ano, ao falar sobre leitura de revista, o aluno fez as seguintes considerações:

“Revista, às vezes sim, leio sim, uma revista, assim, às vezes, uma revista que aparece um nome de artista, assim, que eu quero ler pra saber alguma curiosidade, pra saber como ele está, eu gosto de ler sim. A senhora trouxe bastante revista pra gente ler, né? Eu levei bastante pra casa. Porque, antes, eu não lia negócio, assim, revista, assim, depende das notícias que estavam na revista, né? Aí eu leio. Aquilo que não me interessava também eu não queria ler. Mas esse ano eu li bastante esse negócio de revista. Principalmente que fala sobre umas partes que eu leio assim, falando sobre bolo, sobre tipo de receita, né, pra fazer...” (S5, entrevista final, matriz do sujeito 5: Anexo 3).

Vale enfatizar que, de acordo com o aluno, a professora levou para a sala de aula muitas revistas, propiciando condições para a realização dessa prática de leitura e com isso, incentivou os alunos a lerem tal material.

4.7. Escrita de diário

Na entrevista inicial, o aluno disse que não sabia o que era um diário. Após a explicação dada pela professora-pesquisadora, colocou que não costumava escrever em diário, mas que escrevia letras de músicas, a partir de acontecimentos importantes em sua vida.

Na entrevista final, fez as mesmas colocações, com a diferença de ter se referido ao diário de leitura e escrita, como algo que contribuiu para incentivar os alunos a lerem mais. Em suas palavras:

“Porque a senhora deu a caderneta¹⁸ pra gente levar pra casa. Eu levei bastante jornal daqui pra lá, então, por isso que a gente... Coisa que tá nos livros, revistas, que a gente tinha curiosidade de ler pra gente saber, né? Então, eu achei muito interessante. Professora, eu não sei, assim, se a pessoa faz disso, né, gosta de anotar o mais importante. Aquilo que acontece de mais importante na minha vida, eu faço música. Então, eu faço música e fico sempre cantando, recordando aquele momento que aconteceu na minha vida” (S5, entrevista final, matriz do sujeito 5: Anexo 3).

Gostaríamos de destacar uma anotação feita pelo aluno, em seu diário de leitura e escrita, a nosso ver, bastante significativa. No dia 20 de agosto de 2005, ele escreveu: “Professora você é uma outima profesora meu trabalho é corido o tempo é Couto mas cotinu lendo nome de Rua avez não da para Escreve neste caderno mas esto indo para escola”.

Nela, além de expressar sua opinião a respeito da professora, o aluno diz que está lendo, apesar de não ter tempo para registrar no diário, tudo o que lê. Dessa forma, pode-se supor que, talvez, tanto este aluno como os demais, tenham realizado atividades de leitura e escrita, que não foram registradas.

4.8. Leitura e escrita de poesias

Marcos respondeu, na entrevista inicial, que escrevia poesia. Em seu diário de leitura e escrita, encontramos a seguinte anotação, no dia 10/06/05: “eu fises uma poezia” (Matriz do sujeito 5: Anexo 3).

Pelo fato de gostar muito de música e se dedicar, inclusive, a escrever algumas letras, Marcos gostava, particularmente, de poesia. Uma das poesias trabalhadas em sala de aula, de que mais gostou, foi “Poeta do sertão”, de Patativa do Assaré. A esse respeito, fez a seguinte colocação, na entrevista final:

“Inclusive, na minha pasta, também tem aquele poema, aquele senhor velhinho lá do Ceará, como é, como é que chama aquele velhinho lá, o... Aquele que ele escrevia, é um poeta assim...” (S5: entrevista final).

4.9. Leitura e escrita de letras de músicas

O que gostaríamos de destacar, a esse respeito, é o fato deste aluno, a partir de determinado momento, ter começado a levar para a professora, algumas letras de músicas escritas por ele. Uma vez que não apresentava esse comportamento e passou a fazê-lo, nos últimos meses do ano letivo, pode-se dizer que houve o desenvolvimento do

aluno, em relação a essa prática de letramento, assim como também aumentou sua motivação, segurança, autonomia, enfim, melhorou sua auto-estima.

5. Importância atribuída ao professor: o papel da mediação e da afetividade

Na entrevista final, Marcos expressou seu contentamento e satisfação, em relação ao processo educacional vivenciado no ano de 2005, tecendo comentários e emitindo opiniões a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas, da postura da professora, do que tinha sido importante para ele, no sentido de ter contribuído para sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Nas palavras do aluno:

“Professora, em primeiro lugar, a senhora é uma boa professora, uma pessoa que, muito gentil, uma pessoa que sai, assim, em cada carteira, ensinando cada um de nós, que tem prazer, amor, assim, de ensinar os alunos. Nem todas as professoras fazem o que a senhora faz, né? Fica mais conversando e não dá atenção àqueles que tão passando dificuldade. A senhora é muito legal, assim, teve um monte de coisa boa. Achei muito bom e... tá de parabéns. Tá de parabéns mesmo. Fico sentido que a senhora não vai continuar esse ano com a gente, né? Melhorei sim. Porque eu passei a ler jornal, passei, assim, eu li bastante revista e porque a senhora deu a caderneta pra gente marcar, né? E deu jornal pra gente levar pra casa. Eu levei bastante jornal daqui pra lá, então, por isso que a gente... Coisa que tá nos livros, revistas, que a gente tinha curiosidade de ler, pra gente saber, né? Então, achei muito interessante. Teve uma aqui que era muito boazinha¹⁹. Ela ensinava, assim, igual à senhora, mas a senhora fez melhor que ela. E se tiver alguma coisa que eu não tô lembrado e... essa pessoa maravilhosa que a senhora é... de ensinar a gente” (S5: entrevista final).

Pode-se sugerir, a partir do depoimento do aluno, que o processo vivenciado por ele, especialmente a postura da professora, a atenção dada a todos, as atividades desenvolvidas, o incentivo à leitura de diversos gêneros textuais, foram decisivos para a promoção de seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

¹⁸ O aluno está referindo-se ao diário de leitura e escrita.

7.1.6. Sujeito 6: Bruna²⁰

“Superando-se a cada dia”

1. De quem estamos falando?

O sujeito 6 é uma mulher, tem 31 anos, é casada e tem dois (02) filhos. Nasceu em Serra Talhada, estado de Pernambuco.

Veio para Campinas, no ano de 1999, pois toda sua família veio para cá: pais, irmãos e avós.

Uma pessoa reservada, tímida, quieta e delicada.

A respeito de sua trajetória escolar, Bruna comentou:

“Então, eu já estudei, lá no Norte, mas eu não lembro muito, muito bem, né? Mas eu já estudei lá, quando eu era criança, até acho que... eu lembro, acho que uns... treze anos, por aí. Depois eu vim pra cá, já tinha uns dezessete anos. Então, eu comecei a estudar de novo, né? Que era ali em cima, no Leonor, e fiquei estudando, acho que um bom tempo, eu não lembro quanto tempo, mas um bom tempo eu fiquei estudando lá. Depois parei, foi aí que eu parei pra... eu fiquei grávida, né? Daí pra casar, eu fui e... parei e voltei em 2001, né? Voltei em 2001, aí depois, criança, trabalhando, né? Com criança pequena, tendo que trabalhar fora, então, ficou difícil, aí eu parei. Aí eu parei e tô voltando, e voltei agora em 2005” (S6: entrevista final).

Em relação aos motivos que a afastaram da escola, durante a infância, a aluna colocou que não se lembrava. Disse apenas, depois de pensar um pouco, que não trabalhava, mas tomava conta do sobrinho, para a irmã trabalhar. Em suas palavras:

“Ai, eu não lembro. Eu não lembro por que, mas eu lembro que eu fui na escola criança, não lembro a idade, né? Não, nunca trabalhei. Apesar... eu ficava com um filho da minha irmã, pra ela trabalhar. Eu morava com ela e ela trabalhava e eu ficava com o filho dela” (S6: entrevista final).

Ainda sobre esse tema, Bruna fez as seguintes considerações:

¹⁹ O aluno está se referindo a uma ex-professora.

“Porque quando eu tava estudando, quando eu vim aprender, é... ler, eu já tava quase pra sair da escola. Quando eu tava começando a aprender, eu saí da escola. Eu acho que eu aprendi mais, todo esse pouco que eu sabia, acho que eu aprendi mais, assim, sozinha, sabe? Porque quando eu tava na escola, eu lembro muito bem que eu não sabia quase nada. Quando eu tava aprendendo, eu saí. Aí parei e aprendi, assim, assim mesmo, com dificuldade, tudo, mas ainda dava pra ler algum papelzinho” (S6: entrevista final).

Nesse trecho, a aluna coloca que aprendeu mais sozinha do que quando estava na escola. Triste consideração essa, já que denuncia a falta de qualidade e compromisso do nosso sistema educacional, afetado por sua vez, pela falta de compromisso da classe política de nosso país.

2. Importância atribuída à leitura e à escrita

Ao falar sobre a importância da leitura e da escrita, Bruna fez as seguintes considerações:

“São importantes pra gente escrever, pra gente escrever o que a gente precisa. A gente precisa escrever o nome d’um filho, aprender a escrever o nome do filho, né? De todo mundo que tá na casa. Precisa escrever um bilhetinho, precisa ler alguma coisa, né? Que a gente não precisa, você tem que pegar um papel e tem que ler o que tá escrito, né?” (S6: entrevista final).

Pode-se observar que para esta aluna, a importância de saber ler e escrever está mais relacionada ao âmbito da vida familiar do que às demandas sociais relacionadas ao trabalho, por exemplo. Apesar de trabalhar fora e precisar utilizar esses conhecimentos, em sua opinião, leitura e escrita são atividades que realiza mais em sua casa, com sua família, do que em outros lugares, como, por exemplo, escrever o nome de um filho, um bilhete, ou ainda, ler alguma coisa.

3. Práticas de leitura e escrita que o sujeito já apresentava no início do ano:

As práticas de letramento que já faziam parte do cotidiano da aluna, quando iniciou o ano letivo, eram:

- Leitura de livros
- Leitura de contas

²⁰ Apenas a entrevista final foi realizada com esta aluna, pois ela matriculou-se na metade do ano.

- Leitura de gibis
- Leitura de embalagens
- Auxílio nas tarefas escolares dos filhos
- Leitura de receitas culinárias

Quando perguntada a respeito dessas práticas de leitura e escrita, em relação ao período anterior ao início do ano letivo de 2005, Bruna respondeu que a frequência com que se dedicava a elas era baixa, ou seja, lia de vez em quando: livros, contas, embalagens e receitas culinárias. Em relação ao gibi, disse que havia lido uma vez e a respeito da atividade de auxiliar os filhos nas tarefas escolares, disse que sempre ajudou a filha a fazer sua lição de casa (Anexo 3: Matriz do Sujeito 6).

3.1. Auxílio nas tarefas escolares dos filhos

Essa foi uma prática que chamou nossa atenção, devido à frequência com que aconteceu. De acordo com nossa aluna, ela sempre auxiliou sua filha nas tarefas escolares e os registros que fez em seu diário confirmam essa informação (Matriz do sujeito 6: Anexo 3). Nele, encontramos as seguintes anotações:

07/07: “eu agundei a minlh filha faze alicão”

31/08: “eu li a lição de casa da nhá filha”

08/09: “eu jodei a minha filha a faze a lisão de casa”

29/09: “ajudei a minha faze a lição de casa”

09/10: “eu agudei a minha filha a escrever um texto para levar na escola”

21/10: “euli a lição de casa da minha filha”

29/10: “eu li a lição de casa da minha filha”

01/11: “eu li a lição de casa da minha filha”

26/11: “eu li a lição de casa da minha filha”

4. Mudanças ocorridas nas práticas de leitura e escrita do sujeito, durante o processo

Na entrevista final, ao falar sobre sua aprendizagem e desenvolvimento, em relação à leitura e à escrita, Bruna fez as seguintes colocações:

“Melhorou. Melhorou bastante. Melhorou bastante, a leitura, pra escrever, pra ler, nossa, foi muito bom. Ai pra escrever, não. Pra ler, até, mais ou menos, porque tipo assim, se tiver uma pessoa, se for pra eu preencher um papel aqui e tiver uma pessoa do lado, eu fico nervosa, eu não consigo, Lu, acertar as letras, sabe? Eu fico tentando lembrar, eu fico muito nervosa. Porque se eu tiver sozinha eu consigo. Porque sozinha eu consigo ler, consigo escrever, mas se tiver junto com outra pessoa olhando, eu não consigo, não consigo, não sei porque, até o meu nome eu tô escrevendo horrível, não sei porque, parece que dá um negócio na hora de escrever” S6: entrevista final).

Ainda em relação a esse tema, a aluna fez algumas outras colocações que, a nosso ver, merecem destaque. Para ela, o fato de ter lido bastante jornal contribuiu para que sua leitura melhorasse. Em suas palavras:

“Às vezes, nem todas as letras eu entendia, agora eu já tô bem entendendo melhor, né? Mas não entendia muito bem, mas... às vezes, né, entendendo um pedacinho aqui, um pedacinho ali... dava pra divulgar o nome que tava escrito. Eu li bastante jornal. Jornal eu li bastante. Esse ano, entendi, porque essas letrinhas pequenininhas do jornal, é difícil, né, da gente ler, mas eu aprendi bastante lendo jornal. Algumas letras que eu não sabia, né, que às vezes a gente vai escrever e esquece sempre uma letrinha ali, né? Aí você lendo, você vai vendo, né, o tom daquela letra, né, como que, o que que significa a palavra...” (S6: entrevista final).

Além do desenvolvimento das práticas de leitura e escrita que já apresentava, antes do início do ano, esta aluna deu início a novas práticas de leitura e escrita, durante o ano letivo de 2006, conforme revelam os dados coletados na entrevista final e os registros encontrados em seu diário (Anexo 3: Matriz do Sujeito 6). Dentre tais práticas, podemos citar:

- Leitura de revista
- Leitura de jornal
- Leitura e escrita de bilhetes
- Leitura e escrita de cartas
- Escrita de listas de compras
- Leitura de folhetos
- Leitura de placas e cartazes
- Leitura da Bíblia
- Escrita de diário

Pode-se sugerir com isto, que tanto o desenvolvimento das práticas existentes, quanto o surgimento de novas práticas tenham sido favorecidos pelas práticas pedagógicas desenvolvidas.

4.1. Leitura de livros

A esse respeito, pode-se dizer que, no decorrer do ano, a aluna foi, gradativamente, lendo cada vez mais. O que comprova essa afirmação, são os registros de leitura de livros, feitos por ela, em seu diário de leitura e escrita, nas seguintes datas: 10/07; 11/07; 06/08; 07/08; 28/08; 30/08; 04/09; 07/09; 15/09; 01/10; 02/10; 11/10; 22/10; 24/10; 25/10; 06/11; 09/11; 15/11; 22/11 e 23/11/05.

Na entrevista final, a aluna colocou que estava compreendendo melhor o que lia. Em suas palavras: “(...) *nem todas as letra eu entendia. Agora, eu já tô entendendo melhor, né?*” (S6, entrevista final, matriz do sujeito 6: Anexo 3).

Apesar de não ser possível afirmar, pode-se supor que o incentivo à leitura, realizado pela professora, através da retirada semanal de um livro para ser levado para casa pelo aluno, lido e apresentado na semana seguinte, na roda de leitura, tenha contribuído para o aumento do interesse da aluna, pela leitura de livros.

4.2. Leitura de contas

Em relação à leitura de contas, na entrevista final, Bruna fez considerações relevantes, que sinalizam o desenvolvimento dessa prática de leitura. Em suas palavras:

“Mas esse ano, agora, eu tô bem mais esperta, não sei porque. Tô, então, eu leio conta de água, de luz, fatura de loja, né? Quando chega, eu leio também” (S6, entrevista final, matriz do sujeito 6: Anexo 3).

Apesar desse gênero textual não ter sido trabalhado em sala de aula, o depoimento da aluna indica que ela está lendo melhor, ou seja, com mais entendimento, compreensão, competência e autonomia. Portanto, houve desenvolvimento de sua capacidade para realizar esse tipo de leitura, bem como de outros materiais.

Encontramos três (03) registros de leitura de contas em seu diário de leitura e escrita, nas seguintes datas: 05/09; 30/10 e 19/11/05.

4.3. Leitura de receitas culinárias

Apesar de a aluna ter dito que não costumava ler nem escrever receitas culinárias, encontramos em seu diário, quatro (04) registros de leitura e escrita de receitas culinárias, transcritos abaixo, literalmente:

06/08: “euli bastante o livero 50 prato de 15 minutos copiei bastante receida doce e salgada”

28/08: “eulio livro de resceita que eu troce da escola”

02/09: “escrevi um recenta de bolo cemora”

02/10: “euli um livero de receta de bolo”

A nosso ver, é significativo o fato de ela ter lido dois livros de receitas, sendo que um deles, inclusive, foi retirado da escola e levado para casa, o que reforça a importância da biblioteca de classe.

Acreditamos que é preciso colocar à disposição dos alunos a maior quantidade e variedade possível de materiais, oferecendo-lhes oportunidades diversas de leituras que, sem isso, talvez não realizassem.

4.4. Leitura de revista

Ao ser perguntada sobre essa prática de leitura, Bruna respondeu que, devido ao diário de leitura e escrita, passou a ler mais revista, uma vez que tinha que ler sempre algo para poder registrar nele.

Portanto, para ela, a utilização do diário fez com que a frequência e a intensidade com que lia e escrevia, aumentassem. Nele, foram encontrados cinco (05) registros de leitura de revista, nos dias: 04/07; 08/07; 27/08; 18/10 e 31/10/05.

Essa prática foi bastante incentivada pela professora, através de leituras realizadas para/pelos alunos, bem como da disponibilização desse material na biblioteca de classe.

4.5. Leitura de jornal

Essa foi, com toda certeza, a prática de leitura que maior desenvolvimento a aluna apresentou, durante o ano de 2005. Na entrevista final, ao ser perguntada sobre o que havia passado a ler mais e/ou melhor, Bruna respondeu:

“Eu li bastante jornal. Jornal, eu li bastante. Esse ano, entendi. Porque essas letrinhas pequeninhas do jornal, é difícil, né, da gente ler. Mas eu aprendi bastante lendo jornal. Algumas letras que eu não sabia, né, que às vezes a gente vai escrever e esquece sempre uma letrinha ali, né, aí você lendo, você vai vendo, né, o tom daquela letra, né, como que, o que significa a palavra” (S6, entrevista final, matriz do sujeito 6: Anexo 3).

Para a aluna, antes do início do ano, essa prática de leitura não fazia parte de seu cotidiano. Portanto, foi uma atividade que se desenvolveu ao longo do ano letivo de 2005.

Em seu diário de leitura e escrita, encontramos quinze (15) registros de leitura de jornal, nas seguintes datas: 03/07; 05/07; 12/09; 06/10; 07/10; 10/10; 12/10; 13/10; 15/10; 17/10; 24/10; 26/10; 27/10; 04/11 e 24/11/05. É possível observar a intensificação desse tipo de leitura, no mês de outubro, quando ocorre a maior quantidade de anotações.

Talvez, o fato de o jornal ter sido trabalhado em sala de aula, tenha contribuído para despertar o interesse da aluna, por esse tipo de leitura.

Bruna colocou também que o fato de ter que registrar suas leituras, no diário de leitura e escrita, contribuiu para que passasse a ler mais jornal.

4.6. Leitura e escrita de bilhetes

Para nós, o desenvolvimento dessa prática de leitura, pela aluna, foi bastante significativo. De acordo com ela, antes do início do ano, essa atividade não fazia parte de seu cotidiano. Na entrevista final, ela colocou:

“Eu escrevo os bilhetes, quando precisa, né? Quando precisa escrever, eu escrevo. Agora, depois que eu voltei à escola, que eu comecei a fazer tudo isso. Porque antes, eu quase nem pegava no caderno, nem num papel pra escrever, nem ler. Mas agora, depois que eu voltei pra escola, que eu tô... aí que eu comecei ler, escrever, pegar o lápis pra... tanto que eu falei que esse ano, eu vou passar o resto do ano todinho só no papel, lendo e escrevendo” (S6, entrevista final, matriz do sujeito 6: Anexo 3).

Nesse trecho, a aluna colocou que sua motivação e estímulo, pela leitura e escrita, aumentaram, após seu retorno à escola. Com isto, pode-se sugerir que as práticas pedagógicas desenvolvidas tenham contribuído para o aumento de seu interesse por essas atividades.

Além disso, é possível inferir que o aumento da capacidade desse sujeito, na realização de determinadas práticas de leitura e escrita, seja um dos responsáveis pelas referidas mudanças.

Gostaríamos apenas de lembrar que o gênero textual “bilhete” foi trabalhado em sala de aula, o que pode ter contribuído para a instrumentalização da aluna, para a leitura e escrita de bilhetes.

Em seu diário, foram encontrados dezessete (17) registros de leitura e escrita de bilhetes, nas seguintes datas: 04/08; 05/08; 15/08; 19/08; 06/09; 13/09; 20/09; 28/09; 30/09; 08/10; 03/11; 11/11; 16/11; 17/11; 21/11; 25/11 e 30/11/05.

4.7. Escrita de listas de compras

Tal prática de letramento apareceu em quantidade significativa, no diário de leitura e escrita da aluna. Nele, foram encontrados os seguintes registros:

04/08: “eschevi pedido de materiais de limpeza eschevi pedido de materiais para cantina”

26/08: “eu fiz a lista de material da cantina”

29/08: “eu escrevi a lista de material de limpeza do meu cevijo”

11/09: “eu crevi a lista de material de limpeza”

19/09: “eu escrevi a lista de material de limpeza”

03/10: “eu escrevi a lista de material de limpeza”

05/10: “euli a lista de limpeza”

05/12: “eu li a lista de material da escola da minha filha”

Gostaríamos de destacar, também, o desenvolvimento da escrita de Bruna, em termos ortográficos. Esse foi um ponto que chamou nossa atenção, ao analisarmos seu diário de leitura e escrita. Percebe-se, gradativamente, o desenvolvimento dos níveis de apropriação dos sistemas alfabético e ortográfico da escrita (Anexo 4).

4.8. Leitura de folhetos

Esse gênero textual foi um dos que em maior número de registros apareceu no diário de leitura e escrita de Bruna. Foram, ao todo, doze (12) anotações, nas seguintes datas: 03/09; 17/09; 23/09; 26/09; 14/10; 05/11; 08/11; 13/11; 18/11; 01/12; 02/12 e 06/12/05, perdendo apenas para a leitura de jornal (15 registros), leitura e escrita de bilhetes (17 registros) e leitura de livros (20 registros).

4.9. Leitura da Bíblia

Conforme dito por ela, na entrevista final, Bruna começou a ler a Bíblia, durante o ano de 2005. Em suas palavras:

“Leio, às vezes. Eu fui ler esse tempo atrás, agora, também, a Bíblia. Porque meu marido vai na igreja, né? Então, eu sempre tô na igreja acompanhando ele, lendo a Bíblia. Então, eu tô lendo bem mais agora” (S6, entrevista final, matriz do sujeito 6: Anexo 3).

Foram encontrados três (03) registros de leitura da Bíblia, em seu diário de leitura e escrita, nos dias 09/07; 08/08 e 03/12/05.

Apesar de não ter sido um gênero trabalhado em sala de aula, a nosso ver é significativo o fato de a aluna ter começado a ler a Bíblia durante este ano. Pode-se sugerir, com isso, que o trabalho pedagógico desenvolvido tenha contribuído para o aumento de interesse e proficiência na leitura de vários gêneros textuais, como, por exemplo, a Bíblia.

5. Importância atribuída ao professor: o papel da mediação e da afetividade

A respeito dos fatores que contribuíram para que isso acontecesse, a aluna referiu-se à professora e também ao diário de leitura e escrita, que, segundo ela, aumentou seu interesse, principalmente na leitura. Em suas palavras:

“Ah, não sei, eu acho que mó daquela cadernetinha²¹ sua lá. É que eu tinha que anotar todo dia, né? Então, tinha sempre que tá lendo alguma coisa. Então, todo dia tava chegando jornal em casa, eu pegava e lia pra poder escrever... Porque antes, eu quase nem pegava no caderno, nem num... num papel, nada, pra escrever, nem ler. Mas agora, depois que eu voltei pra escola, que eu tô... aí que eu comecei ler, escrever, pegar o lápis pra... Tanto que eu falei que esse ano eu vou passar o resto do ano todinho só no papel, lendo e escrevendo” (S6: entrevista final).

²¹ A aluna está se referindo ao diário de leitura e escrita.

Em relação à professora, Bruna fez as seguintes considerações:

“Você é uma professora maravilhosa. Com você, quem não aprende, só não aprende quem não quer, porque você se esforça bem pra aprender, pra ensinar pra gente. Foi muito bom tá, passar esse... apesar que não foi um ano inteiro, né, mas foi muito bom pra mim” (S6: entrevista final).

Para nós é significativo o fato de Bruna ter percebido que a utilização do diário de leitura e escrita contribuiu para que passasse a ler e escrever mais e também melhor.

Gostaríamos de destacar também que é possível perceber o grande desenvolvimento da escrita desta aluna, nos registros que fez em seu diário. Comparando-se a escrita apresentava quando iniciou o ano²² e sua escrita no final do processo, nota-se, facilmente, esse desenvolvimento (Anexo 4: Transcrição do Diário do Sujeito 6).

O fato de a aluna ter sentido que melhorou em relação à leitura e à escrita, fez aumentar também, sua vontade de continuar estudando:

“Ai, eu acho que vai ser difícil depois da quarta, pra quinta, porque já tem, já é em outro lugar, né? Na cidade. Eu tenho, eu tô, eu tenho, tô com muita vontade de continuar, chegar na quinta, continuar, então, pelo menos terminar o primeiro, né? Só não sei se vai dar certo, porque se tivesse aqui, né?” (S6: entrevista final).

Infelizmente, isso é muito freqüente na educação de jovens e adultos. Muitos alunos acabam desistindo de estudar quando passam para a 5ª série do ensino fundamental, pois, para isso, precisariam se deslocar até outro bairro – muitas vezes distante de sua casa – ou ainda, até o centro da cidade, no período noturno, o que se coloca como um obstáculo, principalmente para as mulheres e para os idosos.

7.1.7. Sujeito 7: Carolina²³

“Uma mulher de fé”

1) De quem estamos falando?

O sujeito 7 é uma mulher de 50 anos, casada, mãe de quatro filhos, católica, nascida na cidade de Santa Fé do Sul, estado de São Paulo.

²² Esta aluna matriculou-se no mês de junho, uma vez que na Fumec, é possível que alunos sejam matriculados no decorrer do ano letivo. Também é possível que sejam promovidos para a série seguinte no meio do ano.

O nome de sua cidade natal resume a personalidade dessa aluna, pois a fé era uma de suas principais características. Generosa, calma, de fala doce e suave, era, ao mesmo tempo, uma mulher forte, corajosa e batalhadora.

Chegou a Campinas há trinta anos atrás, alimentando o sonho e a esperança de encontrar uma vida melhor, como faz a maioria das pessoas que deixam o campo e vêm para a cidade. Em suas palavras:

“Porque era na roça e eu tinha muito, a gente não tinha, assim, a roça não dava mais nada, assim, né, futuro pra gente. Então, a gente resolveu vir pra cá. Aí meu irmão morava aqui, mudou pra cá com o sogro, ficou um ano, um ano e pouco aqui. Depois ele foi passear, visitar a gente, aí eu vim com ele para cá, pra tentar a vida, como sempre todo mundo faz, né?” (S7: entrevista final).

Não foi à escola quando criança. Começou a estudar depois do nascimento do último filho. Em suas palavras:

“Porque meus pais nunca procuraram, assim, pôr eu na escola, os menores. Pôs os meus irmãos mais velhos, que sabe um pouquinho, de tanto o meu avô insistir, lutou um pouquinho, colocou os meus irmãos mais velhos, mas aí os irmãos, Lucia, eles perderam a direção, que era na roça e eles também não tinham estudo. Então, pro meu pai e pra minha mãe era trabalhar, e eu tinha noção que eu tinha que aprender? Eu era criança!” (S7: entrevista final).

A descontinuidade marca a trajetória escolar desta aluna, de um modo particular, pois foram muitos os problemas que enfrentou e que atrapalharam o andamento de seus estudos: doença e morte do pai e da mãe, acidente do filho, etc. No entanto, nada disso a fez desistir ou diminuiu sua vontade de freqüentar a escola, mantendo sempre a crença de que um dia concluiria seus estudos. Assim relata os fatores que a impediram de freqüentar a escola durante a infância, adolescência e também a idade adulta:

“Foi, quer ver... Meu pai tá com uns... oito anos que ele faleceu. Logo que eu comecei a ir, ele tava vivo ainda. Depois ele começou a ficar doente, eu não, que época... Eu sei que faz uns sete anos que ele faleceu. Comecei, daí parei, né, daí ele ficou doente, eu parei de ir por causa que ele, que nem eu falei pra você, logo que ele arruinou, descobriu que ele tava doente, ele já entrou naqueles meses difíceis, né? Não tinha mais cura, aí correndo, passando a noite na Unicamp com ele, aquelas, sabe aquelas coisas...” (S7: entrevista final).

Ainda a respeito de sua trajetória escolar, das muitas desistências e retornos à escola, e dos vários problemas familiares que enfrentou, Carolina fez as seguintes colocações:

“Depois de seis anos que eu tinha perdido a minha mãe, aí veio acontecer... é... não dá. Antes disso, teve um acidente, um acidente de moto com meu filho, que ele quase perdeu a perna. Daí depois, né, veio o meu pai. Depois desse acidente, que meu filho se recuperou, eu entrei, vai passando aquela fase, aquela coisa ruim, assim, daí meu pai caiu doente, aí veio mais. Acho que ele ficou doente uns dois, três meses só, já faleceu,

²³ Apenas a entrevista final foi realizada com esta aluna, pois ela matriculou-se na metade do ano.

sabe quando fica assim... Descobriu, ele já faleceu. Então, aí, comecei, assim, não dava, não entrava nada na cabeça da gente. É muito sofrido, né? A gente fica com aquilo na cabeça e não tinha, eu não tinha cabeça” (S7: entrevista final).

Além dos problemas particulares que dificultaram seu acesso e permanência na escola, a aluna fez considerações relacionadas ao descaso com que é tratada a educação de adultos em nosso país, chamando a atenção para falhas no sistema de ensino. Em suas palavras:

“Depois, aí eu ia estudar lá no Guanabara²⁴, aí depois, é... a escola mudou, porque lá era alugada a casa. Aí foi pro Carlos Gomes²⁵, aí eu vinha de ônibus, à noite, pro Carlos Gomes, daí a professora, tinha uma professora que ela faltava muito também, a gente ia lá na Prefeitura reclamar. Aí vinha uma substituta. Quem dava uma força pra gente era uma estagiária que vinha, vinha cada dia, cada época era uma que vinha e dava aquela força pra gente. Assim, eu não desisti até hoje, eu venho tentando...” (S7: entrevista final).

Ainda em relação a esse tema, outra questão que merece ser discutida é a permanência de muitos alunos adultos na mesma série, por anos consecutivos, que, desestimulados, acabam evadindo.

Na educação de jovens e adultos, alguns professores reprovam seus alunos várias vezes, até considerarem que estes estejam preparados para irem para a série seguinte. Carolina disse, em tom de desânimo, que fazia três ou quatro anos, aproximadamente, que ela estava na mesma série.

2. Importância atribuída à leitura e à escrita

Carolina tem uma opinião interessante a respeito da importância da leitura e da escrita, uma concepção muito particular, diferente das concepções dos demais sujeitos desta pesquisa.

Concebe essas habilidades como ferramentas que nos auxiliam internamente, tanto quanto externamente. Em suas palavras:

“Primeiro pela, pela mente da gente, né, que é pra desenvolver a mente, pra gente, como é que se diz, assim... Pra tudo, né, Lucia, pra tudo. Se você não souber ler e escrever, você se sente um cego, assim, com um tampão nos olhos, né? Porque é a mesma coisa. Então, o que eu entendo é isso. Então, é muito bom saber ler e escrever, é uma terapia e uma coisa necessária pra vida da gente, pra tudo, né? Pra nossa vida, né? Melhora a vida pra gente mesmo” (S7: entrevista final).

Muitos alunos adultos fazem essa analogia entre o analfabetismo e a cegueira, descrevendo a sensação de olhar para a escrita e não conseguir decifrá-la, como se não estivessem enxergando nada.

3. Importância atribuída ao professor: o papel da mediação e da afetividade

²⁴ A aluna refere-se a um bairro de Campinas.

Em vários trechos da entrevista final, Carolina fez considerações a respeito de sua aprendizagem. Ao ser perguntada se havia passado a ler algo que antes não lia, ou se passou a ler mais e/ou melhor alguma coisa, respondeu:

“Eu descobri bastante coisa, assim, né, que eu não conseguia ler. Eu só tenho dificuldade, um pouco, assim, acompanhar com os olhos, assim, ler assim, rapidinho sabe? Porque, como eu tava falando, eu melhorei, né, eu melhorei mais. Mais confiante na leitura. Porque esse ano foi assim, Lucia. Você trabalhou bastante com a gente, você não faltou. Também eu tive um ano, assim, louvado seja Deus, assim, um ano calmo, não teve tribulação na minha vida, essas coisas. Porque faz tempo que eu tô na escola, só que veio, veio muitas coisas. Teve um tempo que logo que eu comecei a ir na escola, foi muita coisa que acontecia, então você não tinha cabeça, você não firmava” (S7: entrevista final).

Vemos, nesse trecho, que a aluna sente-se mais confiante na leitura, está satisfeita com sua aprendizagem, percebe que se desenvolveu (na leitura e na escrita), e atribui isso tanto ao trabalho desenvolvido pela professora, como também ao momento vivido, propício aos estudos. Enfatiza a importância da mediação da professora no processo de ensino-aprendizagem, colocando algumas características desta, que, em sua opinião, contribuíram para seu desenvolvimento, como por exemplo: bondade e paciência. Em suas palavras:

“Eu não tenho o que falar não. Eu só tenho que agradecer. Acho que nós fomos premiados esse ano de ter você aqui, né? Que é muito assim, esforçada com a gente. Você foi assim, do começo até o fim, a mesma professora, nunca mudou com a gente na bondade, na paciência, em tudo né, Lucia. Porque você foi uma coisa boa na nossa vida, no nosso estudo esse ano, pra nós, viu? De coração, eu não sou de falsidade, o que eu falo, eu falo de coração” (S7: entrevista final).

Nessas palavras, a aluna expressa sua gratidão à professora, e, portanto, faz referência ao trabalho pedagógico desenvolvido que, para ela, contribuiu com seu desenvolvimento, ou ainda, foi decisivo para que ele acontecesse.

Infelizmente, Carolina faltou muito durante o ano, o que comprometeu, de certa forma, seu aproveitamento e rendimento escolares. Por ser uma pessoa generosa e preocupada com os outros, várias dessas faltas foram cometidas para ajudar uma amiga, cujo filho havia sofrido um grave acidente de moto.

4. Práticas de leitura e escrita que o sujeito já apresentava, no início do ano

Antes do início do ano, esta aluna praticamente não realizava nenhuma atividade de leitura e escrita sozinha, ou seja, podemos dizer que a frequência com que lia e escrevia era muito baixa e quando o fazia, era com muita dificuldade.

5. Mudanças ocorridas nas práticas de leitura e escrita do sujeito, durante o processo

²⁵ A aluna está referindo-se a uma escola.

De acordo com Carolina, foram várias as mudanças ocorridas em suas práticas de leitura e escrita. Também foi significativo o aumento de sua capacidade, autonomia, interesse e conhecimento dessas habilidades, ou seja, passou a ler e escrever o que antes não conseguia e passou a ler e escrever melhor o que antes já lia e escrevia. Como exemplos, podemos citar:

- Leitura de jornal
- Leitura de receitas culinárias
- Leitura de revista
- Leitura da Bíblia
- Escrita de bilhetes
- Escrita de diário
- Leitura de livros

5.1. Leitura de jornal

Essa era uma prática que a aluna não apresentava no início do ano. Não tinha o costume, o hábito, o interesse em ler jornal. Na entrevista final, colocou que gostava de ler jornal e que começou a fazê-lo durante o ano de 2005. Em suas palavras: “*Eu gosto de ler jornal. Eu comecei esse ano*” (Anexo 3: Matriz do sujeito 7).

Em seu diário de leitura e escrita há um registro de leitura de jornal, no dia 19/09/05.

Pode-se supor que Carolina não tenha lido jornal, outras vezes, ou ainda que tenha lido, mas não tenha registrado em seu diário, o que acreditamos ser mais provável.

Mesmo sendo algo difícil de provar, garantir ou avaliar, acreditamos que o trabalho, em sala de aula com jornal, tenha incentivado e contribuído para o aumento do interesse da aluna pela leitura de jornal. A leitura de notícias e reportagens jornalísticas, seguida de uma discussão a respeito, por exemplo, pode ter despertado na aluna a vontade de ler jornal.

5.2. Leitura de receitas culinárias

A leitura desse gênero também foi iniciada pela aluna durante o ano. Na entrevista final, Carolina colocou:

“Eu leio agora, assim, pra fazer. É, tudo o que eu pego, assim, Sazón, as receitas que vem, eu procuro ver que receita que tá ali, assim. Vou levando assim” (S7, entrevista final, matriz do sujeito 7: Anexo 3).

Apesar disso, não encontramos nenhum registro desse tipo de leitura, em seu diário. Talvez porque, como no caso anterior, ela não tenha anotado todas as vezes em que leu receitas culinárias, ou quem sabe, ela não realizou nenhuma leitura desse gênero durante o ano todo, o que, em nossa opinião, é pouco provável.

Receita culinária também foi um gênero textual trabalhado em sala de aula. Além de termos lido e escrito receitas culinárias, certa vez fizemos uma salada de frutas, ao mesmo tempo em que escrevemos sua receita em um papel manilha que ficou exposto na parede da sala de aula.

5.3. Leitura de revista

Carolina disse que começou a ler revista durante o ano de 2005. Em suas palavras:

“Revista, sempre que eu posso, agora, eu procuro olhar, porque me interessa agora, sabe Lucia? Porque eu consigo ler. De primeiro, como é que eu ia interessar pelas coisas? Eu só olhava as figuras, né? Agora me interessa, porque eu consigo ler alguma coisa. Vou lendo e vou entendendo, né? Revista, jornal, tudo que eu vejo, assim, que eu interesse, eu procuro ler” (S7, entrevista final, matriz do sujeito 7: Anexo 3).

A nosso ver, esse trecho é bastante significativo, uma vez que demonstra que houve desenvolvimento do nível de letramento dessa aluna, em relação à prática de leitura de revista.

Além disso, ao dizer: “*Vou lendo e vou entendendo*”, expressa que sua compreensão a respeito do que lê melhorou.

Pode-se observar a mudança ocorrida com relação a essa prática, uma vez que antes ela não lia revista, porque não conseguia e agora lê, porque consegue.

Colocou que seu interesse pela leitura de revista estava diretamente relacionado à competência, possibilidade, conhecimento, referentes a este tipo de leitura. Acreditamos que essa afirmação possa ser aplicada a todos os gêneros textuais, ou seja, o indivíduo somente terá interesse pela leitura de um determinado gênero textual, se conseguir, souber, tiver condições de realizá-la.

Um dado que confirma o que foi dito pela aluna é que nas aulas, seu interesse pela leitura de revista foi aumentando progressivamente. Quando a professora dizia para os alunos retirarem algum material de leitura da biblioteca de classe para lerem, a aluna escolhia revista, na maioria das vezes.

Pode-se sugerir que o trabalho com revista, em sala de aula, o que incluía o incentivo constante da professora à sua leitura, através da retirada de revistas da biblioteca de classe, pelos alunos, para que levassem para casa ou lessem ali mesmo, tenham contribuído para o aumento da competência e interesse de Carolina pela realização dessa prática de leitura.

5.4. Leitura da Bíblia

Carolina começou a ler a Bíblia, durante o ano de 2005. Em suas palavras:

“Bíblia. Leio todos os dias um pedacinho, o que eu posso, um tempinho que eu tiro. Eu tenho a Bíblia no meu quarto, né? Às vezes eu leio um salmo, deixo aberta e o que eu, quando às vezes eu, assim, fecho ela, mas sempre eu procuro, no meio do dia, ler um pedacinho. Não lia, não lia. Eu ia na igreja, assim, nem o... como é que chama aquele

folhetinho da missa? Eu não lia, porque é difícil. Não lia nada” (S7, entrevista final, matriz do sujeito 7: Anexo 3).

Conforme podemos observar, a aluna colocou que, antes do início do ano, além de não conseguir ler a Bíblia, também não conseguia ler o folheto da missa.

Encontramos um registro de leitura da Bíblia, em seu diário de leitura e escrita, no dia 25/05/05.

Para nós, esse progresso é muito significativo e, mais uma vez, indica que houve desenvolvimento do nível de letramento da aluna.

5.5. Escrita de bilhetes

Antes do ano letivo de 2005, essa prática não fazia parte do cotidiano de Carolina. Na entrevista final, ela colocou que passou a escrever bilhetes, pois adquiriu mais confiança em si mesma. Em suas palavras:

“Ah, às vezes, assim, quando eu saio, eu deixo alguma coisa, eu tento escrever pra eles entenderem, anoto algum recado, um telefone e eles entendem. (...) Não, não fazia” (S7, entrevista final, matriz do sujeito 7: Anexo 3).

Quando a pesquisadora perguntou-lhe sobre os motivos pelos quais havia passado a escrever bilhetes, uma vez que não o fazia antes, respondeu:

“Porque, como eu tava falando, eu melhorei, né? Eu melhorei mais. Mais confiante na leitura. Porque esse ano foi assim Lucia. Você trabalhou bastante com a gente, você não faltou. Também eu tive um ano assim, louvado seja Deus, assim, um ano calmo, não teve tribulação na minha vida, essas coisas. Porque faz tempo que eu tô na escola, só que veio, veio muitas coisas, teve um tempo que logo que eu comecei a ir na escola, foi muita coisa que acontecia, então você não tinha cabeça, você não afirmava” (S7: entrevista final).

Observa-se, pela sua fala, que ela melhorou, aprendeu e se desenvolveu, acredita estar lendo mais e melhor e atribui isso ao fato de ter tido um ano tranquilo, no aspecto pessoal, familiar e também devido ao trabalho realizado pela professora, ou seja, às práticas pedagógicas desenvolvidas.

5.6. Escrita de diário

Essa prática também foi iniciada por Carolina durante o ano. Introduzido pela professora-pesquisadora, como um instrumento de coleta de dados, no qual os alunos deveriam registrar suas práticas de leitura e escrita, Carolina utilizou o diário com sua função real, ou seja, em vez de registrar as atividades de leitura e escrita que realizava, fez registros de acontecimentos cotidianos.

A professora insistiu na finalidade do diário, explicando o que deveria ser anotado nele. Assim mesmo, Carolina quase não fez registros de suas práticas de leitura e escrita, apenas de alguns fatos ocorridos em seu dia-a-dia. Ao todo, foram feitos apenas seis (06) registros.

Embora tenha feito poucas anotações em seu diário, a aluna iniciou uma prática que, até então, nunca havia realizado e esse fato, para nós, é expressivo.

5.7. Leitura de livros

Essa prática, assim como todas as citadas anteriormente, foi iniciada durante o ano de 2005. Referindo-se à leitura de livros, Carolina disse, na entrevista final, que passou a fazê-lo com frequência, pois começou a pegar livros na igreja para ler e chegou até mesmo, a comprar alguns. Em suas palavras:

“Livro eu leio sempre, porque agora eu pego livro da igreja, essas coisas assim, ou às vezes a gente tem, as pessoas estão vendendo livro, assim, né? Aí eu compro pra ler... Então, eu li. Você lembra aquele dia que eu tinha lido? Porque eu gosto, assim, você tem que ler e entender, né, o que você tá lendo...” (S7, entrevista final, matriz do sujeito 7: Anexo 3).

Verifica-se aqui, uma mudança de atitude, de comportamento, em relação à prática de letramento “leitura de livros”. A aluna disse que passou a ler e entender o que lia, além de ter começado a pegar livros na igreja e também a comprá-los. Mais uma vez, associa gosto pela leitura com competência na leitura, ou seja, as pessoas gostam de ler o que conseguem ler.

Capítulo 8. Discussão das narrativas: o envolvimento dos sujeitos com as práticas sociais de leitura e escrita

No capítulo anterior, procuramos contar as histórias de envolvimento com a leitura e a escrita, vivenciadas durante do processo de escolarização, dos sete alunos – sujeitos desta pesquisa.

Acreditamos, dessa forma, ter atingido o objetivo proposto pela presente pesquisa, ou seja, descrever as práticas sociais de leitura e escrita de alunos adultos de uma das classes da Fumec – Fundação Municipal para a Educação Comunitária – tentando estabelecer possíveis relações com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Estas, por sua vez, basearam-se em uma proposta de alfabetização na perspectiva do letramento, cujas bases teóricas foram, anteriormente, explicitadas.

Sabemos que, apesar das histórias serem singulares e únicas, por se referirem a sujeitos distintos, com experiências de vida, conhecimentos e trajetórias diferentes, alguns pontos em comum podem ser identificados, a partir de uma análise atenta a tais narrativas.

A começar pelas histórias de migração, pode-se dizer que todos os sujeitos, excetuando-se um apenas, deixaram sua cidade natal e partiram em busca de melhores condições de vida. Alimentados pelo sonho e esperança de encontrar tudo o que almejavam no estado de São Paulo, vieram morar na cidade de Campinas. Alguns familiares (pais, irmãos, tios, primos) fizeram esse mesmo movimento, migrando pouco tempo antes ou depois deles.

Além disso, foram muitas as dificuldades que enfrentaram e ainda enfrentam em suas vidas, tais como falta de trabalho, de escola, roupas, comida, dinheiro, assistência médica, odontológica, jurídica, social, etc. Pode-se dizer que são pessoas pertencentes a uma camada da

população que sempre foi excluída da participação nos bens econômicos e culturais produzidos pela sociedade capitalista.

A passagem pela escola, para todos os sujeitos, aconteceu de forma descontínua e irregular, interrompida por problemas como, por exemplo, a necessidade de trabalhar para sobreviver e ajudar no sustento da família. A distância entre a casa e a escola também se apresenta como algo que dificultou o acesso à educação, para a maioria dos sujeitos.

Ressalte-se ainda que, apesar de curta, a passagem pela escola, durante a infância, foi marcada por experiências negativas e traumáticas tais como castigos físicos e humilhações.

Em relação às ocupações profissionais, todos ocupam posições pouco qualificadas e remuneradas. Nenhum deles escolheu a função que estava exercendo, e, mais do que isso, gostariam de ter outro emprego, outra profissão, como, por exemplo, ser arquiteta, secretária ou professora²⁶.

Em relação às práticas sociais de leitura e escrita, nossos dados demonstram que, no início do ano, nenhum dos sujeitos apresentava práticas sistemáticas, como, por exemplo, escrever uma lista de compras, escrever em diário, ler um manual de instruções, etc.

No final do ano, Bruna (S6) relatou ter lido – pela primeira vez – um manual de instruções; todos haviam escrito o diário de leitura e escrita, sendo que Luiza (S4), estimulada por essa prática, deu início, também, à escrita de um diário de uso pessoal. Outras práticas de letramento, como por exemplo, leitura de jornal, da Bíblia, de gibi, livros, revistas, receitas culinárias, etc, eram realizadas esporadicamente, antes do início do ano, por alguns alunos. Muitos dos alunos que não realizavam essas práticas, antes do início do ano, passaram a fazê-lo durante o ano de 2005, o que indica alguma possível relação entre o desenvolvimento das práticas de letramento dos sujeitos da pesquisa e as práticas pedagógicas desenvolvidas, uma vez que muitos dos gêneros textuais, citados anteriormente, foram abordados em sala de aula.

A esse respeito, Marcuschi (2000) considera que um ensino que tenha como um de seus objetivos na aprendizagem da Língua Portuguesa, a exploração dos gêneros textuais, tanto na língua falada quanto na escrita, tende a ser mais produtivo, pois permite que os aprendizes consigam expressar-se nas diversas manifestações às quais sejam expostos.

O autor coloca que os gêneros têm existência real, que se expressa em manifestações diversas, tais como: receitas culinárias, carta comercial, carta pessoal, bilhete, notícia jornalística,

²⁶ Esses eram os sonhos de três alunas, dos sujeitos 2, 3 e 4, respectivamente.

etc. Não se constituem em uma listagem fechada e completa. São formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas e sua definição não é lingüística, mas de natureza sócio-comunicativa.

Em relação à leitura de jornal, o sujeito 6 relatou, na entrevista final, que antes não lia mas passou a ler, durante o ano de 2005, sendo que isso contribuiu para a melhoria de sua escrita e de sua leitura.

Assim como ele, os sujeitos 2, 3, 5 e 7 também relataram, na entrevista final, que começaram ou passaram a ler mais jornal, durante o ano de 2005, fazendo referência ao incentivo dado pela professora a esse tipo de leitura, através da disponibilização de jornais na biblioteca de classe, que poderiam ser retirados e levados para casa.

Pode-se sugerir, com isso, que o trabalho com jornal, realizado em sala de aula, cuja abordagem dava-se através da leitura, discussão e produção escrita a respeito de reportagens, notícias e matérias jornalísticas, além do incentivo dado pela professora, tenha contribuído para o aumento de interesse, frequência e proficiência na leitura desse material.

Outra prática que merece destaque aqui é a escrita de cartas. Vitor (S1) relatou, na entrevista inicial, que nunca havia escrito uma carta e que seu sonho era escrevê-la. Na entrevista final, relatou, satisfeito, que havia escrito umas três cartas, durante o ano de 2005.

O mesmo aconteceu com o Luiza (S4) que, antes do início do ano, não havia escrito nenhuma carta e que, na aula em que esse gênero textual foi trabalhado, escreveu, sozinha, uma carta para a mãe que morava em Serra Talhada, no estado de Pernambuco.

Deve-se ressaltar, também, o que ocorreu com a prática “escrita de diário”. De certa maneira, todos os sujeitos escreveram um diário, durante o ano de 2005, apesar de ter sido um tipo particular de diário, pois se destinava, exclusivamente, aos registros de atividades de leitura e escrita que os alunos realizassem. Contudo, quase todos os sujeitos, além desses registros, também fizeram anotações que se costuma fazer em um diário convencional, ou seja, de acontecimentos importantes ou triviais, do dia-a-dia.

Na entrevista final, o sujeito 5 relatou que o diário de leitura e escrita foi, para ele, um instrumento que contribuiu para que sua leitura e sua escrita melhorassem, quantitativa e qualitativamente.

O sujeito 6 também disse, na entrevista final, que o diário de leitura e escrita fez com que passasse a ler e escrever mais, tanto jornal, como revista e outros textos, pelo fato de ter que fazer os registros das atividades diárias de leitura e escrita.

Um fato que merece ser destacado é que o sujeito 3, na entrevista inicial, disse não saber o que era um diário e, durante o ano, foi o aluno que mais registros fez em seu diário de leitura e escrita, com anotações relativas tanto a estas atividades, como também a acontecimentos de seu cotidiano.

Ainda em relação a essa prática, o sujeito 4 disse, na entrevista final, que, por volta da metade do ano, havia comprado um diário para fazer suas anotações pessoais, estimulada pelo uso do diário de leitura e escrita.

No que diz respeito à leitura de revista, para o sujeito 5, o fato de ter levado revistas para ler em sua casa contribuiu para o desenvolvimento de suas atividades de leitura e escrita. No mesmo sentido, o sujeito 7 disse ter começado a ler revista durante o ano de 2005, pois, antes disso, não conseguia fazê-lo. Este sujeito fez uma associação interessante entre interesse e proficiência na leitura. Comentou que, para querer ler alguma coisa, é preciso que a pessoa consiga fazê-lo.

Nossos dados parecem revelar, com base no que foi exposto, que o trabalho realizado com revistas, através de leituras de matérias relativas a temas do interesse da professora ou dos alunos, tais como trabalho, plantas medicinais, pílulas anticoncepcionais, etc, despertou o interesse de todos para esse tipo de leitura.

Portanto, podemos assumir que o trabalho realizado em sala de aula, baseado na abordagem de diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade, contribui para o envolvimento dos sujeitos com as práticas sociais de leitura e escrita, presentes em seu cotidiano.

Observa-se, pelos relatos dos alunos, que as práticas pedagógicas tiveram fundamental importância no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita já existentes, bem como de novas práticas de letramento dos sujeitos da pesquisa, o que demonstra que o envolvimento com a leitura e a escrita não ocorre de modo natural ou espontâneo. Implica, ao contrário, em planejamento, sistematização, organização e empenho por parte dos professores e da escola, de um modo geral. Em outras palavras, é preciso que as decisões sobre o ensino que se pretende ministrar sejam tomadas com seriedade e comprometimento.

Tais decisões não são simplesmente pedagógicas e educacionais, mas acima de tudo, políticas e ideológicas, pois, como coloca Paulo Freire (1987):

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política (...) Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante (...) É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é que inaugura o diálogo como prática de liberdade (pp. 86-87).

Ainda a esse respeito, acreditamos, assim como Leite (2006), que todas as decisões que o professor assume, no planejamento e no desenvolvimento de seu trabalho, têm implicações diretas no aluno, tanto no nível cognitivo quanto no afetivo. Do mesmo modo, as decisões do professor, que facilitam o processo de aprendizagem pelo aluno, aumentam as possibilidades do estabelecimento de relações afetivas positivas entre ele e os objetos de conhecimento.

Posto isso, é provável que o inverso também seja verdadeiro, ou seja, que decisões de ensino inadequadas dificultem a aprendizagem, podendo tornar aversivos os conteúdos estudados. De acordo com esse autor, tudo indica que o sucesso ou o fracasso da aprendizagem tem implicações claras na auto-estima do aluno, entendida como os sentimentos derivados da avaliação que o indivíduo faz de si mesmo. Na escola, tais sentimentos dependem das condições, facilitadoras ou não, que o aluno encontra em seu processo de aprendizagem, sendo que o planejamento de tais condições é de responsabilidade do professor.

Apesar de não ter sido enfocado, até o momento, gostaríamos de destacar também, o trabalho realizado com ortografia, uma vez que dois sujeitos (1 e 3) referiram-se a ele, na entrevista final, por ter contribuído com o desenvolvimento de sua escrita.

A esse respeito, Vitor (S1) fez as seguintes colocações:

“O que me atrapalho muito é no S, mas tudo bem, porque às vezes ocupa um S, às vezes ocupa dois, né? Ou ocupa dois R, que tem lugar que é pra por dois R, você puxa mais, né? É mais puxado, né? Quando é um R só é mais morto, né? Então eu tô mais pegado. Você vê eu tô pegando muito bem. O R é que nem o S, o S quando ocupa dois S, um S é mais fraco, né? Então a gente tá pegando mais ou menos. Algumas coisas eu tô pegando, porque muitas coisas eu não sabia, porque eu sabia alguma coisinha, mas era pouco. Há pouco tempo, quando a gente ia estudar, assim, não tinha, ninguém tinha boa vontade de ajudar, de ensinar a gente. Mas que nem aqui não, aqui se eu ficasse mais um ano com você eu tenho certeza que eu ia ficar ótimo, bom mesmo viu?” (S1: entrevista final).

Nesse sentido, Sofia (S3) relatou:

“Esse ano, antes, eu não sabia juntar as palavras, que nem essa palavra que você ensinou esse ano e eu me liguei bem em completar as palavras, com essa palavra, que nem, com NH. O NH, eu, toda hora, eu não sabia ler e juntar como que era aquilo ali. Então, muitas palavras que ele vem, aí eu já fico em dúvida. Eu tinha dúvida onde ia U ou O, né? Eulina e não é Olina. E muitas coisas que eu tinha dúvida, eu resolvi esse ano. Até que eu desejava mais passar um ano com você pra tirar mais alguma dúvida, né? Mas não vai ter como” (S3: entrevista final).

Durante todo o ano, foram realizadas atividades de ortografia, essenciais para a apropriação do sistema de escrita, o que, além de não ser incompatível com a perspectiva do letramento – adotada no presente estudo – é necessário para que os alunos aprendam a grafia correta das palavras. Para embasar teoricamente o trabalho realizado com ortografia, buscamos apoio em Lemle (1994)²⁷.

Nesta perspectiva, assume-se que o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização é o texto, compreendido como um trecho falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva (Lopes, 1991). Tal concepção implica o domínio, por parte do aluno, dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente (Leite, 2001).

Di Nucci (2001) coloca que alfabetizar letrando significa ensinar o código escrito de maneira contextualizada, sendo a escrita utilizada de acordo com as práticas sociais. Significa, portanto, desenvolver atividades e vivenciar situações que envolvam a leitura e a escrita, numa perspectiva crítica e não do ponto de vista adaptativo de codificação e decodificação do código escrito. A autora também coloca que é preciso que a escola e, mais especificamente, os educadores, promovam a reflexão sobre a escrita para que ela seja compreendida nos usos e funções sociais presentes no cotidiano.

A autora acrescenta, ainda, que as reflexões sobre letramento não podem parar na idéia de que ele é somente o uso social da leitura e da escrita. Para ela, o desafio que se coloca é pensar em quais experiências de letramento, ou seja, quais práticas sociais produzem cidadãos críticos.

A esse respeito, Freire (2003) coloca que:

quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la (p. 103).

Amaral (2001) considera que, num processo de alfabetização crítica, o professor deve estabelecer uma relação de confiança com seus alunos e tal relação concretiza-se através do diálogo. A autora coloca que, para Paulo

Freire, o diálogo é uma relação horizontal, na qual o professor reconhece seus alunos como capazes e inteligentes, percebendo-os como participantes desse diálogo. Ao colocar-se na posição de aprendiz, o professor possibilita aos alunos perceberem-se como atuantes no próprio processo de construção de conhecimento, criando, assim, as condições para o desenvolvimento da consciência crítica. Portanto, para garantir a perspectiva crítica do processo de alfabetização, é preciso que o educador seja um cidadão crítico, reconheça a educação como ato político e tenha feito a opção sobre que tipo de cidadãos pretende formar: homens livres ou dominados.

Nesse sentido, de acordo com a autora, o professor tem o importante papel de provocar a reflexão crítica de seus alunos a partir dos conflitos que caracterizam as situações do cotidiano. Para isso, é preciso que ele próprio se constitua como um sujeito reflexivo, que esteja sempre avaliando suas ações como profissional e cidadão.

Em relação ao trabalho realizado com os diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade, alguns dos sujeitos relataram que a utilização de textos reais contribuiu para o desenvolvimento de sua competência para ler e escrever, bem como para o aumento de seu interesse e motivação pela leitura e pela escrita.

Sofia (S3) disse, na entrevista final, que tudo o que tinha sido trabalhado em sala de aula, tinha sido real e que, por isso, estava satisfeita com o seu desenvolvimento.

Ao dizer que o trabalho realizado em sala de aula tinha sido real, acreditamos que o sujeito tenha se referido à abordagem dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente.

Além disso, vários sujeitos colocaram que o fato de terem, em sala de aula, realizado determinadas atividades de leitura e escrita, contribuiu para que passassem a fazê-lo também em outros contextos de sua vida diária, como, por exemplo, em casa ou no trabalho, indicando a estreita relação entre as práticas pedagógicas e as práticas de letramento. O sujeito 5, por exemplo, relatou que o fato de ter lido várias revistas, durante o ano, contribuiu para aumentar seu interesse e frequência nesse tipo de leitura. Para ele, isso aconteceu porque a professora colocou revistas à disposição dos alunos, para levarem para casa quando quisessem.

Uma outra prática de leitura que gostaríamos de comentar é a de receitas culinárias. Tal prática não fazia parte do cotidiano dos sujeitos 1, 6 e 7, antes do início do ano. Contudo, durante o ano, eles realizaram algumas leituras desse gênero textual. Ainda em relação a ele, os sujeitos 2 e 5 disseram, na entrevista inicial, que liam receitas culinárias de vez em quando. No final do ano, esses sujeitos colocaram que a frequência desse tipo de leitura havia aumentado, o que foi confirmado pelos registros encontrados em seus diários de leitura e escrita.

O gênero textual “receita culinária” foi abordado, em sala de aula, através de atividades de leitura, escrita e preparo de algumas receitas, como, por exemplo, salada de frutas e bolo de

²⁷ LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

mandioca, o que nos leva a sugerir a influência dessas práticas pedagógicas no desenvolvimento dos níveis de letramento dos sujeitos.

Sobre a leitura de livros, observa-se, nos relatos de quase todos os sujeitos, significativo desenvolvimento em termos qualitativos e quantitativos, ou seja, aumento na frequência de sua leitura e também melhoria de sua compreensão.

Os sujeitos 2, 3, 4, 6 e 7 relataram, na entrevista final, que passaram a ler mais livros e a compreendê-los melhor, durante o ano letivo de 2005. Para o sujeito 2, contribuiu, para isso, o fato de a professora ter incentivado os alunos a retirarem livros da biblioteca de classe para levarem para casa.

O desenvolvimento da prática de escrita de bilhetes também foi significativo para quase todos os sujeitos desta pesquisa. No início do ano, essa prática de letramento não fazia parte do cotidiano dos sujeitos 2, 6 e 7. No entanto, na entrevista final, colocaram que, durante o ano de 2005, haviam passado a escrever bilhetes. Além disso, demonstraram satisfação por conseguir realizar tal atividade, sozinhos e com competência, pois as pessoas que liam seus bilhetes compreendiam-nos muito bem. Os sujeitos 3 e 4 relataram, na entrevista final, estar lendo e escrevendo mais e/melhor esse gênero textual.

Nossos dados revelaram também que, à medida que os alunos sentem que estão aprendendo, isso os estimula a continuar estudando, pois tal percepção aumenta sua expectativa de sucesso. Nas palavras de Leite (2006), auto-estima e desempenho alimentam-se mutuamente.

No final do ano, todos os sujeitos demonstraram grande motivação para continuar estudando e aprendendo cada vez mais. Relataram estar se sentindo mais seguros e confiantes em si mesmos e em suas capacidades.

Nessa mesma direção, Prandini (2004) coloca que:

auto-estima e autoconceito da pessoa do aluno estão fortemente relacionados com o que ele sente como aprendente. Trabalhar a auto-estima significa, então, fazer com que ele aprenda, perceba que aprendeu, sinta orgulho de ter aprendido e, a partir daí, sinta-se capaz de aprender mais (Leite, 2006, p.38).

Outro aspecto que merece destaque nesta discussão é o papel da mediação no processo de ensino-aprendizagem. Todos os sujeitos da pesquisa, sem exceção, fizeram referência à importância da mediação da professora para que aprendessem e se desenvolvessem.

A mediação é um dos conceitos centrais da teoria histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky (1994) e seus colaboradores. Para esse autor, o sujeito constitui-se na/pela interação com o meio e com os objetos culturais, interação essa que não é direta, mas mediada pelo outro, pela linguagem (sistemas simbólicos) e pelos instrumentos.

Concordamos com Leite (2006) ao colocar que a aprendizagem é um processo dinâmico, que ocorre a partir de uma ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, sempre mediada por elementos culturais, no caso, escolares. Portanto, a mediação é fundamental para o processo de construção de conhecimento e a qualidade da mediação oferecida determina, em grande parte, a qualidade da relação entre sujeito e objetos de conhecimento.

Nossos dados corroboram essas afirmações, pois para os sujeitos desta pesquisa, o modo como a professora ensinou, certas características suas, sua postura, seu comportamento e atitudes parecem ter sido determinantes em seu processo de aprendizagem e envolvimento com a leitura e a escrita. Na mediação realizada pela professora, tendo em vista facilitar e garantir a aprendizagem de seus alunos, os aspectos afetivos merecem destaque.

No que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita, Dantas (1993) coloca que as relações afetivas que permeiam as interações dos sujeitos com essas habilidades começam a ser alimentadas por elogios e incentivos, por parte dos professores, às suas atividades intelectuais. De acordo com a autora, isso ocorre porque a afetividade – ao se desenvolver – incorpora as construções da inteligência e tende a se racionalizar, assumindo novas vias de expressão que servem também à atividade cognitiva, isto é, surgem formas cognitivas de demonstrar afeição. Para essa autora:

com o advento da função simbólica que garante formas de preservação de objetos ausentes, a afetividade se enriquece com novos canais de expressão. Não mais restrita à troca dos corpos [toque, trocas de olhares, modulações da voz], ela agora pode ser nutrida através de todas as possibilidades de expressão que servem também à atividade cognitiva. Se a inteligência se confundia com afetividade na etapa anterior, de agora em diante esta última vai “cognitivizar”, se for permitida tal expressão. Formas cognitivas de demonstrar afeição surgem: o ajuste fino da tarefa às possibilidades do aprendiz, a atenção dedicada a ele (Dantas, 1993, p. 74).

Quando perguntados a respeito dos fatores relacionados à mediação da professora que propiciaram seu desenvolvimento em relação à leitura e à escrita, os sujeitos mencionaram atitudes tais como: sentar com cada aluno, auxiliá-lo individualmente, tirar dúvidas específicas, dar explicações a cada um de um modo diferenciado, esforçando-se por se fazer entender,

empenhando-se em atender a todos que a solicitassem, indistintamente, com alegria, entusiasmo, bom humor, etc.

A respeito da importância da afetividade nas interações que ocorrem no contexto escolar, Leite (2006) coloca que:

a afetividade constitui-se como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os demais objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. É possível, assim, afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, e não apenas nas suas relações tête-à-tête com o aluno (p.24).

No caso específico, o envolvimento do professor com os alunos adultos é muito grande, fazendo surgir laços afetivos muito fortes e especiais, o que, por sua vez, enriquece e contribui com o trabalho pedagógico desenvolvido. Sentir-se acolhido pelo professor, compreendido, apoiado, podendo nele confiar e tê-lo como amigo e cúmplice, é muito importante para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o aluno precisa sentir que o professor gosta do que faz, prepara suas aulas com cuidado, atenção, preocupação com as necessidades, interesses e estágios do desenvolvimento de seus alunos.

A esse respeito, Leite (2006) considera que:

o ato de ensinar envolve grande cumplicidade do professor a partir do planejamento das decisões de ensino assumidas; mas tal cumplicidade também se constrói nas interações, através do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado pelo olhar, pelo movimento do corpo que acolhe, escuta, observa e busca a compreensão do ponto de vista do aluno (p. 42).

Tassoni (2000) complementa essas colocações, ao afirmar que o que se diz, como se diz, em que momento e por quê se diz, o que se faz, como, quando e por quê se faz, afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, as relações entre sujeito e objetos de conhecimento. Nesse processo, o comportamento do professor em sala de aula, suas ações, intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos afetam cada aluno.

Nossos dados reforçam tais colocações, uma vez que todos os sujeitos desta pesquisa disseram que o modo como a professora trabalhou, seu jeito de ser, suas atitudes, comportamentos, características pessoais, etc, contribuíram, ou ainda, foram decisivos para que aprendessem e se desenvolvessem.

Vitor (S1) relatou, na entrevista final, que ficava contente quando a professora o elogiava. Conforme dito por ele:

“Pra mim, eu me sinto orgulhoso é eu escrevendo, errado mesmo, quando você fala: - Tá bom, tá ótimo. Às vezes pode ser que tá errado, mais você tá incentivando a saber, né?” (S1: entrevista final).

Lilian (S2) disse que, durante o ano de 2005, passou a se sentir mais tranqüila e segura, devido ao comportamento e às atitudes da professora. Em suas palavras:

“E esse ano já é diferente, você já tem mais tempo de sentar, você vai pra lá, pra cá, ajuda um, ajuda outro, né? Tem hora, que, mesmo que um te chama, você tá acudindo o outro, né? Então, é importante, porque naquele mesmo tempo que você tá acudindo aquele outro, você vai ajudar aquela outra pessoa que tá precisando, né? Porque é importante, a gente se sente mais segura” (S2: entrevista final).

Sofia (S3), na entrevista final, referindo-se ao processo vivenciado no ano de 2005, comentou que, no início do ano, estava até pensando em desistir e que, depois, tomou gosto pela escola:

“Porque antes, eu tava até assim... ia desistir. Hoje, eu tô ligada só na escola” (S3: entrevista final).

Luiza (S4), ao falar sobre os fatores que, em sua opinião, haviam contribuído para seu desenvolvimento e aprendizagem, colocou:

“Ah, eu acho que foi o jeito da professora ensinar. É importante uma professora boa, né, que senta e ajuda a gente. Eu acho que foi mais isso que me ajudou a aprender mais rápido” (S4: entrevista final).

Ainda em relação a esse tema, Marcos (S5) fez referência a certas características pessoais da professora, que, a seu ver, contribuíram para o seu processo de aprendizagem. Ele fez as seguintes considerações:

“Professora, em primeiro lugar, a senhora é uma boa professora. Uma pessoa gentil, uma pessoa que sai, assim, em cada carteira, ensinando cada um de nós, que tem prazer, amor, assim, de ensinar os alunos. Nem todas as professoras fazem o que a senhora faz, né?” (S5: entrevista final).

Bruna (S6), além de tecer comentários a respeito da professora, falou que seu interesse e motivação em estudar, aprender a ler e escrever aumentaram depois que retornou à escola. Em suas palavras:

“Você é uma professora maravilhosa. Com você, quem não aprende, só não aprende quem não quer, porque você se esforça bem pra aprender, pra ensinar pra gente. Foi muito bom, tá, passar esse, apesar que não foi um ano inteiro, né, mas foi muito bom pra mim Porque antes, eu quase nem pegava no caderno, nem num papel, nada, pra escrever, nem ler. Mas agora, depois que eu voltei pra escola, que eu tô... aí que eu comecei ler, escrever, pegar o lápis pra... Tanto que eu falei que esse ano eu vou passar o resto do ano todinho só no papel, lendo e escrevendo” (S6: entrevista final).

E, finalmente, Carolina (S7), ao falar sobre o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, em relação à leitura e à escrita, e sobre os fatores que poderiam ter contribuído para que eles acontecessem, também mencionou a mediação realizada pela professora:

“Eu não tenho o que falar não. Eu só tenho que agradecer. Acho que nós fomos premiados esse ano, de ter você aqui, né? Que é muito, assim, esforçada com a gente. Você foi, assim, do começo até o fim, a mesma professora, nunca mudou com a gente, na bondade, na paciência, em tudo né, Lucia? Porque você foi uma coisa boa na nossa vida, no nosso estudo, esse ano, pra nós, viu?” (S7: entrevista final).

Outro ponto que gostaríamos de discutir diz respeito à idéia equivocada, e, mesmo assim, comumente aceita e difundida socialmente, de que o adulto não é capaz de aprender, devido à sua idade avançada.

Ao contrário, defendemos a idéia de que em todas as fases da vida pode haver aprendizagem e desenvolvimento pois, além da idade, outros fatores estão envolvidos nesses processos.

Talvez em decorrência disso, seja grande o número de alunos reprovados por anos consecutivos até que, desanimados e sentindo-se fracassados, desistem de estudar. Muitos professores, despreparados para o exercício pedagógico com o adulto, estabelecem objetivos de ensino inatingíveis e não aprovam seus alunos enquanto estes não atingirem as metas traçadas por eles.

A respeito da avaliação escolar, Kager (2006) considera que:

o modelo de avaliação tradicionalmente adotado em grande parte das escolas tem contribuído com os altos índices de fracasso escolar, representado pela repetência, evasão e, agora, a exclusão interna do aluno (pp. 114-115).

A autora coloca ainda que, atualmente, na maioria das escolas brasileiras, a prática escolar predominante baseia-se em um modelo teórico que vê a educação como um mecanismo de conservação do status-quo e reprodução da sociedade. Ela cita Freitas (2003), segundo o qual a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola, mas sim seu produto. Escola essa que se separou da vida e da prática social, o que trouxe a necessidade de se avaliar artificialmente o que não se podia mais praticar e vivenciar na vida. De acordo com o autor, isso colocou como centro da aprendizagem a aprovação do professor e não a capacidade de intervir na prática social. “Aprender para mostrar conhecimento ao professor” tomou o lugar do “aprender para intervir na realidade”²⁸.

O autor considera que o autoritarismo é o elemento necessário para garantir esse modelo social. Para o autor:

a avaliação expressa relações de poder potentes no seio da sala de aula. A avaliação termina sendo uma categoria que modula o próprio acesso ao conteúdo e interfere, mais do que se possa pensar, com o método de ensino escolhido (Freitas, 1991, p. 15).

Nesse sentido, gostaríamos de destacar os comentários feitos pelo sujeito 2, na entrevista final, relativos o processo de avaliação escolar.

Este sujeito relatou que a ex-professora, ao aplicar as provas, dizia aos alunos que não poderiam fazer perguntas, pois ela não responderia, tampouco daria qualquer explicação. Disse, ainda, que nesses momentos, ficava muito nervosa e, por isso, não conseguia ler ou escrever palavras fáceis que, em outras circunstâncias conseguiria.

A nosso ver, a atitude da professora em questão estava completamente equivocada, uma vez que torna a avaliação profundamente aversiva. A esse respeito, Leite (2006) coloca que a avaliação escolar tem sido apontada como um dos grandes problemas do ensino, um dos principais fatores de fracasso escolar. Essa é a lógica do modelo tradicional de avaliação: o professor ensina e avalia; se o aluno for bem, o professor ensinou de forma adequada; se o aluno for mal, é o único responsabilizado, podendo ser reprovado ou excluído. Nessa perspectiva, ensino e aprendizagem são vistos como processos independentes e desvinculados: o ensino é tarefa do professor e a aprendizagem é obrigação do aluno.

O autor considera ainda que os efeitos aversivos desse tipo de avaliação são notáveis, dificultando o processo de vinculação entre o sujeito e os objetos de conhecimento (Leite, 2006).

Kager (2006) cita Luckesi (1984), segundo o qual, a atual prática de avaliação escolar estipulou, como função do ato de avaliar, a classificação. Dessa forma, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão, passa a ter a função de classificar o aluno num padrão determinado, podendo ser

²⁸ Grifos do autor.

classificado como inferior, superior ou médio. Dessa forma, o ato de avaliar não se configura como um momento para se refletir sobre a prática pedagógica, mas como um meio de julgar e classificar o aluno.

Acreditamos na função diagnóstica da avaliação, cujos resultados devem ser utilizados sempre a favor dos educandos, ou seja, para rever e alterar as condições de ensino, visando ao aprimoramento do processo de apropriação de conhecimento pelos alunos (Luckesi, 1984). Somente assim o professor poderá desenvolver atividades de mediação de forma adequada, uma vez que reconhece o estado de aprendizagem do educando e objetiva seu avanço e crescimento, pois, além da função diagnóstica, a avaliação serve, ao mesmo tempo, para informar o que ainda pode ser atingido (Amaral, 2001).

Kager (2006) complementa essas colocações, ao afirmar que:

a avaliação diagnóstica representa uma saída diante da situação atual, visto que, com essa função, o ato de avaliar consistirá em uma decisão sempre a favor do aluno, representando um momento de reflexão por parte do professor e do aluno e os seus resultados serão utilizados no sentido de rever e alterar as condições de ensino, visando ao aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno (pp. 116-117).

A autora considera ainda que, para que ocorram mudanças em nosso sistema de ensino, visando à emancipação de nossos alunos, a escola deve ser um espaço de confronto de idéias e de resistência ao contexto de uma sociedade conservadora e autoritária.

Pelo exposto até aqui, é possível dizer que os dados obtidos indicam a ocorrência de mudanças relevantes nas práticas de leitura e escrita dos sujeitos desta pesquisa, ou seja, houve o desenvolvimento de seus níveis de letramento. Pode-se sugerir, com isto, que o processo de alfabetização desenvolvido - na perspectiva do letramento - apresentado na presente pesquisa, tenha facilitado ou ainda, propiciado a ocorrência das referidas mudanças.

Desse modo, acreditamos estar colaborando com a inserção dos sujeitos na cultura letrada, auxiliando-os no processo de construção de sua cidadania e contribuindo para a melhoria de sua qualidade de vida.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, A. R. S. *A emoção na sala de aula*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (orgs.). *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

AMARAL, C. W. do. Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: LEITE, S. A. Da S. (org.) *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

AZZI, R. C. e SADALLA, A. M. F. A.(orgs.). *Psicologia e Formação Docente: Desafios e Conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 8ª ed. 1997. (trabalho original 1929)

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. (pp. 91 – 113) In: Dossiê Letramento. Educação e Sociedade. *Revista de Ciência da Educação*, nº 81 volume 23, dezembro 2002.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradutores: Maria João Alvarez... [et al.] Porto: Porto Ed., 1994.

BRANDÃO, C. R. (org.). *Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

CABRAL, L. S. Letramento e as perspectivas para o próximo milênio. In: *Linguística e ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis: Insular, 1998, p.17-30.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CIANFA, C. R. de Lara. *A importância das relações interpessoais na educação de adultos*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp, 1996.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

DANTAS, H. et al. Afetividade e a construção do sujeito na psicologia de Wallon. In: *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

DANTAS, H. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. *Temas em Psicologia*. 1993. N. 3, p.73-76.

DI NUCCI, E. P. Alfabetizar letrando... um desafio para o professor! In: LEITE, S. A.da S. (org.) *Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

DI NUCCI, E. P. *Práticas de letramento de alunos do Ensino Médio: Um estudo descritivo*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp, 2002.

DURANTE, M. *Alfabetização de adultos: Leitura e Produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? (pp. 21 – 47) In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de. e LEAL, T. F (orgs.) *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRO, E. Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. *Cuadernos de investigaciones educativas*, n.10, México, D. F., abril de 1983, mimeo.

FREIRE, P. *Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos*. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 27ª ed., 2003.

FREIRE, P. e MACEDO, P. D. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, L. C. de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção Cotidiano Escolar).

FREITAS, L. C. de. Organização do trabalho pedagógico. *Revista de Estudos*. Feevale, p. 10-18, 1991.

GALVÃO, A. M. de O.; SOARES, L. J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de. e LEAL, T. F. (orgs.) *A alfabetização de jovens e adultos: Em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 3ª ed, 1995.

GIUBILEI, S. *Trabalhando com adultos, formando professores*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1993.

GNERRE, M. Considerações sobre o campo de estudo da escrita. *In: Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GRAFF, H. J. *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GROTTA, E. C. B. *Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP: [s.n.], 2000.

HADDAD, S. & DI PIERRO, M. C. *Escolarização de jovens e adultos*. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HADDAD, S. & DI PIERRO, M. C. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. *Em Aberto*. V.11, n.6, out./1992. Brasília: INEP, 1992.

KAGER, S. As dimensões afetivas no processo de avaliação. In: LEITE, S. A. da S. (org.) *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. *Revista Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, vol. 27, nº2, pp. 199-213, jul/dez 2001.

LAROCCA, P. e SAVELI, E. De L. Retratos da Psicologia nos movimentos de alfabetização. In: LEITE, S. A. da S. (org.) *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi e Arte Escrita, 2001.

LEAL, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? (pp. 77 – 116) In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de. e LEAL, T. F (orgs.) A

alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITE, S. A. S (org.). *Alfabetização e Letramento*. Campinas: Komedi e Arte Escrita, 2001.

LEITE, S. A. S. (org.). *Afetividade e Práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A. S. e TASSONI, E. C. M. Afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G. e SADALLA, A. M. F. A. (orgs.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

LEMO, C. T. G. de. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (org.) *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LEVI-STRAUSS, C. Lição de escrita. In: *Tristes Trópicos*. Lisboa, edições 70, pp. 290-301. 1986.

LOPES, H. V. Linguagem, língua, texto: ação humana, in Secretaria da Educação de São Paulo, *O currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo: CENP – Projeto Ipê, 1991, pp. 19-30.

LOPES, A. C. F. *Insatisfação convertida em interrogações: Do método da palavrão à adoção do texto escrito na alfabetização de adultos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1999.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. Avaliação Educaicional Escolar: para além do autoritarismo. *Tecnologia Educacional*, n. 61, p. 06-15, 1984.

MARCUSCHI, L. A.[et al]; SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: o que são e como se escrevem*. Recife: UFPE, 2000. mimeo.

MARCHUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.(orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. (pp. 19-36).

MARTINS, C. C. (org.). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MATENCIO, M. de L. M. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MOLL, J. *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MOLINA, A. da S. O erro e as práticas pedagógicas: uma análise sociointeracionista. In: LEITE, S. A. Da S. (org.) *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi e Arte Escrita, 2001.

MORTATI, M. do R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: Unesp, 2004.

OLIVEIRA, M. K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. In: Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. *Cadernos Cedes* 35. 1ª edição 1995, 2ª edição julho/2000.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

PEREIRA, M. L. *A construção do letramento na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH – Fumec, 2004.

PERON, S. C. As condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico. In: LEITE, S. A. da S. (org.) *Letramento e Alfabetização: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas: Komedi e Arte Escrita, 2001.

PINHEIRO, M. de L. *Alfabetização de adultos: 30 anos da proposta de Paulo Freire*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia), Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1999.

RIBEIRO, V. M. (org.). *Educação de jovens e adultos*. Novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

RIBEIRO, V. M. *Alfabetismo e Atitudes*. São Paulo: Papirus, 1999.

RIBEIRO, V. M. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. *Revista Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, vol. 27, nº2, pp. 213-232, jul/dez, 2001.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L.; MOURA, M. P. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. (pp. 49 – 70) In: *Dossiê Letramento*. Educação e Sociedade. Revista de Ciência da Educação, nº 81 volume 23, dezembro, 2002.

RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, V. M. *Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos*. Campinas, SP: Papirus/CEDI, 1992.

ROJO, R. (org.). *Alfabetização e Letramento: Perspectivas Lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ROSA, C. M.; MONTEIRO, C. R. e ROCHA, J. V. (orgs.). *Jovens e adultos na escola: lendo e escrevendo o mundo e a palavra*. Pelotas: Universitária/UFPel, 2005.

SANTOS, F. O.; QUEIROZ, M. L. De; MOURA, T. M. M. e MIGUEL, G. de S. *Gêneros textuais na educação de jovens e adultos*. 2.ed.rev. Maceió: FAPEAL, 2004.

SCRIBNER, S. & COLE, M. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1981.

SIGNORINI, I. (org.); MARCUSCHI, L. A. [et al.]. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SIGNORINI, I. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

SILVA, E. T. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado aberto, 1983.

SILVA, E. T. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, L. M. *Memórias de leitura: a constituição do leitor escolar*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp, 2005.

SMOLKA, A. L. B. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em Psicologia*, nº 2, 1995.

SOARES, M. B. *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura. Relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. Trabalho apresentado na XVII Reunião da ANPED, Caxambu, outubro de 1995.

SOARES, M. B. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. 26ª reunião anual da ANPED. GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. Dossiê Letramento. Educação e Sociedade. *Revista de Ciência da Educação*, nº 81 volume 23, dezembro 2002.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

STROMQUIST, N. P. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. *Revista Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, vol. 27, nº2, pp. 233- 252, jul/dez. 2001.

TASSONI, E. C. M. *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2000.

TASSONI, E. C. M. A afetividade e o processo de apropriação da linguagem. In: LEITE, S. A. Da S. *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi e Arte Escrita, 2001.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

TFOUNI, L. V. *Letramento E Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995 (Coleção questões da nossa época; V. 47).

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Affeche, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 5ª ed., 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 1989. (trabalho original 1934)

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70. 1968. (trabalho original 1941).

ANEXOS

ANEXO 1: ROTEIRO DA ENTREVISTA INICIAL

LEITURA:

A leitura é importante? Para que serve?

O que você lê?

- embalagens;
- rótulos;
- placas;
- gibis;
- jornal;
- revista;
- livro;
- Bíblia;
- bilhete;
- carta;
- lista telefônica;
- contas;
- letreiro de ônibus;
- agenda;
- receitas culinárias;
- bulas;
- receita médica;
- manual de instruções;
- cartazes;
- poesias;
- etc.

Quando lê, entende? Quando não entende, o que faz? Pede ajuda?

Ajuda os filhos nas tarefas escolares (se for o caso)?

Usa caixa eletrônico?

Sabe para que serve o computador?

ESCRITA:

A escrita é importante? Para que serve?

O que você escreve?

- formulários;
- bilhetes;
- cartas;
- diário;
- agenda;
- receitas;
- lista de compras;
- cheque;
- guia de depósito bancário;
- etc.

ANEXO 2: ROTEIRO DA ENTREVISTA FINAL

LEITURA:

A leitura é importante? Para que serve?

O que você lê?

- embalagens;
- rótulos;
- placas;
- gibis;
- jornal;
- revista;
- livro;
- Bíblia;
- bilhete;
- carta;
- lista telefônica;
- contas;
- letreiro de ônibus;
- agenda;
- receitas culinárias;
- bulas;
- receita médica;
- manual de instruções;
- cartazes;
- poesias;
- etc.

Quando lê, entende? Quando não entende, o que faz? Pede ajuda?

Ajuda os filhos nas tarefas escolares (se for o caso)?

Usa caixa eletrônico?

Sabe para que serve o computador?

ESCRITA:

A escrita é importante? Para que serve?

O que você escreve?

- formulários;
- bilhetes;
- cartas;
- diário;
- agenda;
- receitas;
- lista de compras;
- cheque;
- guia de depósito bancário;
- etc.

Você sente, hoje, em comparação ao início do ano, mais segurança para escrever?

A que você atribui isso?

Você sente, hoje, em comparação ao início do ano, mais segurança para ler?

A que você atribui isso?

Você sente que melhorou, durante esse ano, na leitura?

A que você atribui isso?

Você sente que melhorou, durante esse ano, na escrita?

A que você atribui isso?

Está gostando mais de ler?

Está mais motivado para ler?

Está gostando mais de escrever?

Está mais motivado para escrever?

Seu interesse pela leitura e pela escrita aumentou?

A que você atribui isso?

Até onde pretende chegar? Até que série pretende estudar?

ANEXO 4

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

“O que a prática pedagógica deve almejar é a criação de oportunidades de se experimentar a leitura e a escrita de textos significativos que cumpram funções sociais e psicológicas reais”.

Vera Masagão Ribeiro

Descrição de algumas aulas:

1ª aula: Dinâmica da teia-de-aranha.

Essa dinâmica tinha como objetivo fazer com que nos conhecêssemos. Além disso, desde o primeiro encontro, é importante dar atenção especial aos laços afetivos que, durante todo o processo, serão indispensáveis para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Um rolo de barbante foi conduzindo a apresentação. Peguei a ponta do barbante, me apresentei e passei o rolo para um aluno que se apresentou e depois passou o rolo de barbante para outro e assim, sucessivamente, até que todos apresentaram-se, de uma forma descontraída e prazerosa.

Ao final da atividade, havíamos formado uma teia de aranha, representando a ligação necessária entre todos nós, para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Depois dessa dinâmica, demos início a uma outra, que funcionava assim: cada aluno tirava de dentro de um saquinho um pedacinho de papel dobrado, onde estava escrito algo que ele teria que ler e responder. Podia ser um comando do tipo: diga três nomes de amigos seus, ou uma pergunta, como por exemplo: qual é sua comida preferida? Ou ainda uma adivinha que o aluno teria que tentar responder. Era necessário que o aluno lesse, em voz alta, o que estava escrito no papel para o restante do grupo. Fiquei ao lado de cada aluno, nesse momento, para auxiliá-lo, caso isso fosse necessário. Foi divertido, todos gostaram bastante.

2ª aula: Demos prosseguimento à atividade do saquinho de papéis, uma vez que ela havia sido iniciada na aula anterior, mas não havia sido concluída. Em seguida, iniciamos a discussão a respeito da função social da escrita: para que serve a escrita? A escrita é importante? Por quê? Onde a escrita está presente?

Todos participaram e demonstraram estar conscientes sobre a função e importância da escrita em nossa vida.

Depois da discussão, dirigi-me à lousa e pedi que repetissem o que havia sido dito para que eu pudesse escrever e eles copiassem em seus cadernos, para que ficasse registrado:

A escrita está presente...

- nos livros;
- ônibus;
- postes;
- pontos de ônibus;
- revistas;
- embalagens;
- placas;
- cartas;
- bilhetes;
- nota fiscal;
- contas;
- promissórias;
- cheques;
- manual de instruções;
- receitas culinárias;
- receitas médicas;
- bulas;
- lista telefônica;
- jornal...

Nem tudo o que está na lista foi dito, espontaneamente, pelos alunos. Algumas coisas foram ditas devido à minha intervenção, dando dicas, pistas, etc.

3ª aula: Alguns alunos não estavam presentes na aula anterior e, por esse motivo, retomamos o assunto “função social da escrita”.

Pedi aos os alunos que tinham participado da aula contassem aos demais, o que tinha sido trabalhado: “o que foi mesmo que nós estudamos sexta-feira gente? Sobre o que falamos? O que eu escrevi na lousa e vocês no caderno?”

Os alunos foram relatando e, em seguida, escrevemos, juntos, um pequeno texto (os alunos falando, eu escrevendo na lousa) sobre a função social da escrita, uma vez que tínhamos falado sobre isso, mas não tínhamos feito registro nenhum. Tínhamos apenas registrado em que materiais a escrita estava presente. O texto ficou assim:

“A escrita serve para as pessoas se comunicarem, se localizarem, anotarem coisas que não querem ou não podem esquecer”.

Precisei intervir, questionar, auxiliar, mas a idéia da função social da escrita, eles tinham.

Depois disso, iniciamos o jogo dos códigos que funciona assim: em uma folha de papel a professora coloca o alfabeto e, embaixo de cada letra, faz um desenho (um coração para a letra A, uma flor para a letra B, etc). Divide a classe em pequenos grupos e distribui esses alfabetos, dizendo que é um código e que eles vão escrever uma palavra usando os desenhos e não as letras para que depois os colegas dos outros grupos tentem decifrar a mensagem. Diz que cada grupo precisa, primeiro, combinar que palavra vão querer escrever, em seguida devem escrevê-la no caderno e conversar sobre as letras que foram usadas, chamar a professora para conferir junto com o grupo para, finalmente, escrever em uma folha de papel para que um outro grupo tente decifrar.

Alguns alunos entenderam, de imediato, o que tinham que fazer e se saíram muito bem; outros tiveram um pouco mais de dificuldade. No entanto, todos os grupos conseguiram realizar a atividade, justamente por ter sido realizada em grupo, com a possibilidade de se ajudarem.

4ª aula: Iniciamos com o jogo dos códigos, pois ele havia sido apenas iniciado no dia anterior. Repeti as orientações dadas anteriormente, pedindo aos alunos que me ajudassem a explicar aos colegas que ainda não o conheciam. Acrescentei algumas recomendações, necessárias ao bom funcionamento da dinâmica, como, por exemplo, ter atitudes que contribuam para o sucesso da tarefa, como solidariedade, paciência, companheirismo, etc.

Ao final do jogo refletimos sobre o seu significado e objetivo. Disse que este último era fazer com que percebessem que a escrita é um código (secreto para quem não conhece, não sabe como funciona, não sabe ler e escrever), criado pelos homens. Falei sobre o alfabeto, no qual cada letra representa um som - arbitrariamente - e que combinando letras, escrevemos as palavras que queremos. Mas que, para isso, era preciso conhecer o código, que todos conheçam o mesmo código, pois se cada um resolvesse escrever do seu jeito, as pessoas não se entenderiam (convenção do sistema de escrita).

Depois da discussão e das reflexões, li alguns trechos de um livro sobre a história da escrita, intitulado “A aventura da escrita”, de Lia Zatz²⁹.

Aula: Gênero textual trabalhado: Bilhete.

Conversamos sobre seu uso, função, forma, conteúdo, etc. Comecei perguntando se todos sabiam o que era um bilhete, para que servia, que tipo de texto/mensagem continha, se já haviam escrito ou recebido um bilhete, se tinham o hábito de escrever ou receber bilhetes, etc.

Alguns responderam que já haviam escrito e/ou recebido alguma vez, outros disseram que escreviam e/ou recebiam sempre e outros ainda (a minoria) disseram nunca ter escrito ou recebido um bilhete até o momento. Então, depois das colocações feitas pelos próprios alunos, chamei sua atenção para o fato de que havia um bilhete escrito na lousa, pela outra professora que, uns dias antes das aulas começarem, havia passado por lá. Nele, ela se despedia.

Transcrição do bilhete:

“Queridos e amados alunos, é com grande alegria que deixo vocês com a professora Lucia pois, embora com saudades, estarei na Unicamp conforme conversamos. Virei para visitá-los assim que puder. Beijos e fiquem com Deus.

Só pra lembrar: as bênçãos de Deus são reais e infinitas. Acreditem e confiem.

Profª Beth”.

Apesar de alguns alunos já terem lido, li, novamente, o bilhete para todos e perguntei porque achavam que a ex-professora o havia deixado escrito na lousa. De pronto, responderam que ela havia escrito o bilhete para se despedir, uma vez que não pode fazê-lo pessoalmente. Ou seja, a função de um bilhete, compreendiam bem. Restava saber se seriam capazes de escrever um. Então, solicitei que imaginassem uma situação em que fosse preciso escrever um bilhete e a colocasse em prática. Quase todos o fizeram razoavelmente bem. Apenas um aluno escreveu algo mais parecido com uma carta.

Aula: Gênero textual trabalhado: Bilhete.

A aula foi iniciada com os comentários a respeito dos bilhetes.

Para eles, o mais importante era saber se haviam cometido muitos erros, ou se haviam escrito corretamente. Disse que isso era o menos importante naquele momento, pois minha preocupação inicial era saber se eles sabiam como se escrevia um bilhete: O que este deveria conter; como deveria ser iniciado; que tipo de mensagem contém um bilhete; como deveria ser finalizado, enfim que forma e que conteúdo deveria ter. Apesar de terem compreendido, pediram-me que fizesse a correção das palavras erradas.

Atendi sua solicitação e isso foi feito de forma descontraída e prazerosa. Escrevia na lousa uma palavra e dizia que ela estava errada. Em seguida, perguntava se alguém gostaria de ir até lá para corrigi-la. Nem todos os alunos foram, porém, praticamente todos participaram da correção, ajudando quem se dispunha a fazê-lo.

²⁹ Lia Zatz. Aventura da Escrita: História do desenho que virou letra. 2ed. São Paulo: Moderna, 2002.

Essa atividade, cuja finalidade era a de corrigir os erros ortográficos, suscitou a discussão sobre a relação entre fala e escrita. Uma aluna disse que sabia que errava na escrita porque falava errado. Segundo ela, seu marido sempre dizia “você escreve errado porque fala errado, como todos os que são do Norte”.

Essa idéia, até então aceita por todos os alunos, começou a ser questionada por mim, a partir da noção das diferenças entre fala e escrita. Coloquei que muitas palavras são pronunciadas de um jeito e escritas de outro, independentemente do sotaque, dialeto, região de origem da pessoa. Imitei alguns dialetos de diferentes regiões do Brasil. Disse ainda que falar e escrever eram processos diferentes, que não escrevíamos como falávamos, nem falávamos como escrevíamos; que pessoas de lugares diferentes falam de modos diferentes e que, por isso, não era possível atribuir os erros da escrita aos diferentes modos de se falar.

Os alunos demonstraram um certo alívio diante dessas colocações. Sentiam-se duplamente culpados: por cometerem erros na escrita e por falarem erradamente, e as minhas considerações, de certa forma, ajudou-os a compreenderem melhor essa questão.

Aula: Gênero textual trabalhado: Bilhete.

Retomei a escrita de bilhetes. Li os que haviam sido escritos alguns dias antes. Após a leitura, coloquei dois deles na lousa: um deles estava correto quanto à estrutura, o outro incorreto.

Nesse momento, a preocupação era essa e não com a ortografia. Portanto, escrevi os bilhetes na lousa, com as devidas correções ortográficas e chamei a atenção dos alunos para o modo de se escrever um bilhete e o que ele deveria conter.

Através da comparação, foi possível buscarmos regularidades: similaridades e diferenças. Fui fazendo algumas perguntas, como por exemplo: como esse bilhete começa? O que está escrito no início? E em seguida, o que está escrito? O que vem por último? O que é preciso escrever no final? E esse outro bilhete? Está igual? No que se difere do anterior?

Uma vez que um dos bilhetes parecia-se mais com uma carta – eu chamei sua atenção para esse fato – nesse momento, algumas colocações a respeito da escrita de cartas foram feitas, tanto por mim, quanto pelos alunos: para quê serve uma carta; em que situações pode ser usada; como começa e como termina, etc.

Transcrição dos bilhetes:

Bilhete 1:

Samuel, eu vou sair. Você lave a louça, seque e guarde.

Assinado Cleunice.

Te amo.

Bilhete 2:

Campinas, 21 de fevereiro de

Sr. João estou saindo de casa. Estou lhe escrevendo este bilhete para dar boas notícias.

Depois da análise, pedi que copiassem o bilhete 1 (correto). Dessa forma, teriam, no caderno, um modelo de bilhete. Além disso, incentivei-os a escreverem bilhetes em seu dia-a-dia, para praticarem, o que auxiliaria no desenvolvimento de sua escrita.

Aula: Gênero textual trabalhado: Carta familiar.

Iniciei a aula perguntando aos alunos se estavam lembrados do que havia sido dito na aula anterior sobre carta. Aos poucos os alunos foram retomando algumas considerações feitas na aula anterior, a respeito da escrita de cartas.

Perguntei se já haviam escrito e/ou recebido uma carta, se alguém tinha o hábito de escrever e/ou receber cartas e quem nunca tinha escrito e/ou recebido uma carta antes. A maior parte dos alunos nunca havia escrito uma carta até o momento. Alguns haviam escrito uma vez e apenas uma aluna escreveu algumas cartas.

O mesmo aconteceu com o recebimento de cartas. Perguntei aos que nunca haviam recebido, o motivo. Disseram que costumavam se comunicar com os parentes de longe através do telefone, por ser mais fácil. Apesar disso, tinham uma boa noção a respeito da escrita de uma carta (forma e conteúdo), ou

por já terem recebido alguma vez, ou por terem participado da escrita de uma carta, ditando o conteúdo para que outra pessoa escrevesse. Todos demonstraram interesse em aprender a escrever uma carta.

Porém, antes de dar qualquer explicação a respeito, pedi que tentassem escrever uma carta do seu jeito. Disse para não se preocuparem com os erros e que fizessem perguntas quando tivessem dúvidas. Falei que gostaria de ver como eles estavam escrevendo, o que sabiam e no que ela precisaria ajudá-los. Todos escreveram.

Aula: Gênero textual trabalhado: Carta familiar.

Iniciei a aula comentando a respeito das cartas escritas pelos alunos na aula anterior. Disse que a maioria tinha uma boa noção e conhecimentos sobre como se deveria escrever uma carta e que todos tinham saído-se muito bem. Disse que não leria todas em voz alta como havia feito com os bilhetes, mas que havia escolhido uma delas para digitar, tirar cópias e distribuir para que todos pudessem acompanhar sua leitura. A carta escolhida foi a de uma aluna que disse ter escrito várias cartas e que, portanto, tinha o hábito de escrever e receber cartas.

Transcrição da carta da aluna, corrigida ortograficamente.

Campinas, 28 de fevereiro de 2005.

Querida Isabel É com muita saudade que escrevo esta carta. Não queria estar escrevendo, mas sim indo até aí para matar a saudade.

Nós, aqui, ficamos muito tristes com o falecimento do seu marido.

Não foi possível ir até aí. Todos estávamos trabalhando, mas ficamos orando por vocês.

Assim que pudermos nós vamos todos aí.

Se você estiver precisando de alguma coisa, escreva e a gente se reúne e faz o possível para ajudar.

Beijos a todos de sua irmã Nair.

Li a carta em voz alta e comecei a analisá-la, juntamente com os alunos, quanto à sua estrutura (forma) e conteúdo. Em seguida, pedi que guardassem a carta digitada para que servisse de modelo, caso precisassem.

Assim como aconteceu com a escrita dos bilhetes, os alunos pediram-me para fazer a correção das palavras erradas de suas cartas. Seu pedido foi atendido. Alguns quiseram reescrever toda a carta, pois pretendiam realmente enviá-la.

Aula: Gênero textual trabalhado: Carta comercial.

Nessa aula, comparamos os gêneros bilhete e carta. Todos tinham ambos em mãos e, desse modo, fui conduzindo os alunos à observação das semelhanças e diferenças entre eles. Na lousa, coloquei o seguinte quadro:

<u>Bilhete:</u> Serve para dar um recado. Tem que colocar o nome da pessoa que vai receber o bilhete. Em seguida, vem o recado e, por último, o horário, a data e o nome de quem escreveu.	<u>Carta Familiar:</u> Serve para dar e pedir notícias para pessoas que moram longe (parentes e amigos). Tem que escrever, no início da carta, o nome da cidade onde estamos, dia, mês e ano. Em seguida, o nome da pessoa para quem estamos escrevendo e um cumprimento. Então, perguntamos como está a pessoa e falamos de nós. Por último, uma despedida, deixando uma mensagem e assinando.
---	---

Após essa discussão, apresentei um modelo de carta comercial. Distribuí uma cópia para cada aluno e, em seguida, li em voz alta.

Perguntei se era igual ou diferente àquela carta que havíamos trabalhado e se sabiam para que servia. Um ou outro aluno, apenas, respondeu que era para o comércio, um tipo de currículo (uma vez que o conteúdo da carta em questão, consistia em um pedido de oportunidade de emprego).

Então, eu disse que era mais ou menos isso, que a carta comercial se dirigia a estabelecimentos comerciais ou era escrita nesse ambiente, no trabalho, e não em casa, para parentes ou amigos, como a carta familiar.

Pedi, então, que observassem, tentando descobrir o que tinham em comum e no que diferiam. Reforcei a observação dos alunos que disseram que eram cartas diferentes, que tinham que ser escritas de modos diferentes e comecei a conduzir a análise desse tipo de carta, em seus aspectos característicos. Perguntei sobre a forma (estrutura), linguagem utilizada, etc. Disse que apesar de serem o mesmo tipo de texto (ambas eram cartas) eram muito diferentes.

Os alunos, por sua vez, demonstraram perceber as diferenças, à medida que teciam comentários e respondiam acertadamente às perguntas que lhes eram feitas. Por exemplo, disseram que a linguagem era diferente, que para parentes era possível escrever de um modo que, numa carta comercial, não era. Que neste tipo de carta era preciso tomar cuidado com o jeito de se escrever, com as palavras que se utiliza, que tem que falar mais difícil, mais complicado, que não se começa do mesmo jeito que a outra, nem se despede dizendo: beijos/com amor/com muita saudade/um abraço.

Fiz algumas considerações a respeito das relações entre forma/conteúdo e interlocutor, ou seja, disse que a forma como escrevemos algo, a linguagem que utilizamos, o que dizemos, a quem se dirige, dependem de quem irá ler o nosso texto.

Aula: Gênero textual trabalhado: Reportagem de Jornal.

O assunto abordado era a violência contra a mulher. Foi escolhido em função do dia internacional da mulher.

Iniciei a aula perguntando aos alunos se sabiam o que estava sendo comemorado naquele dia (08 de março). A maioria deles respondeu que era o dia da mulher.

Em seguida, perguntei se sabiam por que se comemorava o dia internacional da mulher naquela data. Dessa vez, nenhum aluno respondeu, ou melhor, responderam negativamente.

Então, expliquei a razão, em seguida, li o título da reportagem e perguntei se tinham alguma idéia sobre seu conteúdo. Disse que, pelo título de um texto, podemos ter uma idéia sobre o que está escrito nele.

Deram alguns palpites e apenas um aluno aproximou-se da resposta correta.

Prossigui à leitura da reportagem e, em seguida, conversamos a respeito do assunto.

Os dados estatísticos, apresentados na reportagem, também foram objeto de reflexão e estudo (porcentagem).

Falei também – verificando antes os conhecimento prévios dos alunos – sobre as características do gênero textual “reportagem de jornal”: para quê servia, qual sua importância, que tipo de conteúdo trazia, etc.

Aula: Gênero textual trabalhado: Rótulos.

Levei algumas embalagens de produtos e iniciei a aula dizendo que iríamos ler o que estava escrito naquelas embalagens. Perguntei se alguém tinha o costume de ler, se achavam importante e necessário, enfim, o que pensavam a respeito. A maioria dos alunos disse que não tinha o costume de ler os rótulos das embalagens dos produtos, a não ser para verificar a validade.

Falei sobre a importância de lermos, além da validade, outras informações contidas nas embalagens, como: ingredientes, valor nutricional, etc, para conhecermos melhor o que estamos consumindo.

Distribuí uma embalagem de leite para cada aluno, a fim de analisarmos, juntos, o que estava escrito nela.

Fui até a lousa para escrever o que fosse falado pelos alunos. Começaram dizendo qual era o nome/marca do leite. Em seguida a professora foi perguntando: o que está escrito nessa tabela, em um dos lados da embalagem? O que quer dizer esse desenho? O que tem atrás? Vocês sabem o que esse selo quer dizer? Algumas perguntas os alunos respondiam, outra não. Quando isso acontecia, eu explicava, esclarecia.

Depois dessa análise coletiva, pedi que cada um escolhesse uma embalagem e tentasse fazer o mesmo, individualmente. Todos conseguiram fazer, mesmo que com o meu auxílio e/ou dos colegas.

Aula: Gênero textual trabalhado: Lista de compras.

Iniciei a aula dizendo que iríamos fazer, juntos, listas de produtos, como se fossem listas de compras. Perguntei se alguém tinha o costume de fazer lista de compra, se faziam de vez em quando ou se tinham feito alguma vez. Ninguém tinha o costume de fazer. Alguns já tinham feito alguma vez e alguns responderam que nunca tinham feito. Disseram, ainda, que não era necessário, pois “guardavam na cabeça” tudo o que era preciso comprar.

Então, eu disse que, dessa forma, poderiam esquecer algo, com o que concordaram. Disse ainda que minha intenção era fazer com eles uma lista de compras para que, quando quisessem ou precisassem, soubessem como fazê-la.

Fizemos três listas, separadas por tipos de produtos: alimentos, produtos de limpeza e de higiene pessoal. Os alunos iam dizendo os produtos e eu ia escrevendo na lousa, cada qual em sua respectiva categoria.

Comentei que, dessa forma, ficava mais fácil fazer as compras, uma vez que nos supermercados, os produtos também estão em locais diferentes.

Aula: Gênero textual trabalhado: Poesia.

Trabalhamos com a poesia “Coisas para se pensar”, de Carlos Drummond de Andrade. Ela foi trazida por um aluno.

Entreguei uma cópia para cada um, li em voz alta, pedindo para que tentassem acompanhar. Ao terminar, perguntei o que tinham achado. Todos gostaram muito, dizendo que tudo o que estava escrito ali era verdade. Falei, então, sobre aquele tipo de texto (poesia), sobre suas características.

Depois de conversarmos a respeito da poesia, do que havíamos sentido e pensado, fui até a lousa e disse que iríamos escrever, juntos, um texto parecido com aquele, porém, com idéias contrárias. Foi difícil para eles compreenderem minha intenção, por isso precisei dar exemplos, sugestões, até que alguns alunos conseguiram entender e colaborar com a produção do texto.

Aula: Gênero textual trabalhado: Provérbios.

Preparei para a abordagem desse gênero, um jogo do tipo “caça ao tesouro”.

Iniciei a aula com uma conversa a respeito dos provérbios, perguntando aos alunos se sabiam o que eram. Como responderam negativamente, expliquei do que se tratava e dei alguns exemplos. Imediatamente, todos disseram que conheciam e começaram a dizer alguns.

Perguntei se sabiam porque chamávamos os provérbios de ditados populares. Um aluno respondeu que era porque vinham do povo. Parabenizei-o e falei um pouco sobre seu sentido figurado.

Em seguida, expliquei como funcionava o jogo e demos início a ele.

Os provérbios estavam separados por partes que, por sua vez, estavam espalhadas e escondidas pela escola. Eles teriam que procurá-las, trazer para a sala de aula, colocar sobre a mesa e organizá-las, de modo que os provérbios fossem montados e lidos. Depois os escrevi na lousa e pedi para copiarem nos cadernos.

A atividade foi um sucesso. Todos conseguiram realizá-la, participando ativamente, com grande entusiasmo e motivação. Houve cooperação e entrosamento.

Aula: Gênero textual trabalhado: Matéria de Revista.

A matéria foi retirada da revista *Época*, de 31 de janeiro, de 2005. Intitulava-se “Farmácia da terra” e abordava a questão das flores com propriedades medicinais.

Entreguei uma cópia para cada aluno e comentei que havia escolhido o texto por acreditar que achariam interessante, assim como eu.

Li o título da reportagem e perguntei se tinham alguma idéia sobre o assunto tratado.

Alguns alunos arriscaram palpites, mas somente um chegou perto da resposta, dizendo que o texto devia falar sobre as plantas usadas como remédios.

Parabenizei-o e, em seguida, li o texto, fazendo algumas paradas estratégicas para dar algumas explicações, tentando, dessa forma, garantir a compreensão de todos.

Após a leitura, perguntei se já conheciam todas as informações trazidas pelo texto, se alguma coisa era novidade para alguém, o que tinha chamado sua atenção, etc.

Para a maioria, as informações fornecidas pelo texto eram novidade. Mesmo assim, conheciam outras plantas usadas para tratar doenças. Disseram que quando moravam na roça, no meio do mato, não existiam hospital nem farmácia próximos e que, por isso, usavam as plantas para curar os doentes, aliviar dores, enfim, cuidar de sua saúde.

Conversamos também sobre as características do gênero textual “matéria de revista”.

Aula: Gênero textual trabalhado: Cheques.

Iniciei a aula dizendo que trabalharíamos com o preenchimento de cheques.

Entreguei a cada aluno, uma folha de cheque, muito próxima da verdadeira, feita por mim, e comecei a dar as explicações quanto ao seu preenchimento. Fiz um desenho na lousa e fui mostrando nele onde se escrevia cada coisa. Ao mesmo tempo, mostrava para cada aluno, individualmente, o que e onde deveria escrever o que eu estava dizendo. Todos preencheram corretamente.

Um aluno fez o seguinte comentário: “Profª, eu não tenho cheque, mas se um dia eu tiver, pelo menos vou saber preencher, né?” Ao que eu respondi: “Exatamente, Cícero. Minha intenção é justamente essa. Ajudá-los, ensiná-los a preencher corretamente um cheque, para que vocês consigam fazer isso sozinhos, quando quiserem ou precisarem”.

Em seguida, pedi para que cada um dissesse um valor que gostariam de colocar no cheque. Coloquei-os na lousa e os escrevi por extenso. Então, disse para tentarem preencher sozinhos, como o valor que haviam falado ou escolhendo, da lousa, o valor que quisessem. Todos preencheram várias folhas de cheques e gostaram bastante de fazê-lo.

Aula: Gênero trabalhado: Envelopes de Depósito Bancário.

Utilizando o mesmo argumento quanto ao preenchimento de cheques (importância de saberem fazê-los sozinhos), dei início às explicações sobre o preenchimento dos envelopes de depósito bancário, com uma diferença: dessa vez, não dei explicações na lousa, apenas individualmente.

Depois do preenchimento feito com meu auxílio, fizeram-no sozinhos e se saíram muito bem. Demonstraram grande satisfação por terem aprendido a fazer algo que julgavam importante, além de terem se saído muito bem, por ser a primeira vez que realizavam tal tarefa.

Aula: Gênero textual trabalhado: Receitas Culinárias.

Nessa aula, trabalhei com uma receita de bolo.

Entreguei uma cópia para cada aluno e perguntei se sabiam o que era. A maioria respondeu que sabia. Perguntei quem tinha o hábito de ler/escrever receitas. Então, li a receita e os alunos foram acompanhando. A leitura foi interrompida, várias vezes, pelas mulheres, que faziam comentários, perguntas, demonstrando grande interesse por aquela receita. Quando eu disse que já havia feito e que ficava muito gostoso, algumas alunas disseram que iriam experimentá-la.

Uma aluna disse que achava estranho estar escrito “modo de fazer”, pois estava acostumada a ver “modo de preparar”. Então, falei da estrutura de uma receita culinária, fazendo perguntas antes das explicações, uma vez que eles já possuíam muitos conhecimentos a esse respeito.

As mulheres interessaram-se, também, por trazerem receitas para serem trocadas em sala de aula.

Aula: Gênero textual trabalhado: Ofício.

Entreguei uma cópia de um modelo de ofício para cada aluno e, como de costume, perguntei se sabiam do que se tratava. Não sabiam.

Pedi que prestassem atenção na leitura que eu iria fazer, para que depois, conversássemos a respeito. Após a leitura, disse que se tratava de um ofício e expliquei qual era sua função/finalidade.

Chamei a atenção dos alunos para a linguagem utilizada e também expliquei por que motivo escolhi trabalhar com esse tipo de texto. Na semana seguinte, iríamos ao cinema e precisaríamos de um ofício para solicitar o pagamento de meia-entrada aos alunos. Em seguida, eu disse que iríamos, juntos, escrever o ofício que precisávamos, usando o modelo que tínhamos em mãos. Assim o fizemos.

Aula: Gênero textual trabalhado: Documentos.

No dia anterior, pedi aos alunos que trouxessem seus documentos pessoais, para analisarmos juntos.

Falamos sobre os dados que cada documento continha, sua importância e utilidade (RG, CPF, Certidão de Nascimento, de Casamento, Carteira de trabalho).

Os alunos tinham uma boa noção a respeito da importância e utilidade dos documentos, em nossa vida, mas não sabiam muito bem que informações/dados continham, ou ainda o que significavam alguns termos como, por exemplo, data de expedição. Foram dadas as explicações necessárias e esclarecidas as dúvidas que eles tinham.

Aula: Gênero textual trabalhado: Formulário.

O formulário em questão, era de solicitação de emprego.

Falei sobre o gênero “formulário”, sobre os tipos de formulários que existiam, sua função, estrutura, etc.

As dúvidas e dificuldades dos alunos referiam-se à compreensão do que estava sendo pedido em cada campo, para poderem preencher, ou seja, uma vez que não sabiam o que era “naturalidade” ou “nacionalidade”, por exemplo, ficava muito difícil que conseguissem preencher esses campos corretamente. Então, fui lendo cada um dos termos, explicando o que significavam e orientando-os no preenchimento de cada campo. Disse que não precisavam ter medo de errar, podendo, se quisessem, preencher a lápis e passar a caneta por cima, depois.

Foi difícil dar as orientações para todo o grupo e fazer com que todos escrevessem as mesmas coisas, ao mesmo tempo. Por isso, disse que quem quisesse e conseguisse, poderia ir preenchendo, fazendo perguntas, se necessário, além de ir ajudando também os colegas que precisassem. Alguns tiveram um pouco mais de dificuldade e a esses eu dei uma atenção maior. De qualquer modo, todos se saíram muito bem. Um aluno – que estava preenchendo muito bem seu formulário - comentou que havia ido, poucos dias antes, numa empresa para preencher uma ficha e não havia conseguido, pois tinha ficado nervoso. Disse que com as explicações e a ajuda que eu estava dando, ficava muito mais fácil.

Aula: Gênero textual: Depoimento.

Trabalhamos com um texto que consistia na história de uma pessoa (um homem chamado Antonio) que aprendeu a ler e escrever depois de adulto. É o próprio autor que conta sua história, por isso denominei esse gênero textual de “depoimento”.

O texto foi escolhido, pelo fato de que a história de vida contida nele apresentava muitas semelhanças com as histórias de vida dos alunos.

Li o texto em voz alta e pediu que tentassem acompanhar a leitura com os olhos. Se isso fosse tarefa difícil, que apenas ouvissem com atenção.

Após a leitura, comentei que se tratava de um depoimento e que, portanto, a história narrada era verdadeira.

Alguns alunos fizeram comentários, dizendo que já tinham feito como o Antonio (personagem da história), tentando aprender a ler e escrever sozinhos.

Fui conduzindo a discussão para que os alunos percebessem, a partir da história do personagem do texto, os pontos em comum entre as suas próprias histórias, a fim de que refletissem sobre seu significado. O personagem não tinha estudado quando criança. Por que será? Como deve ter sido sua vida? Por que eles (os alunos) não estudaram quando crianças? Como se sentiam? Quando começaram a estudar? Foi difícil? Como foi?

A maioria dos alunos não tem consciência dos determinantes econômicos, políticos e sociais que impediram e continuam impedindo grande parte da população brasileira de frequentar a escola e de concluir seus estudos. Pensam que têm culpa, responsabilizando a si próprios por seu “fracasso escolar”.

Além disso, ressaltai a importância de se pedir ajuda a outras pessoas para aprender a ler e escrever, pois é muito difícil, quase impossível, fazê-lo isso sozinho, apesar disso ter acontecido com o personagem da história, ou pelo menos, dele assim ter dito isso no texto.

Após essas colocações, pedi que procurassem no texto palavras escritas com duas letras, pois essa foi uma das coisas que Antonio (o personagem) percebeu, quando começou a compreender como a escrita funcionava. Ele começou a buscar regularidades na língua escrita: ver com que letras começavam as palavras, com que letras terminavam, que havia palavras de duas letras, apesar de serem poucas, que algumas letras nunca aparecem no fim das palavras, etc.

Os alunos foram procurando no texto e falando para a professora, que ia colocando-as na lousa. Depois disso, pedi que tentassem escrever outras palavras de duas letras. Os alunos foram falando e a professora, da mesma maneira, foi colocando essas palavras na lousa: pé, pá, vi, cá, tu, etc.

Quando falavam palavras de três letras (geralmente monossílabas) como chá, mão, pão, e eu as escrevia na lousa, eles mesmos, imediatamente, percebiam, dizendo: “não pode, tem três letras”.

Eles também quiseram ler o texto em voz alta, para praticar, para verem se estavam lendo bem. Perguntei como queriam fazer isso. Então sugeriram que seria melhor numerar as linhas para que quem fosse ler não se perdesse durante a leitura e decidiram que cada um leria duas linhas.

Disse que não obrigaria ninguém a ler, e que apenas os quisessem iriam fazê-lo. Além disso, disse para não se preocuparem, pois se alguém não conseguisse ler alguma palavra, eu os ajudaria e que os colegas também poderiam auxiliar.

Assim foi feito e todos acabaram lendo, sempre elogiados por mim, num clima de tranquilidade, solidariedade e alegria. Após a leitura, perguntei o que tinham achado. Todos gostaram e disseram que era bom ler em voz alta para perder a timidez e o medo. Um aluno colocou ainda, que lendo sozinho, em voz baixa, não dava para saber se estava lendo corretamente e que, em voz alta, a professora poderia corrigir, os colegas ajudarem, fazendo com que soubesse onde estava acertando e onde estava errando.

Aula: Trabalho com rima.

Continuação do trabalho com o texto da aula anterior.

Desta vez, pedi para procurarem no texto palavras que terminassem em *ÃO*.

Iniciei perguntando se sabiam o que era rima, o que eram palavras que rimavam, o que significava isso. Nenhum aluno conseguiu responder e eu senti que isso aconteceu devido à sua dificuldade em formular a resposta, mais do que, propriamente, por não saberem o que era rima. Um aluno chegou até a dar um exemplo, dizendo duas palavras que rimavam, mas não conseguiu formular o conceito.

Aproveitei o exemplo e acrescentei à resposta do aluno, a definição de rima: palavras que rimam são palavras que têm o mesmo som final, como por exemplo: café, pé e Pelé; mão, balão, mamão e avião; e dei outros exemplos.

Todos compreenderam e começaram a dizer palavras que rimavam.

Pedi, então, que encontrassem no texto as palavras televisão, construção e porção, e que escrevessem no caderno outras palavras que rimassem com essas, que tivessem o mesmo som final: *ÃO*.

Esperei um pouco para que tentassem escrever sozinhos e disse que se quisessem, poderiam fazê-lo em duplas. Todos conseguiram concluir a atividade. As palavras escritas por eles foram colocadas na lousa e, em seguida, lidas por todos.

Aula: Ainda com o mesmo texto, nessa aula produzimos um texto escrito coletivo. Disse que iríamos recontar, com nossas palavras, a história do migrante Antonio e que todos poderiam e deveriam colaborar. Perguntei se alguém gostaria de ser o escriba do texto. um aluno se habilitou, então foi até a lousa e as sugestões começaram a ser dadas pelos outros, sempre com a intervenção e orientação da professora. Depois que o texto ficou pronto, fizemos a sua revisão, ou seja, sua correção. Logo que a atividade foi iniciada, os alunos começaram a apontar erros ortográficos cometidos pelo colega-escriba. Porém, coloquei que seria melhor deixarmos que ele escrever do seu jeito para, em seguida, fazermos a correção, para que a produção escrita fluísse melhor e não parasse a todo momento, além de ser desconfortável e desestimulante para quem está escrevendo, ser corrigido o tempo todo. Depois de pronto, copiaram o texto no caderno.

Aula: Utilizando o mesmo texto pedi aos alunos que procurassem palavras que tivessem a letra S, no início, meio ou fim, não importando o lugar da letra na palavra e nem a quantidade de S(s) (“esses”), que grifassem as palavras encontradas e, em seguida, escrevessem no caderno. Depois de terem copiado no caderno, disse para agruparem as palavras de acordo com o som da letra S em cada palavra. Se o som fosse o mesmo em várias palavras, elas tinham que ficar em um mesmo grupo. Em outro grupo ficariam as palavras que tivessem um som diferente para a letra S e assim por diante.

A primeira parte da atividade (procurar as palavras no texto e copiar no caderno) foi realizada por todos sem dificuldade.

A segunda foi mais difícil e eu precisei ajuda-los, lendo as palavras, mostrando os diferentes sons da letra S, identificando as palavras que tinham sons iguais.

Em seguida, pedi que procurassem em revistas outras palavras que tivessem a letra S para fazerem um cartaz, com a conclusão da atividade. Esta, por sua vez, foi apenas iniciada nessa aula.

Aula: Continuação e conclusão da atividade iniciada na aula anterior sobre a letra S.

Com minha ajuda, os alunos agruparam as palavras encontradas nas revistas, de acordo com a posição da letra S nas palavras, que, conseqüentemente, produzia sons diferentes.

O cartaz foi confeccionado e em seguida, iniciamos um trabalho de análise das palavras, com o objetivo de se refletir a dos diferentes sons que a letra S produz.

Foram também realizadas atividades sobre a letra S: completar palavras com S, SS, ler e escrever a palavra formada.

No final da aula, ditei, a pedido dos alunos, algumas das palavras trabalhadas, retiradas das atividades que havíamos acabado de realizar. Em seguida, foi feita a correção coletiva das mesmas, na lousa.

Dia 12/05/05: Introdução da “roda de leitura”.

A partir desse dia, toda semana, cada aluno teria que retirar algum material de leitura da biblioteca de classe, levar para casa, ler e trazer na semana seguinte, no dia estabelecido, para contar aos colegas e à professora o que tinha sido lido, opinião a respeito, etc, ou seja, fazer uma apresentação sobre a leitura realizada.

Coloquei que para termos um controle dos materiais que eram retirados e garantir que todos lessem, iríamos registrar as retiradas e devoluções em um caderno, próprio para essa finalidade. Mostrei a eles o caderno, disse que cada um tinha seu nome escrito nele e que era ali iriam anotar o nome do material retirado, a data da retirada e a data da devolução. Eles nunca tinham feito isso antes e eu senti que além de um pouco de insegurança, sentiam certa satisfação por estarem fazendo sozinhos esse controle.

Dia 19/05/05: Realização da primeira roda de leitura.

Foi muito gostosa!

Devido à pequena quantidade e variedade de exemplares em nossa biblioteca, coloquei a necessidade de ampliação da mesma. Pedi a colaboração de todos, dizendo que todo tipo de material de leitura seria bem vindo e que poderiam fazer isso trazendo o que tivessem em casa, pedindo a amigos, vizinhos, parentes, algo que pudessem doar ou apenas emprestar: gibis, jornais, revistas, livros de todos os gêneros, receitas culinárias, folhetos de propagando, etc. Disse também que era importante termos uma biblioteca variada, pelo fato de que os gostos das pessoas para leitura eram diferentes.

Dia 23/05/05: Introdução dos diários de leitura e escrita.

Os diários de leitura e escrita foram introduzidos a fim de se constituírem em um instrumento a mais de coleta de dados, podendo também serem úteis no incentivo à escrita, por parte dos alunos.

Nesse dia, apresentei-lhes os diários – pequenas cadernetas, caderninhos - expliquei-lhes do que se tratava, que deveriam anotar neles tudo o que lessem e/ou escrevessem diariamente e que era importante ser levado a sério, pois consistiam em uma ferramenta de trabalho para mim.

Como estavam cientes de sua participação para o desenvolvimento da presente pesquisa, foi fácil conseguir seu apoio e engajamento em mais essa atividade. Todos estavam muito envolvidos com o processo, comprometidos com sua própria aprendizagem e desenvolvimento, e solidários em colaborar comigo para o que fosse necessário.

Estas foram, portanto, algumas das aulas dadas durante o ano letivo de 2005, transcritas aqui para que o leitor tivesse uma noção mais clara do trabalho pedagógico desenvolvido.

Matriz do Sujeito 1:

Gênero textual/ Suporte de texto	Entrevista inicial	Diário de leitura e escrita	Entrevista final
Jornal	“Leio”. “Não, todo dia não. Eu leio em casa, ou às vezes, eu chego na cidade e dão aquele jornal, né, aquele jornal que é... é grátis, né, e tem muitas coisas. Vê emprego, essas coisas aí, né? Eu gosto de ler, eu quero saber as notícias também”. “Eu assinava o jornal, o Diário do Povo”. “Jornal eu entendo bem”. “Ah, entendo, jornal eu entendo bem. Diário do Povo... Eu, eu assinava o Diário do Povo, e eu, todo dia entregavam o jornal e eu lia todo aquele jornal. Às vezes ficava horas e horas lendo aquele jornal. Às vezes, quando eu não conseguia, às vezes eu tentava, tentava, até... conseguir as letras, porque às vezes quando se lê uma frase, às vezes a frase é... Você já lê direto, né? Você já lendo ela direto, você entende bem, né”. “Porque se você for ler duas, por duas, três... Quando eu lia assim, aí eu pegava assim que lia direto, aí tudo bem...” “Não, não. Eu leio muitas revistas”.	28/06: “Oje eu lei muto jonau” 29/06: “li Jonas” 29/07: “jonai” 22/08: “jonao” 13/09: “leno jonao” 14/09: “horóscopo” 07/10: “li jonrno” 11/10: “jonao de mecado” 19/10: “lei jonao” 23/10: “lei renpotagi” 27/10: “Eu li jurnau” 28/10: “istava lê no uma notisa” 20/11: “Eu lie jonau”	“Eu tô lendo o que eu achar, tudo o que eu achar eu tô lendo”. “É papel, é... Tudo que eu vejo, eu gosto de ler... eu leio muito bem jornal, como se diz, eu leio revista, aquelas, tudo eu procuro. Pra mim, olha, você deu a maior força pra mim, né?”. “Nossa, eu me sinto muito bem, essas coisas pra gente, porque eu desenvolvi muito bem, né? Quem não... como se diz, quem não sabe, não comia e agora tá comendo bastante, né, é uma coisa, né? Que nem, por exemplo, você tá lendo um pouquinho, você faz isso, você faz aquilo. Eu ainda leio um pouquinho, só não sabia escrever”.

Livros	“Leio”. “Não, eu leio uma parte, mais ou menos uma folha, duas, mais ou menos...” “Olha, pra mim é tudo. Porque pra mim, eu quero é desenvolver, entendeu? Porque se eu chegar a ler um jornal, eu tô desenvolvendo bastante... Se eu pegar uma Bíblia, eu quero ler, eu quero desenvolver porque eu sei que... porque como é que se forma as letras, como é que se pode ler, né?”.	24/05: “lilhro 03 banti” 03/06: “Álbum teceira indade” 05/06: “Direito a saúde” 23/06: “Poemas de amoi” 07/09: “Mimoria” “Lei um livro da medalha milagrosa” 31/09: Obs: O aluno copiou trecho de um livro sobre a terceira idade. 09/10: “tava leno um livro totudinhia” 17/10: “li livro” 18/10: “lei um livro”	
Diário	“Não”. “Chama diário? Quer dizer que é o dia, o dia, o dia, é o dia, é o diário”.		“É, eu às vezes anotava, chegava, coisa que era, era muito importante, eu marcava, né, mas às vezes eu lia jornal, tinha dia que eu via aquelas coisas que se passava, às vezes, assim, um jornal me interessava pra ver, uma notícia, alguma coisa, eu vou marcar, né?”. “Às vezes, no jornal tem muitas coisas, né, na revista tem muitas coisas né? Alguma coisa, o que era muito, também eu chegava, também eu marcava até num pedaço de papel e marcava na caderneta, né?”. “Tá tudo marcado, alguma coisa, quando chego lá o primeiro que eu faço, quando eu vou pra fora eu chego e marco. Tem dia... ontem mesmo eu fui dormir era onze e meia, meia-noite, minha mulher tava costurando, aí eu parei, tudo bem. Aí me deu sono, aí eu dormi”.
Gibi	“Eu li muito aquele gibi de, de... tem os... como chama... Tio Patinhas, é, eu gosto de ler, eu lia muito aquele lá. É que eu dava muita risada das palhaçadas dele, né? Das muitas palhaçadas que ele fazia, então eu gostava de ler. Mas faz muito tempo, porque eu nunca mais peguei, né?”.	26/07: “lei ginbi bantade” 28/07: “lei ginbi” 06/10: “li gipi”	

Carta	“Olha, é minha, o meu sonho é escrever carta, né, mais eu não sabia muito, né, não sabia, porque às vezes podia escrever errado, né?”. “Por isso que eu não escrevo carta”.	05/12/05: “Eu tava leno uma carta da ACIC muta ipotade”.	“Escrevi. É, eu escrevi umas três cartas. Eu queria até trazer pra ver se tinha alguma, algum errinho... Fiquei até uma hora da manhã. Fui juntando as letras, vendo aquilo que falta...”
Revista	“Eu leio muitas revistas”. “É lia também, que eu lia também aquelas, aquelas como se diz... a ... como chama? De... testemunha de Jeová, né, que dá muito, aquela, livro assim, que eu lia bastante”.	29/05: “li vevida” 16/07: “lei refinta” 18/07: “lei muta revinta” 21/08: “revinta” 14/10: “lei muto vevinta, li muta vezi”	“Por isso mesmo que me desandou bastante eu ler. Eu lia, né, mas eu lia, mas já eu lia bastante, mas pra escrever eu não escrevia, porque eu não sabia, como se diz, eu não sabia mesmo”.
Contas	“Não. Porque muitas coisas eu não entendo quase, por isso que eu quero entender. Depois que a pessoa fala: - É assim, assim. Aí eu já sei o que é que eu... aí eu já pego e já leio e eu já sei o que é que é. Porque às vezes eu não leio muito, né, mas quando a pessoa fala assim: - Olha, essa conta aqui é tal, tal, tal. Aí eu já sei mais ou menos, aí eu vou ler, eu sei direitinho”.		

Bíblia	“A Bíblia eu leio bem porque tinha hora que eu ia dormir tarde lendo, às vezes eu não acompanho, nem leio assim... Ainda hoje eu leio ainda. Eu leio bastante”.	24/05: “Li a Bíblia”	
Lista telefônica	“Não, alguma vezes, porque telefone em casa eu quase nem uso”.		
Receitas culinárias	“Não, não”.	25/08: “Li a receita do bolo. Deminei era meia note”. “lei grivei a receta” 12/11: “todo dia lie uma resseta muto inpontate” 22/11: “reseita di ponho, di comida, reseta pão”	
Manuais	“Não, nunca tentei”.		
Cartazes	“Ah, cartaz eu gosto de ler, eu sempre leio”. “Mesmo às vezes que eu viajo de carro, assim mesmo tento. Não dá pro você ler tudo porque passa muito rápido, mais o começo ou o final dá pra gente ver alguma coisa”.		
Telegrama	“Ólha, não, pra mim nunca recebi. Minha mulher que recebe, é ela que lê também...”.		

Textos religiosos		38/08: Li a medalha milagrosa historia e celestiais promessas 20/09: eu lei recorra aos santos para garantir a proteção divina em sua vida afetiva 23, 24, 25, 28, 29, 30 e 31/09: O aluno copiou trechos de uma revista religiosa	
Bilhetes	“Bilhete, é, eu sempre... bilhete meus colegas faziam pra gente, eu sempre tentava ler. Tem umas que escrevia meio complicado, igual a gente mesmo eu escrevo hoje, algum dá pra entender, outros não dá. Mas eu ficava quebrando a cabeça, juntando as letras, como é que era e no fim conseguia tudo”.		
Embalagens	“Não, às vezes, quando eu vou comprar no mercado, eu leio, aí eu leio pra saber se é você ou salgado, aí eu leio. Aí pra ver se não é fora da data de validade, essas coisas aí, né?”.		
Letreiro de ônibus	“Costumo ler. Leio de ônibus, eu costumo andar de ônibus... leio”.		
Agenda	“Eu tenho. Telefone, é, o nome das pessoas, às vezes eu marco que é pra saber quem que é, quem não é. Porque às vezes eu sei o telefone, mais não sei quem é a pessoa. Então eu marco o nome da pessoa pra saber que o telefone é dele”.		

Folha de cheque	“Tenho conta, não, eu tinha talão de cheque... até que eu fazia cheque, tudo bem, mas daquela época pra cá, eu esqueci de tudo”. “Não, se eu for escrever um cheque, eu não sei mais nem o que é que é”. “Não, porque sabe o que acontece? Vai mudando os termos de, de, do real pro URV, então tudo vai mudando. Você tem que às vezes ir mudando, todo ano muda...”.		“Usei, duas vezes”. “Porque eu tinha um talão de cheque do tempo que eu trabalhava na “Wabi”, né, na firma, então eu tinha um talão de cheque, mas é tudo, como se diz, já... só pra tirar alguma dúvida, né?”.
Poesia	“Sei, sei. Então, poema eu sei, mais olha... hoje eu nem esqueço, não sei que jeito é mais uma poesia, porque a poesia é você fazer um verso, uma coisa aí tal, né, fazer um verso com outra pessoa ou com você mesmo... tá... eu acho bonito. Naquele tempo eu fazia, às vezes, eu fazia um verso pra outra pessoa, até que eu vou te contar, mas hoje eu perdi todo aquele, aquela, aquele tempo que eu sabia, eu não sei mais nada...”	23/06: “Poemas de amoi”	
Bula de remédio	“Não, isso aí nunca tentei não”.		
Receitas médicas	“Isso aí eu nunca li também porque eu não entendo a letra de médico, né, você vê, então”.		
Envelope de depósito bancário	“Não, eu nunca preenchi. Quem preenchia sempre era o meu filho”.		

Matriz do Sujeito 2:

Gênero textual/ Suporte de texto	Entrevista inicial	Diário de leitura e escrita	Entrevista final
Bíblia	“Não”.	28/05: “Eu li a Bíblia”.	“Eu já tô conseguindo acompanhar a leitura da Bíblia. Quando eu tô na Igreja, que os irmãos mandam ler a Bíblia, assim, fala o versículo, eu já consigo achar. Já acho, né, o versículo, então eu consigo acompanhar sim”.
Jornal	“Não”.	26/05: “Eu li o jornal” 14/09: “Eu li uma reportagem sobre o Lula” 12/10: “Eu li o jornal” 27/10: “Eu li o jornal” 10/11: “Eu li o jornal”	“O jornal que eu não conseguia ler, né...” “É, eu comecei esse ano ler, que antes eu não lia, nem o jornal, nem a Bíblia”.
Embalagens	“Não, não costumo ler não”.		“Tô conseguindo ler já”. “Não, nunca fiz. Nunca fui no mercado assim, pra ver embalagem, vencimento, nunca. Agora já, quando eu vou fazer compra, já olho, já, já sei né, ler a embalagem”.
Revista	“Revista é mais difícil eu ler”.	20/09/05: “Eu li uma revista” 03/10/05: “Eu li uma revista” 15/10/05: “Eu li uma revista” 09/11/05: “Eu li a revista”	“Revista é difícil eu ler”.

Receitas culinárias	“Pouco”.	27/05: “Eu li uma receita de cozinha”. 29/05: “Eu li uma receita de bolo”. 05/06: “Eu li uma receita de cozinha”. 07/08: “Eu li uma receita de cozinha”. 23/08: “Eu li uma receita de cozinha”. 13/10: “Eu li u receita de coziha”.	“Eu lia bem pouco de primeiro. Agora eu já tô conseguindo ler mais a receita. Quando eu vou fazer alguma coisa assim, que eu nunca fiz, então eu leio e eu consigo fazer, eu consigo sim”.
Bilhetes	“Não, não. Nunca fiz”.	21/10: “Eu notei u recado”.	“De vez em quando, quando meu patrão não tá em casa e alguém liga, aí eles deixa. A pessoa que liga manda eu escrever, aí eu escrevo e deixo pro meu patrão. Inclusive, até faz mais ou menos uns quinze dia que ele falou pra mim assim: - Nossa, você tá de parabéns, porque não tá faltando nenhuma palavra, tá certinho. Então eu fiquei contente. Aí ele falou assim: - Em que série você tá? Eu falei pra ele. Aí ele falou: - Nossa, até que você tá bem! Aí eu fiquei tão feliz! Aí eu cheguei em casa contando pro meu marido. Ele falou assim: -Então, vai melhorando cada vez mais a escrita, né? Aí eu consegui pôr o nome do homem direitinho, sem faltar nenhuma letra. E o que o homem mandou eu falar pra ele, que ele trabalha com vendas, né? Pra ele levar lá e ele falou que tava certo e eu fiquei feliz, né?” . “O ano passado não, eu não conseguia fazer”.

Livro	“Não”.	03/06: “Eu li olivro” 28/08: “Eu li o livro” 14/09: “Eu li quagiolivointenro” 26/09: “Eu li u livro” 15/11: “Moferiado eu li o livro”	“É, eu li”. “Nunca levei”. “A primeira vez que eu levei foi esse”. “É, os primeiro livro que eu peguei pra ler, eu tinha dificuldade, né? Porque eu lia... no mesmo instante que eu lia, eu esquecia aquela palavra. Aí meu marido falava assim: - Não, volta pra trás pra ler de novo. E foi de tanto ele insistir e aí encaixou na minha cabeça, né? Aí eu conseguia entender aquela palavra”. “Porque a professora, ela nunca incentivou pra nós levar o livro”. “Melhorou bastante a leitura nossa”.
Lista de compras	“Não, nunca fiz”.		“Não, eu nunca fiz, não”.
Diário	“Não”.		“Não”.
Dicionário			“Ah, foi sim, né? Que eu não sabia procurar, né? Foi legal. Agora já dá pra... não é que eu sei de tudo, né? Mas já dá pra encaixar um pouquinho”.
Placas de ruas e placas de carros		25/05: “Eu li duas placa” 31/05: “Eu li uma praça de anericana Ontra Curitiba Ontra de Sumaré B.R.F. 5092” 08/08: “Eu li uma praça do carro” 29/08: “Eu li uma praça narua” 30/08: “Eu li uma praça de carro” 13/09: “Eu li uma paca carro”	

Embalagens	“A validade eu olho, no mercado”.	26/11: “eu li um rotolo de embalaje”	“Sempre eu leio as embalagens quando eu vou comprar, né?”. “Quando eu vou comprar, sempre eu leio a validade”.
Receitas culinárias	“Leio”.	04/05: “eu li uma receita te comida” 24/05: “eu li uma receita de pudim” 04/06: “eu li uma recita de comida” 23/06: “eu li uma receita de arroz” 25/06: “eu li uma receita de feijão” 11/07: “eu li um receita de torta” 20/10: “eu li uma receita de bolo” 27/11: “eu li uma receita do bolo”	“Não”.
Livro	“De vez em quando”.	14/05: “Eu li uma livro” 18/06: “ru li um livio” 26/08: “eu li ao livo do lagarto azul” 15/09: “eu li um livro de histosia” 16/09: “eu li um livro da escola do meu filho” 27/09: “li um livro do lagarto asul e uma estória muito emportante” 12/10: “eu li um livro” 05/11: “eu li um livro” 19/11: “eu li um livro” 29/11: “eu li um livro”	“Eu leio já, eu leio o da primeira série, da segunda e da terceira, já dá pra entender todo o livro que tá vindo da escola”. “Livro de estudo mesmo”. “Porque eles têm dúvida né, então é eu e eles dois em casa: - Mãinha, como é que é? Aí eu digo assim: - Junta. E aí eu leio a palavra e eles fazem a palavra que o texto pede”.

Matriz do sujeito 3:

Gênero textual/ Suporte de texto	Entrevista inicial	Diário de leitura e escrita	Entrevista final
Agenda	“Não”.	07/05: “eu li uma agenda telefônica” 16/05: “eu li esta agenda” 20/06: “eu li uma agenda”	“Eu uso agenda pra deixar telefone e uso pra deixar recado”.
Bilhetes	“Bilhetes, eu uso direto”. “Quando eu saio, meu marido tá dormindo, eu escrevo, aí eu deixo lá. Aí ele fala: - Mas você escreveu errado. Eu digo: - Mas você entende. “Os meninos escrevem. Quando eles saem, que eu não tô em casa, eles deixam em cima da mesa ou na geladeira”.	08/05: “eu li um bilhete do meu marido” 13/05: “eu li um bilhete da minha filha” 05/06: “eu li uma bilhete do meu filho” 24/06: “eu li um bilhete da minha irmã” 04/08: “eu escrevi um bilhete para a escola do meu filho” 05/08: “eu escrevi uma bilhete para a campina” 07/08: “Eu fiz um bilhete para escola da minha filha” 10/08: “eu li um bilhete da escola da meus filho” 12/09: “eu li um bilhete da escola do meu filho” 21/09: “eu li um bilhete de minha filha” 15/10: “eu li um bilhete da ABBA” 17/10: “eu li um bilhete do la capinece” 17/11: “eu li um bilhete do a minha amiga cecreto” 03/12: “eu li um bilhete”	“E antes Lúcia, eu tinha muita dúvida em bilhete, em bilhete, eu não escrevia”. “Porque eu não, eu não sei se porque muito problema que eu passei durante três anos e esse ano eu já leio, eu já leio e escrevo. Quando eu saio, quando eu saio que eu tô só, eu deixo um recado. Aí eles saem e deixam outro pra mim, eu consigo ler e escrever”. “Mas eu tinha um pouco de dúvida”. “Não, porque agora eu faço e peço pra eles lerem pra ver se eles entenderam, se tá faltando alguma letra, né?”. “Aí hoje eles lêem e aí escrevem embaixo: - Mainha, eu li e entendi tudo o que a senhora escreveu. “Antes eu não conseguia. Eu acho que esse ano eu desenvolvi muito bem, tirei muita dúvida, muita coisa que eu tinha com problema e esse ano eu sei que eu tô muito bem”. “Um desenvolvimento rápido pra ler, né, porque quando a Beth chamava na lousa, eu tinha até um nervoso, eu falava assim: - Ai meu Deus, eu não vou saber. Então, hoje, eu não sei se eu vou passar pra quinta série, mas hoje a minha responsabilidade na série que eu tô, eu me responsabilizo, porque eu leio tudo”. “To mais tranqüila. Tudo mudou. A minha mente agora só tá ligada na escola”.

Revista	“Revista eu leio bastante. Todos os dias eu tô lendo revista”.	19/05: “eu li uma revista” 26/05: “eu li uma revista de palavra cruzada” 27/05: “eu li a revista do avon” 06/07: “eu li uma revista” 22/08: “eu li revista do Ava” 05/09: “eu li uma revista” 17/09: “eu li uma revista” 11/10: “eu li uma revista” 06/11: “eu li uma revista” 14/11: “eu li uma revista” 18/11: “eu li uma revista”	
Bíblia	“Leio”. “Peço ajuda às meninas, né? Ler a Bíblia, né? Porque a Bíblia, ela, ela é um pouco delicada pra se ler, né? E tem muitas palavrinhas e principalmente letrinhas, uma letrinha pequeninha”.	01/05: “eu li a Bíblia” 03/05: “eu li uma lição Bíblica” 04/07: “eu li a Bíblia” 13/10: “eu li a Bíblia” 14/10: “eu li a lição Bíblica” 01/11: “eu li umas lições Bíblicas” 02/11: “eu li a Bíblia” 03/11: “eu li uma mensagem Bíblica” 12/11: “eu li a Bíblia a lições Bíblicas” 13/11: “eu li a lições Bíblicas”	“Ela, ela não é tão boa de ler, mas eu já leio versículo por versículo, né? Quando o pastor me chama lá eu não vou por nervoso, mas eu já entendo”.
Folhetos de canto da igreja	“Eu faço parte de um grupo de oração também e a gente canta na igreja, tem ensaio e dia de culto a gente canta. A gente lê as pastas. E nós temos a Bíblia, temos a ata e temos a pasta de cantos”.		

Gibi	“Não”.	21/05: “eu li um gih” 17/06: “eu li um gib” 28/09: “Eu li um gibi” 20/11: “eu li um jebe” 22/11: “eu li um jebe”	“Leio, leio gibi”.
Jornal	“De vez em quando”.	05/07: “eu li um jornal” 23/08: “eu li um jornal” 18/10: “eu li um josnal” 28/11: “eu li um jornal”	“Ah, Lucia, a leitura, a leitura pra mim, todos os dias eu leio”. “Foi esse ano, antes eu não sabia juntar as palavras, que nem essa palavra que você ensinou esse ano e eu me liguei bem em completar as palavras, com essa palavra, que nem, com NH. O NH eu, toda hora, eu não sabia juntar como que era aquilo ali...” “Olha Lucia, pra ler né, pra ler, se você vai ler um jornal, você consegue ler um livro. Se você lê o livro, você consegue ler o gibi, se você lê o gibi, você lê a Bíblia, se você lê a Bíblia também você lê a lição...” “Porque tudo junta, então se você tá ali só pra ler e escrever, você já sabe o que você tá fazendo”.

Folha de cheque	“Eu recebo”. “Eu não confio muito assim, né? Porque o cheque, você tem que ter uma segurança...”.		
Diário	“Não”.		
Pedidos de compras e notas		22/05: “eu fise um pedido na notura” 27/05: “eu li a revista do avon” 01/08: “eu escrevi uma nota do avon” 10/10: “eu escrevi uma nota do Avo” 08/11: “eu li um nota Bacaria” 10/11: “eu li uma nota da natura” 25/11: “eu li uma nota de contra”	“Antes do começo do ano, pra eu fazer o pedido do Avon, a menina ia sair pra trabalhar: - Carliane, faz o pedido do Avon, Carliane o pedido do Avon”. “Não, hoje eu pego todas as revistas, eu faço tudo sozinha. Faço da Natura, faço as contas da Lingerie, faço tudo e aí eu fico pensando se saiu certo e dá tudo certo”.
Manual de instrução	“Leio”.		“Sempre leio. Leio. Porque eu quero saber o que é que aquilo ali precisa, né? O que precisa. Até que a gente foi na C&C essa semana e compramos uma porta sanfonada, né? E veio um manual bem assim (fez gesto com as mãos demonstrando que era grande) e aí esticamos na mesa e eu digo: - Vamos ler. “É, porque era muito grande, né? A gente pôs na mesa e fomos ler. Aí é assim, como passa, onde é que vai passar os parafusos tudo, onde que vai colocar o batente, tudo, aí a gente leu e tudo o que a gente lê, a mente da gente vai se... desenvolvendo, né?”

Carta	“Não, nem escrevo, nem leio, porque a gente só sabe notícia quando liga por telefone”.	13/06: “eu li uma carta da minha mãe” 02/10: “eu li uma carta bancária”	
Contas	“Abro e leio”.	06/06: “eu li uma conta de água” 07/06: “eu li uma de telefone” 08/06: “eu li uma conta bancária” 09/06: “eu li uma conta de mercado” 13/09: “eu li um conta de água” 14/09: “eu li um conta de telefone” 18/09: “eu li um conta do Bonco” 22/09: “eu li um conta de água”	
Placas	“Eu leio, eu leio placa, né? Aonde a gente vai... Aí, de vez em quando, assim, quando nós estamos no trânsito, eu leio todas as placas que eu vejo”.	17/05: “eu li uma placa da igreja” 18/05: “eu li uma placa no chopping” 20/05: “eu li uma placa no transito” 23/05: “eu li uma placa na rua” 02/06: “eu li uma placa na rua” 12/06: “eu li uma placa de famacia” 16/06: “eu li uma placa na casa” 22/06: “eu li uma placa de carro” 30/06: “eu li uma placa de aviso” 03/07: “eu li uma placa do ônibus” 08/09: “eu li uma placa” 06/10: “eu li uma placa do mercado” 07/10: “eu li uma placa do posto de saúde” 08/10: “eu li uma placa da escola” 07/11: “eu li um cartaz de informação” 09/11: “eu li uma placa” 15/11: “eu li uma placa da famacia” 23/11: “eu li uma placa de espacamaneto” 24/11: “eu li uma placa de anuncio de venda” 06/12: “eu li uma placa do posto de saúde”	
Lista de compras	“Não”. “Porque eu olho na geladeira e olho no armário, aí eu vejo o que é que tá faltando, aí eu vou no mercado e compro logo tudo”.		

Matriz do Sujeito 4:

Gênero textual/ Suporte de texto	Entrevista inicial	Diário de leitura e escrita	Entrevista final
Diário	“Tenho. Escrevo. Não, mais ou menos. É... só que, não sei, quando tem alguma coisa, assim, que tem que escrever, né, eu vou lá e escrevo”.		“Eu acho que foi no meio do ano, mais ou menos, eu comprei um pra mim por causa da cadernetinha também, né, que tinha que ir anotando. Eu comprei um e fui anotando também as coisas que eu fazia”.
Bíblia	“Ah, a Bíblia toda noite eu leio. Os versículos eu gosto de ler. Porque a Bíblia tem coisa que a gente lê, mas não entende, né? Mas eu gosto de ler pra ir entendendo também, né?”	27/05: “Eu li a bibia” 27/06: “Eu li abibia” 06/07: “li a bibia” 14/09: “Eu li u vecicolo da bibia” 05/11: “li a bibia”	“Eu tô lendo mais a Bíblia que antes eu não conseguia, lendo livro também. Então, tem várias coisas que eu tô lendo agora que antes eu não conseguia”.
Revista	“Revista eu gosto. Ah, eu tenho Veja, a Caras, ai nem lembro de todas, mas eu tenho bastante revista. Eu gosto de comprar. Assim, às vezes, à noite, quando eu chego né, da escola que... eu chego e fico sentada assim, eu gosto de ficar lendo”.	05/08: “li um revista” 29/08: “Eu li ua refista” 14/09: “revista” 20/09: “Eu li ua pagina da revista”	“Tô lendo mais agora”.

Jornal	“Eu já li, já. Já, sempre eu leio, assim, jornal de igreja. Quando a gente vai passando, assim, na rua, as pessoas gostam de dar jornal. Aqui mesmo abriu uma igreja que, toda vez que a gente passa, dá jornal. Então, eu gosto de ler, pra ver o que tá escrito ali, né? Porque eu, também não tenho muito tempo, porque eu, assim, eu arrumo a casa, eu tenho que deixar na escola, tenho que buscar na escola as crianças, depois tenho que fazer janta e dar a janta, vir pra escola, então, não é todo dia que dá tempo de ler, mas quando eu tenho tempo, final de semana, eu gosto de ler. Então, eu gosto de ler pra ver o que tá escrito ali, né? Mas hoje em dia é um pouco difícil. Eu não gosto muito de ler aquele jornal, porque tem muita coisa assim, né, que tá escrito ali, que eu não gosto, tem muita notícia boa, mas tem muita notícia ruim, né.? Então eu leio, mas não é todo dia, assim, que eu gosto muito de ler não jornal”.	13/06: “Eu li u jumau” 13/09: “Eu li pedaço que fala do orosco” 25/10: “eu li um jornal” 27/10: “eu li u o jornal” 05/11: “li um jonal”	“Tô lendo mais agora”.
Bula de remédio	“Eu já li. Só que tem muita coisa que a gente não entende, né, que tá escrito. E tem as letrinhas muito pequenas, né?”		
Receitas culinárias	“Já. Receita de bolo que eu já fiz olhando na receita. Eu costumo sim. Copio”.	03/07: “eu li livro de receita” 03/11: “li u a renseita”	

Livro	“Livro eu, eu tenho livro em casa, mas livro é mais difícil”.	28/05: “Eu li u livro” 30/05: “Eu li quato livro de estória” 15/06: “li 2 livos de istoriha” 20/06: “eu li u livro de catico da igeija” 26/06: “Eu li levo” 03/07: “eu li livro de receita” 03/08: “Eu li um livro” 04/08: “Eu li um livro” 29/08: “Eu li u livro” 13/09: “ua livro da igeija” 14/09: “li u livro” 19/09: “Eu li um livro da igreja” 20/09: “li u livro da igeija” 02/10: “Eu li um livro da igeija e mais livos” 03/11: “eu li um lvo da istoria” 05/11: “eu lim um livro da estória” 06/11: “eu li um livro deistorinha”	“Comecei mais esse ano”.
Manuais de instrução	“Já. Ah, eu acho que é difícil da gente entender, né? Porque se é de um som, alguma coisa, ali tá explicando como que liga, né? Eu não gosto de ler, não”.		“Não”.
Bilhetes	“Às vezes eu vou sair e eu não vejo ele, né, na hora que ele chega, aí eu deixo um bilhetinho avisando que vou sair, que chego tal hora, pra ele pegar as crianças na escola... Então sempre eu deixo, não é todo dia, mas... só quando precisa. “Aqui na escola, né, que nós escrevemos. Ah, e em casa também, né? De vez em quando”.	05/07: “eu li u recado do eu filho” 14/10: “Eu escrevi um bileite para o meu marido” 24/10: “eu escrevi um bileite para o meu filho” 05/11: li um bileite da escola do meu filho 07/11: “eu li um bileite da escola do meu filho”	“Tô lendo e escrevendo mais”.

Agenda	“Não, só assim, quando eu vou anotar alguma coisa pra não esquecer. Assim, uma consulta médica, né, que a gente não pode esquecer, horário de tomar remédio, eu marco pra não esquecer... Marco. Horário de tomar remédio, às vezes, quando as crianças tão tomando remédio, eu marco pra não esquecer também, essas coisas assim. Telefone, né, número de telefone”.		“Uso. Comecei mais esse ano”.
Cartas	“Leio. Recebo. A minha mãe sempre manda. Minha sogra também manda. Então, eu gosto de ler. Antes eu pedia pras pessoas lerem, mas agora, graças a Deus, nossa... eu consigo. Eu já mandei, só que não era eu que escrevia”		
Embalagem	“Assim, eu gosto de ler produto de limpeza, porque tem uns que eu não posso usar, né, que eu tenho alergia nas mão. Então, eu gosto de ler pra mim ver. Porque tá escrito, né, que quem tem alergia né, se pode assim, ou não pode usar. Então eu gosto de ler assim, produto de limpeza”.	13/09: “Eu li u produto de linpesa” 19/09: “Eu li u prondudo de linpese” 24/10: “li um creme de cabelo”	“Eu leio, assim, mas de vez em quando”.
Receitas médicas	“Assim, tem até letra que a gente dá pra entender, né? Mas umas letras que não dá. E... então, receita de médico, assim, eu não leio, porque eu não consigo ler, eu não entendo o que tá escrito. Mas, assim, o horário que ele coloca, eu entendo. Mas, assim, o nome do remédio não...”		“Receita de médico eu não entendo, né?”
Cartazes e placas	“Acho que é mais quando a gente sai, mesmo. É difícil. Aqui, não sei, acho que eu nunca vi não”.	14/06: “eu li ua praça” 04/07: “li praça”	“Placas, assim, mais ou menos. Às vezes eu leio, né? Pra ver o que... Se tem alguma coisa importante...”

Matriz do Sujeito 5:

Gênero textual/ Suporte de texto	Entrevista inicial	Diário de leitura e escrita	Entrevista final
Receitas culinárias	“Ah, não, só peguei uma pra fazer um bolo uma vez, aí deu certo”.	23/10: “eu lim recenta de boulo” 09/11: “eu lem ua resnta de bolbo” 05/12: “eu hoje lem um recente de bolo”	“É, eu tive lendo aquelas revistas, aquelas coisas”. (Obs: O aluno referiu-se a livros de receitas que retirou da biblioteca de classe para levar para casa).

Agenda	“Agenda, só pra marcar número de telefone de alguém”.		“Ah, tenho. Eu marco sim”. “E compra”. “Número de telefone, aí quer dizer, eu marco num papel, né, não é na agenda, quer dizer, tipo uma cadernetinha”.
Livros	“Livro, eu gosto de ler”.	25/06/05: “eu lim um livro Como lidar com pessoas difíceis” 16/07/05: “eu lem i lvro Exercite sua memória” 19/09/05: “eu lem bantante livros” 13/10/05: “eu lem um livros” 04/12/05: “eu lim tos livos”	“Ai eu tenho, mas livro eu não leio muito não, mais jornal mesmo, o próprio caderno...” “Eu já li bastante”.
Gibi	“Th, é difícil eu ler. Até que gosto, é legal, né?”.	18/10/05: “eu lim u gibi”	“Li, li sim, li”. “Antes não tinha, mas eu acho interessante, que às vezes eu começo a dar risada sozinho, né?”.
Carta	“Carta, só quando a minha irmã escreve pra mim ou então quando eu quero mandar carta pra alguém. Quando eu vejo que eu não consigo escrever certo, pago, mando alguém escrever. Aí que eu vejo que a pessoa tá escrevendo com uma letra pra achar que a letra é minha pra eu mandar pr´uma menina, eu mando a pessoa fazer, depois eu passo pra minha letra”. “De vez em quando eu escrevo”.		“Não, carta não cheguei a mandar pra ninguém não”.

Jornal	“Jornal. Eu leio jornal, caderno, Bíblia, assim, muitos livros. Só que aquele negócio de Bíblia eu não sou muito de ler não, porque dá um pouquinho de sono, mas livro eu gosto de ler, jornal...”. “Daí um dia, eu tava trabalhando na feira, vendendo laranja, aí nas capas de, na primeira página do jornal: “Ah, então eu vou comprar, é minha foto!”. Aí eu comprei e fiquei lendo”.	01/07/05: “eu lem um gonão antigo gounão Gazeta do ouro verde cantores do bairro em busca de reconhecimento em Campinas” 09/10/05: “eu lem o jonal” 12/10/05: “lem um jonal” 19/10/05: “eu lem jonal São Paulo AGORA” 31/10/05: “eu lim u jonal” 06/11/05: “e lim jonal” 04/12/05: “jonal”	“Ah, assim, sabe porque eu tô lendo mais jornal? Porque eu gosto de acompanhar os signos e aí eu quero saber como é que está a minha situação, assim, na parte do amor, na parte do trabalho, porque aí conforme o que tá lendo, o que tá no jornal, aí eu sei mais ou menos o que eu vou fazer da minha vida”. “Não, não, comecei esse ano, que eu comecei a ver negócio de jornal. Eu, um pouco, antes de ontem, tava lendo o jornal...”.
Revista	“Só o que for coisa interessante, assim, tiver algum artista que eu sou fã, por enquanto assim... Uma vez eu passei numa... banca que tinha uma revista do Amado Batista, que eu sou fã das músicas dele, aí eu falei: - Vou comprar.. Aí eu fiquei sabendo da história da vida dele...”	26/08: “eu lem uma revista Roberto Carlos co o nome da sua amiga Emoções para sempre” 27/08: “eu lem uma revista Mara Maravilha e Silvio Santos encontro de amigos no aeroporto” 18/09: “eu lem uma revista da Floribella” 08/10: “eu lem uma revista” 14/10: “eu lem uma revista” 20/10: “eu lem uma revista Floribella” 24/10: “eu li o revista” 05/11: “eu lim uma revista” 03/12: “eu lem uma revista” 04/12: “revista”	“Revista, às vezes sim, leio sim, uma revista, assim, às vezes, uma revista que aparece um nome de artista, assim, que eu quero ler pra saber alguma curiosidade, pra saber como ele está, eu gosto de ler sim”. “A senhora trouxe bastante revista pra gente ler, né? Eu levei bastante pra casa”. “Porque antes eu não lia negócio assim, revista...” “Depende das notícias que estavam na... na revista, né? Aí eu leio. Aquilo que não me interessava também eu não queria ler”. “Mas esse ano eu li bastante esse negócio de revista. Principalmente que fala sobre negócio de... assim, sobre umas partes que eu leio, assim, falando sobre bolo, sobre tipo de receita, né, pra fazer...”

Placas/Cartazes	“Ah, placa assim de coisa, de mercado, assim, às vezes eu leio, às vezes não. Aquele que eu vejo que vai me interessar, eu leio”.	07/05: “eu li uma praca de ora Rua Rua D. to Roberto Rocha bito” 11/06: “eu lim uma cassa de commeiso Estrela” 18/09: “eu lem uma praça de carro” 19/09: “eu lem um nome de rotorante onde faz macarãonada italiana” 19/09: “eu lem uma fabrica de papelão em frente a predase de Valinho eu lin uma fabrica são fasico” 25/10: “eu li uma praca di o cararo” 27/10: “eu lim u nome distriidora de papel” 05/12: “eu lem u nome Drogaria u nome de uma Famassa”	
Diário	“Não”. “A coisa mais importante que eu gosto de fazer é música. Adoro fazer música. Tudo aquilo de mais importante que acontece na minha vida, por enquanto, quando eu tô apaixonado por uma menina, às vezes eu tô pensando na minha mãe, tô pensando em alguma coisa que acontece de importante, eu vou escrevendo e gravo em “cassete” à parte e gosto de ficar dentro de casa cantando, sabe? Então é aquilo que... e sempre eu canto pra não esquecer. É uma coisa que mais adoro é isso aí”.	“20 de agosto de 2005 Professora você é uma outima profesora meu trabaalho é corido o tempo é coutho mas cotinu lendo praça nome de Rua avez não da para Escreve neste caderno mas esto indo para escola”	“Porque a senhora deu a caderneta pra gente levar pra casa. Eu levei bastante jornal daqui pra lá, então por isso que a gente... né... Coisa que tá nos livros, revista, que a gente tinha curiosidade de ler pra gente saber, né, então eu achei muito interessante”. “Professora, quando não... que na verdade, eu não sei assim, se a pessoa faz disso, né, gosta de anotar o mais importante. Aquilo que acontece de mais importante na minha vida eu faço música. Então, eu faço música e fico sempre cantando, recordando aquele momento que aconteceu na minha vida”.

Bilhetes	“Se a pessoa escrever pra mim, eu vou ler”. “Ah, isso é coisa difícil de acontecer comigo”.		“Bilhete também não, porque às vezes não necessita , né? Eu moro só e o que acontece é que não tem como deixar bilhete pra ninguém ler”.
Manual de instrução	“Às vezes eu olho, assim, mas eu não me forço a ler pra entender o que tá escrito”.		
Bula de remédio	“Eu sei, mas só que eu sou difícil com essa parte de doença, eu sou difícil de ficar doente”.		“Li, fiquei lendo pra saber quantos comprimidos que toma, durante... era um só durante o dia, depois eu vi que não tava fazendo efeito. Um só era pra criança, pra adulto eram dois...” “Ah sempre quando eu comprava eu gostava de ler, né, porque isso é muito importante, remédio...”
Contas	“Não”.		
Lista telefônica	“Não”.		“Não, não, eu não tenho telefone não”.
Letreiro de ônibus	“Lógico. Senão eu perco o busão”.		“Isso aí eu tenho que ler todos os dias. Eu tenho que trabalhar, né?”
Embalagens/ Rótulos	“Eu adorei aquele negócio que a senhora fez”. “Eu costumo ler, mas às vezes eu não entendo, procuro alguém que sabe pra falar”.		“Nem presto muita atenção nisso aí não”.
Lista de compras	“Não. Eu dou uma olhada no que tá faltando, aí eu vou lá e compro”.	24/06: “eu mague uma cotidade de compa que eu compei açuca feija muita coisa para eu tem uma itea comto dias vai dura”	“Compra eu não marco porque eu abro, assim, o armário, assim, dou uma olhada nas coisas que tão faltando, vou no mercado e já compro”. “É aí eu não marco, eu já sei o que tá faltando”.

Bíblia	“Só que aquele negócio de Bíblia eu não sou muito de ler não, porque dá um pouquinho de sono, mas livro eu gosto de ler, jornal...”.		“Ah, eu lia, mas agora parei com o negócio de Bíblia. Ah, às vezes dá sono, assim, desanima sabe?”
Poesia	“Escrevo. Eu fiz uma poesia”.	12/10: “eu lem uma poezia”	“Inclusive na minha pasta, também tem aquele poema, aquele senhor velhinho lá do Ceará, como é... como é que chama aquele velhinho lá, o... Aquele que ele escrevia, é um poeta assim...” (Obs: O aluno referiu-se a um poema do Patativa do Assaré, trabalhado em uma de nossas aulas).
Letras de músicas	“A coisa mais importante que eu gosto de fazer, é música. Adoro fazer música”.		“Aquilo que acontece de mais importante na minha vida, eu faço música. Então, eu faço música e fico sempre cantando, recordando aquele momento que aconteceu na minha vida”. “Ah, professora... pra mim escrever, eu tenho um pouco de dificuldade só, é, pra escrever, que pra ler é mais fácil, porque falta as letras, né, falta as letras muitas vezes. Mas tirando isso aí eu sei que é normal, não tenho dificuldade pra ler não. Às vezes algumas letras, assim, aí eu pego assim e presto bem atenção, né, e consigo ler”.

Matriz do Sujeito 6:

Gênero textual/ Suporte de texto	Entrevista inicial	Diário de leitura e escrita	Entrevista final
Contas		05/09: “euli minha comta de telefone” 30/10: “eu li a conta de telefone” 19/11: “eu li minha conta de telefone”	“Esse ano, agora, eu tô bem mais esperta, não sei porque. Tô, então, eu leio conta de água, de luz, fatura de loja, né, quando chega, eu leio também”.
Livro	“Às vezes”.	10/07: “euli o livro de mórmon” 11/07: “euli um livro de estorinha para meu filho” 06/08: “euli bastante o livero 50 prato de 15 minutos copieei bastante receida doce e salgada” 07/08: “eulio livro de istorinha para meu filho” 28/08: “eulio livro de resceita que eu troce da escola” 30/08: “euli o livrinho de estorinha para meu filho” 04/09: “euli o livrinho para o mel filho” 07/09: “foi anivesarilho do meu filho uma istonhla que crama o Bom castor” 15/09: “euli um liveriho que crana astrapalhadas do cãozinho lupi” 01/10: “euli um liverilho de estorinh para meu filho” 02/10: “euli um livero de receta de bolo” 11/10: “eu li um livro de comto da igreja” 22/10: “eu li um estorinha para o meu filho que cramava o pavãozinho perdido” 24/10: “eu li um livrinho de canto da igreja” 25/10: “eu li um livrinho de canto da igreja” 06/11: “eu li um livirvinho de estorinha para meu filho” 09/11: “eu li um livrinho de canto da igreja” 15/11: “eu li um livrinho de estória” 22/11: “eu li um livrinho de estóra para meu filho no reino da frutolândia” 23/11: “eu li um livrinho de reseta”	“Leio. Às vezes eu leio. Eu leio mais livrinho de história, né? Às vezes, a menina chega com um papel em casa: - Mãe, lê pra mim. Eu leio pra ela. É, então, às vezes, nem todas as letras eu entendia, agora eu já tô entendendo melhor, né? Mas não entendia muito bem. Mas às vezes, né, entendendo um pedacinho aqui, um pedacinho ali... dava pra divulgar o nome que tava escrito”.

Jornal		03/07: “eu lio gornal” 05/07: “eu liogornal” 12/09: “euli o jornal da casas Baiha” 06/10: “euli uma pagina do jornalque fava do professor que foi asasindo” 07/10: “euli o jonal que fala dos bandidos que aslta com armas de briquedo” 10/10: “eu li o jonal que fala que creche falta monitor para cramamais crianças” 12/10: “eu li meu ciguino” 13/10: “euli o jornal que fala da cesta básica” 15/10: “euli o jornal que fala do jogo” 17/10: “euli o jornal jovem que fala que não comsegue emprego porque é analfabeto” 24/10: “eu li o meu signo” 26/10: “eu li ojornal que falava de serviço” 27/10: “eu li um pedasinho do fornal da mulher que falava da sua conta de telefone” 04/11: “eu li o jornal” 24/11: “eu li um jornal do sopermercado Eulina”	“Eu li bastante jornal. Jornal, eu li bastante. Esse ano, entendi. Porque essas letrinhas pequenininhas do jornal é difícil, né, da gente ler, mas eu aprendi bastante lendo jornal. Algumas letras que eu não sabia, né, que às vezes a gente vai escrever e esquece sempre uma letrinha ali, né, aí você lendo, você vai vendo, né, o tom daquela letra, né, como que... o que significa a palavra. Então...”
---------------	--	---	--

Placas e cartazes		20/10: “eu li um cartas na creche” 20/11: “eu li um cartas que tava escrito para fave o cartão do sul”	“Placas, até consigo ler”.
Bilhete	“Não”.	04/08: “eulino caderno do eu filho que não a ver aula no dia 12 estafera” 05/08: “Euliobilete da escola da minha filha onde fava que avera rel não” 15/08: “eulio cadeno de recado do meu filho” 19/08: “eulio bilete que ninhha filha escrevel tra nin” 06/09: “euli o biledo lar que no dia 12 a vera reunião” 13/09: “euli umbilete da escola da minha filha” 20/09: “euli o biletinho da escola da minha filha” 28/09: “euli o bilete da escola da minha filha” 30/09: “euli o bilete da creche do meu filho falando da rematrícula” 08/10: “euli o bilete da escola da minha filha” 03/11: “eu li um biletinho da creche do meu filho” 11/11: “eu li um biletinho da creche do meu filho” 16/11: “eu li um bilete da escola da minha filha que falava para renovar a matrícula” 17/11: “Hoje escrevi um biletinho para meu amigo secreto” 21/11: “eu li um biletinho da escola do meu sobrinho” 25/11: “eu li biletinho da minha filha” 30/11: “eu li biletinho da escola da minha filha”	“Eu escrevo os bilhetes, quando precisa, né? Quando precisa escrever, eu escrevo. Agora, depois que eu voltei à escola, que eu comecei a fazer tudo isso. Porque antes, eu quase nem pegava no caderno, nem num... num papel pra escrever, nem ler. Mas agora, depois que eu voltei pra escola, que eu tô... aí que eu comecei ler, escrever, pegar o lápis pra... tanto que eu falei que esse ano eu vou passar o resto do ano todinho só no papel, lendo e escrevendo”.
Diário	“Não”.		
Bíblia	“Não”.	09/07: “eu li a bibria” 08/08: “a bíblia” 03/12: “eu li uma tagina da bíblica”	“Leio, às vezes. Eu fui ler esse tempo atrás, agora, também, a Bíblia. Porque meu marido vai na igreja, né? Então, eu sempre tô na igreja acompanhando ele, lendo a Bíblia. Então, eu tô lendo bem mais agora”.

Gibi	“Já”.	23/10: “eu li um gibi que tinha baste estorinha”	“Mas os daqui eu nunca li nenhum. Em casa eu tenho uns e de vez em quando eu dou uma olhadinha lá”.
Agenda	“Não”.		“Não, eu tenho uma agendinha pequenininha, que eu tenho na minha bolsa. Então, eu marco todos os números de telefone nela. Meus números de telefone é tudo marcado na agenda ou então no celular”.
Manual de instrução	“Não”.		“Eu já li, do celular. Esse ano. Algumas coisas eu consegui, muito pouco. Em maio, meu esposo comprou um celular pra mim. Então, eu comecei ler pra ver como mexe, né? Aí muitas coisas eu entendi, outras coisas eu passava por cima, que eu não entendia...”
Cartas	“Ah, eu não lembro”.	16/10: “euli um cartinha que chegou para mi que fala das aoportunidade que você pode ter em compra no cartão”	“Escrevi carta, fiz bilhete, né?”
Receitas culinárias	“De vez em quando”.	06/08: “euli bastante o livero 50 prato de 15 minutos copieei bastante receida doce e salgada” 28/08: “eulio livro de resceita que eu troce da escola” 02/09: “escrevi um recenta de bolo cemora” 02/10: “euli um livero de receta de bolo”	“Ai, de vez em quando, é muito difícil. Copiar, não. Antes, eu comecei ver na televisão, no programa da Ana Maria e às vezes eu começava anotar, às vezes nem terminava, porque não dava tempo, porque passa rápido né? Tem que ser rápido porque senão não consegue. Então, às vezes, eu, quando começava a escrever nem terminava a receita, já passava...”

Embalagem	“Às vezes”.	18/09: “euli um prodoto de lipeza quetava escrito lipatudo”	“Às vezes, eu vejo mais a data de validade, né? Pra ver se não tá vencido... É, nem sempre eu faço, mas de vez em quando, eu tento fazer, que às vezes a gente esquece, né? Vai pegando uma coisa ali, não dá pra você ficar no mercado, né?”
Auxílio nas tarefas escolares dos filhos	“Ajudo a minha filha nas lições de casa”.	07/07: “eu agundei a minlh filha faze alicão” 31/08: “eu li a lição de casa da nhá filha” 08/09: “eu jodei a minha filha a faze a lisão de casa” 29/09: “ajudei a minha faze a lição de casa” 09/10: “eu agudei a minha filha a escrever um texto para levar na escola” 21/10: “euli a lição de casa da minha filha” 29/10: “eu li a lição de casa da minha filha” 01/11: “eu li a lição de casa da minha filha” 26/11: “eu li a lição de casa da minha filha”	“Desde o primeiro ano que ela foi pra escola, eu sempre ajudei ela a fazer lição de casa”.
Listas de compras		04/08: “eschevi pedido de materiais de linpeza eschevi pedido de materiais para camtina” 26/08: “eu fiz a lista de material da camtina” 29/08: “eu escrevi a lista de naterial de lipeza do meu ceviço” 11/09: “eu crevi a lista de naterial de lipeza” 19/09: “eu escrevi a lista de material de lipeza” 03/10: “eu escrevi a lista de material de lipeza” 05/10: “euli a lista de prezesa” 05/12: “eu li a lista de material da escola da minha filha”	
Folhetos de propaganda		03/09: “euli um folhetinho falando o que precisava para fazer o catão C&A” 17/09: “euli um folhete que tava escrito dentista” 23/09: “eu li um folhete da CDHU” 26/09: “euli o folhete que tava escrito casa tavavra” 14/10: “euli um folhete onde fala da fumec e da apae”	

		05/11: “eu li um folhete de detista” 08/11: “eu li um folhete do sopernecado guarani” 13/11: “eu li um foletinho do detista” 18/11: “eu li um folete do sopermercado galasi” 01/12: “eu li um foletinho que falava de pano de saúdo” 02/12: “eu li um folete da casa de carne do jd Eulina” 06/12: “eu li o folete que falava do cursos profissional gratuitos”	
--	--	---	--

Matriz do Sujeito 7:

Gênero textual/ Suporte de texto	Entrevista inicial	Diário de leitura e escrita	Entrevista final
Bilhete	“Não”.		“Ah, às vezes, assim, quando eu saio, eu deixo alguma coisa, eu tento escrever, pra eles entenderem, anoto algum recado, um telefone e eles entendem”. “Não, não fazia”. “Comecei a fazer esse ano”.
Jornal	“Não”.	19/09/05: “Hoje eu li uma pagina no gornal”.	“Eu gosto de ler jornal”. “Eu comecei esse ano”.
Receitas Culinárias	“Não”.		“Eu leio agora, assim, pra fazer. É, tudo o que eu pego assim, Sazón, as receitas que vem, eu procuro ver que receita que tá ali, assim, vou levando assim”.
Revista	“Não”.		“Revista, sempre que eu posso, agora eu procuro olhar, porque me interessa agora, sabe Lucia, porque eu consigo ler. De primeiro como é que eu ia interessar... pelas coisas? Eu só olhava as figuras, né? Agora me interessa porque eu consigo ler alguma coisa, vou lendo e vou entendendo, né? Revista, jornal, tudo que eu vejo assim, que eu interesse, eu procuro ler”.
Cheque	“Não uso”.		“Não uso”. “É por causa das dificuldades, né, que agora que eu tô lendo bem e na escrita também, então, sabe, escrever que eu não tô boa”.

Bíblia	“Não”.	25/05: “Eu no di vintecinco liabibria”	“Bíblia. Leio todos os dias um pedacinho, o que eu posso, um tempinho que eu tiro. Eu tenho a Bíblia no meu quarto, né? Às vezes eu leio um salmo, deixo aberta e o que eu, quando às vezes eu assim, fecho ela, mas sempre eu procuro, no meio do dia ler um pedacinho”. “Não lia, não lia. Eu ia na igreja, assim, nem o... como é que chama aquele folhetinho... da missa eu não lia porque como né... é difícil. Não lia nada”.
Diário	“Não”.	“Campinas 29 de 2005 Foi um dia munto espessial para mi porque ressebi a mãe rainha em minha casa”. “26/08/05 Eu vi ua es as povoado dodeserto tranpotava gamelas de aganacabesa no dia vinte seis deagoto”. “30/08/05 ogi mão escrevinada enem li mada”. “17/10/05 o tipo do sange das pessoas e muito emportante no caszo de asidente e cazo de serujia”.	“Foi a primeira vez”. “Nunca fiz isso”.
Lista de compras	“Não faço”.		“Não tenho o costume, tudo é costume e é isso que você tentou ensinar pra gente, né? Fazer texto, essas coisas, porque você começa... Você fazendo um texto, você faz um... né? Uma... lista de compra...”.
Livros			“Livro, eu leio sempre, porque agora eu pego livro da igreja, essas coisas assim, ou às vezes, a gente tem, as pessoas estão vendendo livro, assim, né, aí eu compro pra mim ler”. “Então, eu li, né? Você lembra aquele dia que eu tinha lido, porque eu gosto assim, você tem que ler e entender, né, o que você tá lendo”.