

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Elisângela Fofonka Teixeira

ÍNDICES E SINAIS: Marcas de singularidade nos modos de apropriação da língua
escrita por adultos

Porto Alegre
2º Semestre
2008

Elisângela Fofonka Teixeira

ÍNDICES E SINAIS: Marcas de singularidade nos modos de apropriação da língua
escrita por adultos

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial e obrigatório para aprovação na Disciplina EDU3067 e conclusão do curso de Pedagogia – Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Maria Comerlato.

Porto Alegre
2º Semestre
2008

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

A Deus, por ter atendido meus pedidos de coragem e força para persistir no desejo de cursar a Universidade e conseguir chegar até o final desta etapa;

Aos meus pais pelo apoio, mesmo que muitas vezes não tenha sido explicitado através de falas ou conselhos, recebi o que precisava através de ações em todos os momentos;

Ao Marcelo, pelas palavras amigas de reconhecimento, de motivação, de não desistir da minha luta, enfim por acreditar no meu trabalho;

As minhas colegas e grandes amigas Tamara e Vanessa por tudo... pelo companheirismo, pelas escutas, falas... por acreditarem no meu trabalho, no nosso trabalho, na Educação Popular;

A professora Denise, que me acompanhou em momentos bem importantes da caminhada durante a graduação (estágio e trabalho de conclusão), não entregando-me o tesouro, mas muito mais do que isto, ensinando-me a ir em busca,

E aos meus queridos educandos da EMEF Gabriel Obino e da Educação de Adultos/CIEE que muito me ensinaram.

Obrigada a todos pela grande e única oportunidade de conhecê-los e tê-los comigo. Vocês são parte do meu trabalho!

DEDICATÓRIA

Quem foi que disse que eu escrevo para as elites?
Quem foi que disse que eu escrevo para o *bas-fond*?
Eu escrevo para a Maria de Todo o Dia.
Eu escrevo para o João Cara de Pão.
Para você, que está com este jornal na mão...
E de súbito descobre que a única novidade é a poesia,
O resto não passa de crônica policial – social – política.
E os jornais sempre proclamam que “a situação é crítica”!
Mas eu escrevo é para o João e a Maria,
Que quase sempre estão em situação crítica!
E por isso as minhas palavras são quotidianas como o
[pão nosso de cada dia
E a minha poesia é natural e simples como a água
bebida
[na concha da mão.

(Quintana, 1997, p.136)

Dedico este trabalho a minha família (pai, mãe, irmãos, sobrinhos) e, especialmente àqueles que me inspiraram durante esta escrita: Iolanda, Nair, Iraci, Menaura, Armando, Alvantino, Eva, Maria Lopes, Maria Iorilda, Maria Almeida.

RESUMO

O objetivo deste estudo é compreender melhor como acontece a apropriação da língua escrita, por sujeitos marcados por uma história de exclusão. Para isso, fiz um acompanhamento longitudinal, durante o 2º sem/2008, de um grupo particular de adultos em processo de alfabetização, focado na produção de escritas e reescritas dos mesmos, nas singularidades de cada processo e nas suas histórias de vida. Para analisar o universo de informações e dados coletados, busquei apoio teórico nos seguintes autores: Ginzburg, em relação ao método indiciário; Ferreiro, nos estudos da psicogênese da língua escrita; Abaurre, quanto ao processo de investigação dos índices e sinais singulares da escrita; e Freire, sobre questões que dizem respeito às histórias de vida e a educação popular. A partir dessas reflexões, fui compreender que a dificuldade de muitos educandos estava relacionada com as vivências de exclusão. As marcas de vida dos educandos permeiam toda a produção de textos, e a releitura e reescrita desses permitem a re-significação das suas próprias histórias. Daí ser a apropriação da língua escrita um processo singular, único. Assim, penso que não basta ao docente alfabetizador dominar as questões da lingüística, da psicogênese, é necessário também estar atento nas implicações de sentido que interferem em todo o processo educativo. **Palavras-chave:** apropriação da língua escrita – singularidades – alfabetização de adultos.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. ESTRATÉGIAS PARA FAZER APARECER OS INDÍCIOS NOS PROCESSOS	11
3. QUE RELAÇÕES TEM A LEITURA E A ESCRITA COM A HISTÓRIA DE VIDA DESSES SUJEITOS ADULTOS?.....	15
4. ALGUMAS REVELAÇÕES.....	20
5. “ _ NÓS TODOS QUE ESTAMOS AQUI, ENFRENTAMOS O MEDO E HOJE ESTAMOS AQUI!”	32
6. O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO E DO ATO DE ESTUDAR	37
7. A RELEVÂNCIA DOS DADOS SINGULARES NA COMPREENSÃO DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA	46
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	50
9. BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS:	51

1. INTRODUÇÃO

Iniciei minha experiência com educação de adultos em processo de alfabetização, com um grupo de dez educandos entre 40 e 75 anos de idade, composto em sua maioria por mulheres, trabalhadores (as) e aposentados (as). Educandos estes, com os quais realizei o estágio curricular do 7º semestre do curso de Pedagogia da UFRGS¹.

Nessa experiência, defrontei-me e emaranhei-me com o trabalhoso, instigante e prazeroso processo de alfabetização e percebi o quão difícil foi para esses adultos produzir textos escritos no primeiro semestre deste ano.

No nosso segundo encontro propus que escrevessem sobre o significado da alfabetização nas suas vidas, e nesse momento compreendi que talvez a produção textual não fosse freqüentemente realizada em aula, pois alguns não conseguiram por uma palavra no papel. Lembro que fiquei constrangida e sem saber o que fazer, afinal, poderia estar naquele momento, indo muito além.

Pude perceber, depois de algumas atividades realizadas em aula que, em relação aos níveis da psicogênese da língua escrita², o grupo era bastante heterogêneo e apresentava desde a hipótese pré-silábica à alfabética.

Para os educandos que se encontravam nos níveis silábico e silábico-alfabético, não deveria existir o caso de se sentirem incapazes de escrever, já que cada sujeito pode se expressar com a hipótese que tem. Mesmo assim o exercício de produzir textos foi bem dolorido para todos durante o semestre.

¹ Estágio realizado durante o 1º semestre de 2008, no Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, projeto social coordenado pelo CIEE – Centro Integração Empresa-Escola, Programa este no qual continuo como docente do grupo no 2º semestre/2008.

² Discutido na obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), pelas autoras Ferreiro & Teberosky, onde apresentam as hipóteses que as crianças de diferentes faixas etárias têm acerca da língua escrita. As hipóteses correspondem aos níveis conceituais que reconstróem, de alguma forma, as principais etapas históricas pelas quais passou a escrita alfabética em sua constituição: hipótese pré-silábica – onde, embora não haja correspondência entre letras e sons da palavra, o sujeito já é capaz de exigir uma quantidade mínima e variedade de letras; hipótese silábica – onde o sujeito, para representar cada seguimento de uma palavra (sílabas), utiliza apenas uma letra e hipótese alfabética – estágio em que já é possível perceber que as sílabas podem ter mais de uma letra. No relatório de pesquisa *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura* (1983), Ferreiro refaz a pesquisa com adultos chegando a resultados muito semelhantes.

Nas propostas de escrita, em que os educandos deveriam contar por escrito um fato, registrar uma opinião debatida anteriormente, não raro escreviam duas ou três palavras no lugar de uma frase inteira e, neste caso, ficava difícil a compreensão pelo próprio escritor quando este se encontrava na posição de leitor da própria escrita.

Neste semestre, ficam ainda tensos, procuram escolher as palavras que já conhecem a grafia para escrever os textos, com medo de errar. Também expressam sentimentos de angústias: *“Eu não vou conseguir!”*, *“Não sei nem as palavras, como vou escrever as coisas que faço!”* (se referindo a uma das propostas que era relatar a rotina do dia); *“Mas professora, eu tô a recém aprendendo as letras, eu não tô pronto pra essa atividade!”*, *“Cada vez que tenho que escrever chega a dar um calorão!”*, *“Essa coisa de escrever tá me deixando de cabelos brancos!”*.

Ouvindo esses relatos poderia concluir, como já me referi acima, que ao longo dos dois anos os quais vinham estudando com outras professoras, a prática de escrever não deveria ter sido muito presente. Mas o que pensar agora, levando em conta que nesses últimos meses foi freqüente a produção escrita?

Sobre a resistência dos adultos diante da tarefa de escrever, Durante (1998) nos aponta que:

Em geral, apresentam resistência a escrever a partir dos conhecimentos que ossupem do sistema da escrita, decorrentes da própria condição de adulto e da compreensão que têm da função da língua escrita, o que ocorre menos com as crianças. (p.21)

Partindo das falas escutadas em aula, especialmente diante das propostas de expressar algo por escrito, e de tantas outras como: *“Eu não venho de pasta, porque daí os outros vão ver que eu tô indo pro colégio, uma mulher velha já, indo pro colégio!”*, penso que os adultos, que chegam às classes de alfabetização, embora tenham pela necessidade e de forma criativa inventado diversas estratégias para sobreviver na nossa sociedade letrada, passando muitas vezes por situações de constrangimento e medo, foram já construídos subjetivamente por um currículo que diz que quem não foi à escola é intelectualmente inferior.

Uma leitura cuidadosa das suas falas e dos textos produzidos é bastante reveladora, mostrando às vezes pouco, às vezes muito de cada educando.

Acredito que essas vivências tenham internalizado em alguns sujeitos um sentimento de incapacidade, uma ansiedade muito grande de recuperar o tempo perdido que acaba sendo uma “carga”, uma condição difícil de desfazer já que costumam atribuir a si a culpa de “não terem aprendido”.

Mudar essa condição é uma atitude ainda a ser conquistada pelo grupo. Mas o que fazer enquanto isso não acontece? Creio que tentar movê-los deste lugar de quem não consegue, para o lugar de quem consegue sim, pode sim. Mas como?

Continuei elaborando propostas carregadas de significados, com escritas que tinham um destinatário real para que o autor pudesse ir construindo o seu papel de revisor e, utilizando suas hipóteses de escrita em interação com o grupo, avançassem na compreensão do sistema alfabético.

Essa me parece ser uma forma, mas creio que, daqui pra frente, deva considerar ainda mais a existência do medo de escrever que muitos trazem.

Por enquanto, penso que o caminho é provocar diálogo sobre o assunto, e fazer da “superação” dessa barreira também uma aprendizagem, pois quando lembro de mim, dos meus medos também enquanto educadora (como o de não atingir o objetivo almejado com o grupo), tenho conseguido, através do diálogo, transformá-lo em novas aprendizagens.

Eles escrevem ainda com dificuldades em organizar e registrar o que pensam e falam, e eu ainda não tenho total segurança quanto às intervenções adequadas para o momento e para cada um. É uma constante reflexão acerca do trabalho e esse movimento ação/reflexão acontece quase o tempo todo: no momento de planejar como intervir, no próprio momento da ação, e após a aula, lembrando o como foi e o como poderia ter sido.

Algumas vezes me frustrei, achando que não era capaz de dar uma boa aula, que não levava “jeito” para trabalhar com a educação, mas em nenhum momento eu deixei de ter a certeza de que isso é uma das coisas que mais quero na vida: ser uma educadora alfabetizadora que faz a diferença na vida dos educandos. Desta forma, para que o meu trabalho sempre valha a pena para mim e para os educandos que por mim passam me mobilizo: trabalho, estudo, investigo. Acreditando que essa busca, nunca chegará ao fim, pelo contrário, ela faz parte do processo “ser educadora”, do

inacabamento do ser humano como defende Freire (1996), que jamais estará concluído,

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. (p.50)

Isso me faz ver que talvez eu tenha aprendido muito mais do que ensinado durante o estágio, pois a cada surpresa como dificuldades minhas diante das faltas dos alunos, da entrada de alunos novos, de lidar com a heterogeneidade do grupo, do não saber o que dizer, enfim cada dúvida e momento de incerteza me possibilitaram fazer novas leituras, visitar autores. Foi quando pude também explicitar meus sentimentos, minhas idéias, meus questionamentos com colegas e orientadora, que estiveram também presentes nesse momento.

Alternamos, eu e os alunos, do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende e também, do lugar de quem aprende para o lugar de quem ensina. E é nesse ambiente de trocas, onde as posições parecem se modificar a todo instante, que acontecem muitas aprendizagens.

Essa vontade que tenho de investigar e compreender, de fazer um estudo focado na alfabetização, despertou em mim na medida em que fui tomando conhecimento do quanto a falta do saber “ler e escrever” serve para barrar as pessoas, e não são poucas. Hoje tenho a consciência de que existe um filtro muito seletivo na passagem da primeira para a segunda série/ano, ou seja, momento em que se promovem apenas quem já está num nível de conceituação de escrita alfabético.

O analfabetismo ainda é um problema (injustiça), juntamente com os índices de repetência nos primeiros anos e a evasão. Durante o curso de pedagogia, tive uma experiência de estágio não curricular em uma escola municipal de Porto Alegre, que trabalha sob o sistema de ciclos³, e presenciei adolescentes com 13, 14 anos em

³ Sistema escolar onde o Ens. Fundamental é organizado em três ciclos de três anos cada um: I ciclo, que atende dos 6 aos 8 anos; II ciclo, que atende dos 9 aos 11 anos; III ciclo, que atende dos 12 aos 14 anos de idade. Esse sistema, garante ao aluno o direito à continuidade e término de seus estudos, valorizando o seu conhecimento e proporcionando condições de avanço e progressão. Neste sistema, a reprovação é considerada uma forma de classificar ou excluir o educando.

turmas de progressão. Fatos como esse, infelizmente são comuns na nossa realidade e significam que educandos já estão há 7 anos na escola e não conseguiram se alfabetizar. Pergunto-me sempre sobre qual seria o motivo de não terem aprendido. Onde será que se perdeu o processo de ensino-aprendizagem? Ou será que ele nem chegou a acontecer de verdade? Entre tantos questionamentos, o que consigo ver claramente é que a “culpa” da não aprendizagem acaba recaindo sobre o próprio alfabetizando, o que não nos leva a lugar algum.

Penso que é papel das escolas e meu papel enquanto educadora alfabetizadora que sou, e que pretendo continuar sendo, trabalhar para mudar essa situação no ensino público, pois é da escola a responsabilidade social de alfabetizar seus educandos.

Minha intenção é aprender a pesquisar, educar meu olhar para que seja um olhar investigativo em sala de aula, e que os resultados dessas investigações em minhas práticas possam servir de contribuição para enfrentar esse grande desafio (o fracasso escolar), com maior competência, identificando problemas e planejando procedimentos de alfabetização que sejam pertinentes aos educandos que estiverem me acompanhando.

Reconheço que o processo de construção e apropriação da escrita não se coloca da mesma forma para todos os alfabetizandos, mas sim de forma diferenciada e singular. Por isso, quero investigar através de escritas feitas em aula, indícios que possam ajudar na compreensão de como vem acontecendo a construção da escrita pelos sujeitos deste grupo, que foram constituídos por uma história marcada pela exclusão.

Para isso, irei investigar o processo de alfabetização através do olhar da psicogênese, mas buscando entender como a história de vida, influi no processo de cada um.

2. ESTRATÉGIAS PARA FAZER APARECER OS INDÍCIOS NOS PROCESSOS

Penso que a dificuldade em escrever dos sujeitos adultos em processo de alfabetização, possa estar intrinsecamente relacionada com as suas histórias de vida. Refletindo sobre esta problemática já há algum tempo me pergunto: Como acontece essa relação entre o sujeito e a linguagem escrita?

Sabendo ainda que cada sujeito tem sua relação com a linguagem atravessada por singularidades, aponto que é relevante para educadores alfabetizadores, compreender como se dá a confrontação de suas hipóteses, em que momento o sujeito se indaga, se preocupa, percebe que existe algo a mais que lhe falta escrever para ser compreendido.

Enfim, sempre se perguntar: Como está acontecendo a apropriação da linguagem escrita pelo alfabetizando? Como a história de vida está interferindo nesse processo? Quando e o que faz ele se autorizar, se arriscar a transportar para o papel o seu pensamento?

Para que eu compreenda tal processo será preciso aprender a me colocar no lugar dos educandos adultos, enxergar o processo de outro lugar, não do meu. Ou seja, recorrer às fases, aos níveis de conceitualização vivenciados durante a aquisição da língua escrita e tentar recuperar em mim não só o olhar de quem ainda não está alfabetizado, mas também o sentido e o significado social de um adulto que não está alfabetizado.

Como afirma Ferreiro (1985, p.61), o professor para ser eficaz, não pode ficar preso às suas próprias convicções de alfabetizado, e sim adaptar o seu ponto de vista ao de quem está se alfabetizando. Uma tarefa difícil, pois parece ser impossível reconstruir introspectivamente o estado de analfabetismo pelo qual passamos, já que além de ter vivido o processo de alfabetização num outro tempo (idade regular), foi também de outra forma (minha/singular).

Mas isso ainda não parece ser suficiente para encontrar as respostas, será necessário, além de investigar como acontece o processo de aprendizagem da língua escrita, segundo o olhar da psicogênese, buscar compreender que interferências as

histórias de vida produziram na maneira particular de como cada educando vem se apropriando da mesma. Isso sem desvincular as determinações sociais, o estado de exclusão nos quais os sujeitos da Educação de Adultos foram constituídos e as próprias vivências, que acabam revendo nos momentos de trabalho em aula.

Neste trabalho, farei um acompanhamento longitudinal ao longo do 2º semestre de 2008, focalizado neste grupo de adultos em que sou professora e que estão vivenciando o processo. Deste modo, estarei analisando dentre os aspectos mais gerais de aquisição da língua escrita, as singularidades de cada processo e, junto a tudo isso, a própria prática docente de alfabetizadora.

Por singularidades, entendo que são características apresentadas por um dado sujeito que, carrega certas características únicas, particulares, ou apenas diferentes dos dados apresentados por outro sujeito, também singular. Mesmo que cada sujeito alfabetizando viva esse processo à sua maneira, de forma singular, particular, poderá ser possível eventualmente encontrar manifestações, dados que sejam universais.

Meu entendimento vai ao encontro do que traz Abaurre, no que se refere aos dados e às marcas coletadas para pesquisa sobre aquisição da linguagem em que as hipóteses sobre a mesma podem ser (re) elaboradas a todo o momento,

[...] encontraremos, dentre os dados de aquisição, aquelas ocorrências únicas que, em sua singularidade, talvez não voltem a repetir-se jamais, exatamente por representarem instâncias episódicas e locais de uma relação em construção, entre o sujeito e a linguagem. Se considerarmos teoricamente relevante entender a natureza dessa relação, essas ocorrências podem adquirir o estatuto de preciosos dados, pelo muito que sobre a relação mesma nos podem vir a revelar. (1997, p.18).

Penso que esses dados, tanto os singulares em que já me referi, quanto os universais, referente aos níveis da psicogênese da língua, poderão viabilizar de forma significativa a minha percepção da relação que os sujeitos vêm estabelecendo com o seu processo de alfabetização, como vêm alterando esse processo, como cada um manipula o seu processo ou não com o passar do tempo e das intervenções, assim como também me viabiliza buscar as próprias pistas de como posso continuar intervindo nesse processo como interlocutora das escritas realizadas.

Os dados a que me refiro, dizem respeito a um modelo epistemológico centrado em indícios, detalhes, focado no singular e no qual Abaurre (1997) se fundamenta.

Este modelo foi discutido por Ginzburg (1989) no ensaio *Sinais - Raízes de um paradigma indiciário*, modelo que vem se firmando desde o século XIX. Neste, o historiador italiano mostrou que, através de pistas, é possível captarmos realidades mais profundas, isto é, compreender através da observação e interpretação de indícios, tido como elementos reveladores, como acontecem fenômenos mais gerais. Neste caso buscaremos nos indícios das produções escritas pelos alfabetizandos, como cada um vem se apropriando da língua escrita.

Buscarei captar esses dados nas escritas do contexto escolar (feitos em aula), principalmente através de propostas em que os alfabetizandos tenham que escrever e, depois de alguns dias, reescrever se necessário seus próprios textos.

Nesse momento então tentarei interpretar as ações, verificar como se dão as mudanças diante dos momentos de reescritas. O que muda, até que ponto vão essas mudanças, levando em conta que o interlocutor também está implicado e é responsável por tais alterações.

Tudo isso considerando as inserções desses sujeitos adultos no mundo da leitura e da escrita, quais as suas necessidades e seus usos desde a infância. Ou seja, terei de investigar também as histórias de vidas relacionadas à escrita e a leitura, recuperar os desejos que despertaram a aprendizagem em cada sujeito e como se sentem diante da situação presente de aprendizado para compreender com maior clareza as singularidades demonstradas ao longo do trabalho.

Na posição de observadora participante em que me encontro, o envolvimento com o grupo pesquisado é muito intenso, acontecendo desde a construção do objeto, até os momentos finais deste estudo.

Observar como acontece um processo é estar atento ao seu movimento e aos aspectos que lhe interferem: questões referentes à aquisição da língua escrita, às histórias e condições de vida, às representações sociais e às próprias hipóteses individuais sobre os atos e significados de ler e escrever.

Na medida em que direciono minha atenção para esses aspectos que, acredito, ajudam a enxergar as respostas que o meu objeto pede, vou reinventando aos poucos

a minha prática educativa, arriscando novas formas de intervir, ao mesmo tempo em que, sendo observadora também de mim mesma, vejo o quanto complexo é manter a coerência⁴ entre minhas intenções enquanto pesquisadora e minhas ações, enquanto tento ser ao mesmo tempo alfabetizadora e investigadora.

Para fundamentar o universo de informações e interpretações que irei coletando ao longo deste trabalho, buscarei as contribuições de autores como Ginzburg, em relação ao método indiciário; Ferreiro, nos estudos da psicogênese da língua escrita; Abaurre, quanto ao processo de investigação dos índices e sinais singulares da escrita; e Freire, debruçando-me sobre questões que dizem respeito às histórias de vida na educação popular e ao processo de alfabetização.

Quanto às situações de intervenção, essas serão planejadas de diferentes maneiras possibilitando aos alfabetizados um retorno aos seus textos com olhar de leitor, buscando criar uma atitude de revisor a partir de diversos pontos de vista: conteúdo (tema abordado, coerência, clareza, detalhes), forma (estrutura, gênero) e expressão (legibilidade, ortografia, segmentação, pontuação, uso adequado de letra maiúscula). Ou seja, como se representa, mas também o quê se representa em termos de conteúdo.

⁴ A coerência na qual me refiro é nos momentos de intervenção, onde devo ter o cuidado de não mostrar o quê não ficou claro para mim, interferindo dessa forma no processo de pesquisa, onde a intenção é ver o que o alfabetizando consegue perceber como não estando claro na sua própria escrita.

3. QUE RELAÇÕES TEM A LEITURA E A ESCRITA COM A HISTÓRIA DE VIDA DESSES SUJEITOS ADULTOS?

Diante da proposta de compreender como os sujeitos adultos se apropriam da língua escrita, não poderia deixar de investigar os usos, os contatos com o ato de ler e escrever, enfim resgatar as lembranças de necessidades, de desejos que despertaram a vontade de aprender a ler e escrever.

Para tal investigação, discutimos no grupo de alfabetizandos, a presença da leitura e escrita na vida de uma pessoa, desde o seu nascimento.

Os educandos responderam com base em observações da vida dos seus netos, que uma criança, nos dias de hoje, já tem um contato com as letras antes mesmo de entrar na escola: através de desenhos e comerciais na televisão, de histórias contadas pelos pais ou na creche, onde inclusive já rabiscam no papel. Alguns ainda relataram ver crianças de dois anos de idade fazendo de conta que lêem livros de histórias.

Acreditam que ao entrar na escola as pessoas passam a ler e escrever mais, pois a própria escola cobra tais habilidades e, a partir de então, fazem seu uso quando necessário no dia-a-dia.

Do mesmo modo os questioneei sobre o que lêem e escrevem fora dos nossos encontros. Alguns disseram ler um pouco a bíblia, capa de jornal, capas de revistas quando passam em frente às bancas, listas de compras e de tarefas no trabalho. Também há aqueles que lêem para separar as correspondências em seus empregos.

Sobre escrever, pouquíssimos afirmaram escrever fora: fazer a lista para o rancho, anotar o nome e telefone de alguém e assinar o recibo do pagamento.

Ainda relataram não fazer mais o uso da leitura por não entenderem o que lêem, por “preguiça” ou por falta de paciência, já que demoram a ler a primeira palavra.

Ao observar as escritas dos memoriais e também as conversas, comentários com os colegas e comigo durante a atividade, estabeleci algumas relações entre as suas histórias de vida relacionada aos atos de ler e escrever com a forma como vêm se apropriando dessas habilidades.

Um fator que predominou em todos os relatos foi a legitimação da escola como sendo o lugar onde acontece a leitura e a escrita: *“Escrevia na escola a partir dos 10 anos. Depois comecei a trabalhar e não estudava nem escrevia mais, só via os filhos estudar.” (Iolanda)*, *“Escrevia muitas coisas no colégio, e lia tudo o que a professora dava pra ler.” (Iorilda)*, *“Aprendi a escrever o nome e outras coisas no Grupo Escolar Marçal Alves Pacheco, depois parei de estudar por causa que a professora me maltratava e depois namorei, casei, trabalhei e me incomodava em casa.” (Nair)*.

Também apareceu a necessidade do trabalho como impedimento para iniciar e/ou continuar os estudos: *“No nosso tempo era diferente, a gente não tinha tempo como as crianças hoje tem de estudar, ir pro colégio. A gente só trabalhava, trabalhava, em casa, na roça. Era assim...” (Maria)*, *“É verdade, o pouco tempo que se tinha brincava com os irmãos.” (Maria A.)*.

Essa tarefa (buscar junto ao grupo essas memórias) não foi fácil de realizar, pois implicou remexer em lembranças que nem sempre os sujeitos estão dispostos a “abrir” para o outro, certamente porque lembram pessoas/situações que de um jeito ou de outro, acreditam ter lhes tirado o direito de alfabetizar-se ou seguir os estudos e, em muitos casos, estão com toda a razão.

Embora não tenha conseguido fazer a investigação com todos, nem conseguido tantos detalhes quanto eu gostaria, posso enxergar que aqueles educandos mais inseguros para escrever, que são mais dependentes, que quase não se arriscam, tiveram uma trajetória de negação dos usos sociais de ler e escrever ao longo de suas vidas.

Além de não terem tido contato com a leitura e escrita na infância, da necessidade do trabalho, do difícil acesso, da necessidade de tempo para os filhos (que foi comum a todas as mulheres), dos pais que não viam sentido em ver filha mulher estudando; viveram certas experiências que pareciam querer mostrar a esses sujeitos, que eles não pertenciam e não poderiam pertencer ao mundo das letras. Ou seja, lhes foram negados descaradamente o direito de ler e escrever.

Menaura contou que foi criada por um fazendeiro no interior de Santa Catarina após a morte de sua mãe, então os filhos deste fazendeiro (que regulavam de idade com ela) eram proibidos de brincar com ela quando passavam as férias escolares na

fazenda. Ela diz que sabia que eles estudavam em outra cidade, mas que ela não fazia idéia do que era estudar.

lorilda e **lolanda**, que são irmãs, contam que lorilda morava na casa de uma família para quem trabalhava quando criança. A casa ficava no caminho da escola. Então, lolanda vinha de casa e passava em frente ao trabalho da irmã para irem juntas estudar. Depois de certo tempo a patroa de **lorilda** a proibiu de ir à escola, dizendo que não tinha o porquê dela estudar. Em meio ao relato das duas, perguntei se esta senhora (patroa) tinha filhos e se os mesmos estudavam. **lorilda** contou que tinha sim, uma filha mais ou menos com a mesma idade que ela e que estudava. Perguntei então porque será que esta senhora via motivo em sua filha estudar enquanto em **lorilda** não. A resposta foi a seguinte: “_ Porque sou negra e era a empregada dela”. **lolanda** ainda contou que, quando a mãe das duas descobriu, xingou a patroa e não deixou mais **lorilda** trabalhar para aquela família. Tanto **lorilda**, quanto **lolanda** não apresentam dificuldades em ler e escrever.

Maria disse que antes de vir para Porto Alegre, na adolescência, não tinha contato algum com letras, pois não conhecia ninguém que freqüentasse a escola.

Chegando aqui sentia a necessidade de ler o nome dos bondes e era muito dependente da sua tia que se negou a ensinar-lhe as letras. Depois que começou a trabalhar como faxineira e cozinheira, relatou que os patrões liam jornais sempre, mas que fechavam a porta quando iam ler e os empregados não podiam chegar nem perto dos jornais.

Depois, quando casou e foi morar em sua casa, não mais no trabalho, via o seu esposo escrever, ler, e foi aprendendo a ler os rótulos de produtos nos mercados. Essa apropriação do significado da leitura fora da escola, vivenciada por **Maria**, parece ter despertado o seu desejo de estudar, somado obviamente com o tempo livre para si que havia conquistado.

Quando se aposentou teve enfim, tempo para começar a estudar (GEEMPA), mas após três meses de curso, passou por uma situação, segundo **Maria**, humilhante, diante da turma, provocada pela professora.

Por último, **Maria** perguntou-me porque queria que ela voltasse no passado, pois o que ela ainda não passou a borracha, não gosta de lembrar e falar. Afirma que o seu

passado não lhe interessa. O que interessa é o presente e o futuro. Eu pedi que ela escrevesse isso no memorial: EUQOSOEQAPSADO (Eu quero esquecer o passado).

Enquanto escutava **Maria**, fui também me questionando sobre o sentido e se realmente é necessário reconstruir e reconhecer um passado que para esta educanda traz tanto sofrimento.

Freire (1990) explica a importância desse retorno ao passado,

[...] a busca histórica torna-se mais do que uma simples preparação para o futuro por meio da recuperação de uma série de eventos passados; em vez disso, torna-se um modelo para a constituição do potencial radical da memória. É uma testemunha ponderada da opressão e da dor suportadas desnecessariamente por vítimas da história e um texto/terreno de luta para o exercício da dúvida crítica, realçando não só as fontes de sofrimento de que é preciso recordar, de modo que não venham a repetir-se, como também o lado subjetivo da luta e da esperança humanas. (p.16)

Aqui o autor diz que o reconhecimento da nossa história de vida e das situações de sofrimento é essencial para libertar nossa memória, compreendendo os detalhes da vida social, ou seja, refletir sobre essas vivências que geraram e ainda geram dor e então a partir dessa reflexão, reescrevê-las, dando um novo significado ao vivido. Agora com outro olhar, um olhar mais distante, que vai desmistificar a causalidade e procurar enxergar o contexto, os motivos e as injustiças que impedem voltar ao passado que nos constitui.

É interessante notar, dentre essas três histórias de vida destacadas, que traçando uma linha com a relação dessas educandas com o processo de aquisição da língua escrita, fica evidente que a exclusão internalizada pelos sujeitos, é mesmo capaz de gerar bloqueios cognitivos, ou seja, impede que o processo siga o seu fluxo livremente.

Iorilda, nesse momento da sua vida em que sofrera exclusão teve sua mãe exercendo um papel decisivo intervindo na situação, e de certa forma mostrando à Iorilda que ela era capaz sim naquele momento, apesar de estarem lhe dizendo que não.

Na sala de aula, Iorilda participa de maneira mais aberta, menos tensa do que **Maria e Menaura**, por exemplo. Essas últimas demonstram descrença em si próprias, como podemos enxergar nas falas constantes: “_ *Não adianta, eu não aprendo porque minha cabeça não ajuda.*” “_ *Minha cabeça é de porongo, não entra nada.*”

4. ALGUMAS REVELAÇÕES...

Janela sobre a palavra (IV)

Magda Lemonnier recorta palavras nos jornais, palavras de todos os tamanhos, e as guarda em caixas. Numa caixa vermelha guarda as palavras furiosas. Numa verde, as palavras amantes. Em caixa azul, as neutras. Numa caixa amarela, as tristes. E numa caixa transparente guarda as palavras que têm magia. Às vezes, ela abre e vira as caixas sobre a mesa, para que as palavras se misturem do jeito que quiserem. Então, as palavras contam para Magda o que aconteceu e anunciam o que acontecerá. (Galeano, 1994, p.69).

A partir do conto acima, de Eduardo Galeano, propus a escrita de palavras: grandes, pequenas, tristes, alegres, mágicas e furiosas escolhidas a próprio critério.

Dentre as palavras grandes apareceram nomes próprios, palavras extensas, *Itú* (cidade conhecida por construir objetos de tamanhos grandes), a palavra *natureza*. Dentre as pequenas há monossílabas, dissílabas, a palavra *triste*, e chamou-me a atenção a escolha de **Maria A.** para a palavra pequena: primeiramente ficou receosa no momento de apresentá-la a turma, pensava que todos iriam rir da sua escolha. Depois, convencida de que cada palavra tem um sentido diferente para cada pessoa, leu *cachorro*. Diante da curiosidade de todos em saber o motivo de tal palavra ser pequena para ela, **Maria A.** diz: “_ Porque é um cachorro professora! E que cachorro!” Afirmando com muita convicção.

Nesse momento ficou evidente que ela estava se referindo a alguém na qual se relaciona ou se relacionou.

Posteriormente quando pedi a escrita de alguma situação vivida ou história conhecida em que deviam constar pelo menos três palavras escolhidas, **Maria A.** se recusou a contar a situação vivida que a levou a escolher a palavra “*cachorro*”. Relatou não conseguir e nem querer tocar nessa história (história de agressão e desentendimento amoroso).

Este acontecido nos mostrou mais uma vez o sentido que carrega uma simples palavra e fez-me recordar Freire (1987, p.25), em que nos diz que a leitura e a escrita de palavras em si própria não interessam, é ler e escrever apenas, mas que na realidade ler e escrever implica outra leitura, que é prévia e simultânea, a leitura da realidade.

Dentre as palavras tristes predominaram palavras negativas como: *perda, morte, doença, vida triste*.

Das palavras alegres destaco: *festa, dançar, brincar, história, feliz*. Dentre as mágicas, escreveram palavras que de alguma forma se relacionam com algo desconhecido e/ou encantador como: *mistério, aí, sumiu, apareceu, caixa fechada, curando, coração, filha* (escrita por **Eva**, que tem somente uma filha).

E dentre as palavras furiosas, foram escritas palavras com sentidos talvez bem diversos: *sorriso*, talvez no sentido de contrariar a fúria; *caí* e *sujeira*, que podem ser motivos para deixar alguém furioso; *limpeza*; *brava*, como sinônimo de furiosa; *onda* e *mar*, por serem agitados e remeterem à idéia de fúria.

No caso do **Alvantino**, quando pedi para escrever uma palavra grande, escolheu escrever “Eu sofri muito durante toda a minha vida”.

Então expliquei que seria uma palavra apenas, e que esta se caracteriza por uma seqüência de letras, separada de outras seqüências, ou seja, de outras palavras por um espaço em branco, ele, então, escolheu “sofrimento” como sendo uma palavra furiosa.

Ao retornar a sua classe para ver como tinha escrito, encontrei: VPEDVNRAMA.

Então perguntei o que estava escrito e, para minha surpresa, não era mais “sofrimento” e sim “vida da Maria”. Que relações teriam essas duas expressões? Provavelmente pela intenção de traduzir o “sofrimento” na concretude da “vida da Maria”, cuja Maria ele disse conhecer. Mas gostaria de chamar a atenção para uma característica desse estudo que venho fazendo, na qual Ginzburg (1989) mencionou em seu ensaio,

Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. (p.179)

Este trabalho de buscar e acompanhar sinais pressupõe certo teor de intuição ao formular uma possível hipótese. Intuição essa que não surge do acaso, mas a partir de todos os aspectos levados em conta na interação com o sujeito.

Retornando à escrita de **Alvantino**, “vida da Maria”, pedi para que me apontasse apenas a palavra “vida”, ele mostrou com o dedo a letra “V”.

Repeti alto: “_vida da Maria” e perguntei quantas palavras havia dito, ele respondeu três.

Então desenhei três traços abaixo de sua escrita e pedi que escrevesse cada palavra no seu espaço, e fomos repetindo juntos, a letra inicial e final de cada palavra e, com certa dificuldade em associar a letra e também quanto aos limites de cada palavra, **Alvantino** conseguiu se dar conta de aspectos bem importantes (letra inicial e final como limites de cada palavra) através da percepção do “som” dos fonemas da palavra com a letra que deveria colocar. Reescrita: VADE DA MAIA.

Um momento bastante curioso na intervenção com o **Alvantino**, foi quando antes de dizer a primeira escolha para escrever, escreveu “PI”. Quando perguntei sobre o que estava escrevendo, ele respondeu que ainda não sabia, pois primeiro estava tentando escrever. Percebi que pela sua lógica, deveria cumprir com a exigência de escrever uma palavra, para isso, sabe que é com letras, então colocava letras para escrever na expectativa de formar uma palavra a ser lida.

Talvez esse fato tenha ocorrido devido ao **Alvantino** estar muito mais preocupado com o sentido que buscava expressar do que como iria proceder para expressá-lo.

De um modo geral, foi bastante interessante observar o conteúdo dos textos escritos nesta proposta da escolha de palavras, mesmo aqueles que foram somente iniciados e, por falta de tempo em aula, não foram concluídos.

Alguns dias depois, propus ao grupo que cada um lêsse seu próprio texto como se fosse de outra pessoa. Meu objetivo era que os educandos percebessem o que não ficou claro na escrita, podendo reescrevê-la em uma nova folha, acrescentando ou tirando partes, enfim, modificando no que fosse necessário de modo a facilitar a leitura.

Abaixo, seguem as escritas e logo, as reescritas realizadas. Aqui saliento, que nem todos a realizaram porque no dia da tarefa, alguns não puderam comparecer a aula.

Observando as escritas, vejo que certos educandos evitam tocar em assuntos desagradáveis para si, preferindo escrever sobre coisas positivas em suas vidas como a **Eva**, que fala do nascimento da sua filha enquanto manifesta que não irá escrever sobre seu irmão, do qual sente muita saudade.

Eva. 25/08/2008 – **versão final.**

É UMA VITARA
O NACIMETO DA MIHA FILHA FOI LINDO É TUDO NAMIHA
VODA.
AMIHA FILHA É MUTO INPOTO NA MIHA VODA É MEU
ORGULH

Eva – transcrição.

É uma vitória
O nascimento da minha filha foi lindo, é tudo na minha vida.
A minha filha é muito importante na minha vida, é meu orgulho.

No dia da reescrita, **Eva** continuou o texto que havia somente iniciado. Percebi que Eva apresenta neste momento, grande preocupação com a questão ortográfica. Reparei também que vem se apropriando de sílabas complexas (*r* e *n* em final de sílaba, *lh*). Começou também a apresentar o acento agudo no *E*, mas me preocupa o fato de **Eva** não escrever mais por acreditar que não consegue. Ainda, fica tensa demais e fica exausta após as escritas.

Ao entregar seu texto, perguntou-me se estava boa a escrita. Eu devolvi a pergunta, indagando também se havia escrito tudo o que gostaria. Eva respondeu que tinha muitas outras coisas, mas que não conseguia escrever, pois já estava muito cansada.

Olhando para o texto de **Eva**, as palavras em que teve que utilizar os dígrafos *lh* e *nh*, vejo que ora utilizou somente o *h*, como no caso da palavra “miha”, ora colocou as duas consoantes do dígrafo, deixando de lado a vogal para completar a sílaba, como no caso da palavra “orgulh”. Somente na palavra “filha”, a escrita ficou perfeitamente

completa. Penso que esse dado, se deve a preocupação da autora estar voltada para a palavra-chave do seu texto: “filha”, ou seja, o próprio tema de que trata o texto.

A **M.Alm.** também escolheu falar do seu filho e jamais sobre a palavra “cachorro”. Nota-se que nos dois casos escolheram falar sobre a experiência de ser mãe.

Maria A. 13/08/2008 – 1ª versão.

E u vindelongelugepara PortoAlegre, ciriei mesfilho trabalha do com corage e amor no coração

Maria A. – transcrição.

Eu vim de longe para Porto Alegre, criei meus filhos trabalhando com coragem e amor no coração.

Já outros educandos como o **Alvantino** e a **Maria**, tanto em escritas realizadas já no semestre passado como nesta proposta, percebi que trazem o sofrimento, as injustiças vividas em seus textos e, penso que seja provável a relação deste fator com a dependência e insegurança que os dois apresentam nos momentos de escrita. São dois educandos que tem menos facilidade em compreender a linguagem escrita.

Maria. 13/08/2008 – 1ª versão.

QUANDO OMEU PAI RN ACIDENTOU
 EUTRABALHANA FORA
 ENÔA MEAVISARÔA DO
 ACIDENTE PARA NÔA FALTAR
 O SERVIÇO (Até aqui, escreveu com ajuda
 do esposo, em casa)
 EPATADN ZEBRA (Esta parte escreveu em aula,
 a palavra “zebra”, Maria copiou do caderno)
EU PEDI AS COAS DA CA DN ZEBRA. (Reescrita com
 intervenção).

Maria. – transcrição.

Quando o meu pai se acidentou
 Eu trabalhava fora
 E não me avisaram do
 acidente para não faltar
 o serviço.
 Eu pedi as contas e no final deu zebra.
EU PEDI AS CONTAS E NO FINAL DEU ZEBRA.

Maria. 25/08/2008 – 2ª versão

VCEO*

QUANDO OMEU PAI CIDENTO
 EUTRA BALHAVA FORA E NÃO MEAVIS
 A RAVO DO ACIDENTE PARA NOAFLTAR
 OSERVIÇO EPATADN ZEBRA
 EU PEDI AS COAS PA
 CA DN ZEBRA

* vencemos

No dia da reescrita, enquanto o grupo lia as suas produções, percebi que **Maria** estava muito apreensiva, mas também tentava ler. Logo me chamou e disse que não estava conseguindo. Perguntei se lembrava sobre o que havia escrito, ela respondeu que não fazia idéia. Então acompanhei **Maria** na leitura do início, ela ia decifrando e quando chegou na parte (1ª linha), onde está escrito *RN*, **Maria** não conseguia ler, então a perguntei se tinha como ler a letra *R* e *N* juntas, ela afirmava que sim, mas não conseguia.

Comigo ao seu lado, **Maria** lê com grande dificuldade e até se deu conta várias vezes quando passava por alguma palavra que tinha letras “fora do lugar”, então foi marcando-as para lembrar no momento de reescrever.

Na sua reescrita, mostrou estar indecisa quanto aos limites das palavras. O final da sua primeira versão, na qual havia escrito em aula, apresentou uma escrita aglutinada e letras que correspondem a palavras inteiras, onde logo depois com minha intervenção de contar quantas palavras havia dito oralmente e comparar com quantas

palavras teria que ter escrito, reescreveu separando as palavras. Nesta reescrita, **Maria** apenas copiou, mostrando não ter refletido sobre o que escreveu, penso que tenha sido assim pelo fato de já estar cansada, pois escrever a deixa muito tensa.

Essa tensão gerada obviamente pelo esforço cognitivo que realizou, vem acompanhado de uma resistência em escrever. Resistência por medo de errar, pelo seu sentimento de incapacidade e também por não se sentir a vontade de voltar ao seu passado, como relatado anteriormente.

Freire (1990, p.13), sobre resistência de grupos oprimidos em situação de alfabetização, diz que consciente ou inconscientemente pode uma pessoa recusar-se a se apropriar de uma competência que julga ser vigorada pela cultura dominante e, de certa forma, a história de vida de **Maria** que conhecemos, permite-nos pressupor que escrever textos, ainda que autobiográficos, não seja uma atividade vista por ela como pertencente a sua realidade.

Mas ainda assim, sua reescrita trouxe um dado, a meu ver muito significativo, o título. Apesar de novamente o conteúdo se reportar a uma parte triste de sua história, o título acrescentado vem mudar o sentido que primeiramente sua escrita apresentava.

Um passado de mágoas que inclusive, não gosta de recuperar na memória, aparentemente começa ganhar um novo significado a partir do momento em que escolhe colocar como nome deste “capítulo” a palavra “vencemos”, dando uma perspectiva de superação.

Vejamos, a seguir, a produção de **Iorilda**:

Iorilda. 13/08/2008 – 1ª versão.

Eu estou no meu servisso a borisida* e triste.

Estamos voutando das ferias e cai.

Eu vou ficar triste porque não concigo brincar com as minhas amigas no colego** poriso fiquei muito braba.

E vivo caindo nas ruas poriso eu fico preocupada.

* aborrecida

** colégio

lorilda. 25/08/2008 – 2ª versão

Tempo que eu estudei
Eu estou no meu servisso, a borisida* e triste.

Eu estou voltando das férias, e cai.

Eu vou ficar muito triste por não poder conciquir**,
brincar com as minhas amigas
de pois que eu cai.

* aborrecida

** conseguir

A escrita de **lorilda** fala sobre a escola, lugar em que não podia brincar com as amigas, o que a deixa triste. Esse assunto não apareceu neste dia pela primeira vez. Lembro-me de quando falávamos, no início deste ano, sobre os motivos que levam uma pessoa chegar a idade adulta sem saber ler e escrever, **lorilda** relatou que teve a oportunidade e não soube aproveitar, pois só queria saber de conversar e bagunçar com as colegas em vez de estudar. Diante do retorno deste relato, posso imaginar que **lorilda** trouxe essa vivência como motivo pela qual tardou ou atrapalhou sua trajetória escolar. Possivelmente sejam sentimentos contraditórios, pois ao mesmo tempo em que não era livre para fazer o que gostava (divertir-se com as amigas) e por isso lamenta, foi o que a fez “desviar” dos estudos.

Outro fator curioso que aparece em sua escrita é a sua preocupação que tem em cair na rua. **lorilda** caiu no tempo de escola (e refere-se a isso na escrita), mas também já caiu agora depois de adulta na rua e no ônibus e isso a deixa com medo de sair quando chove.

Ainda nesta mesma escrita, quando **lorilda** escreve sobre não poder brincar com as colegas da escola (infância), escreve que “vai ficar triste” (futuro), não concordando o verbo, como se ela retornasse àquele momento do passado. Isso nos revela a necessidade de retorno permanente ao passado de modo a conseguir superar as situações difíceis, de poder reler, além do passado, o próprio presente e projetar outro futuro.

Embora minha compreensão permita formular uma hipótese como esta que acabei de escrever, é relevante considerar a contribuição de Abaurre (1997) no que diz respeito a certos comportamentos difíceis de serem interpretados na relação entre sujeito e linguagem,

Não temos como explicar esse comportamento, a não ser assumindo teoricamente a existência de características muito particulares de sujeitos singulares para quem, na relação com a linguagem, aspectos específicos relativos à forma, conteúdo e contexto de produção dos textos podem adquirir uma saliência que é determinante, em última análise, de ocorrências singulares, sinalizadoras, por sua vez, da singularidade do próprio sujeito. (p.34)

Em minhas palavras, penso que na relação sujeito-linguagem, pode haver certa dose de mistério, ou seja, as interpretações que fazemos correm o risco de estarem ou não equivocadas.

Na sua reescrita, como podemos observar abaixo, **lorilda** primeiramente trocou somente o *U* pelo *L*, na palavra *voltando*. Também, na primeira versão, onde havia escrito sobre ficar triste por não poder brincar com as amigas e também sobre a preocupação em cair, na reescrita **lorilda** juntou as idéias, escrevendo agora que não consegue brincar com as amigas depois que caiu.

Os textos de **Nair** e **Iolanda** remetem ao medo. Medo de sumir, de ficar só, de se perder na velhice.

Nair. 13/08/2008 – 1ª versão.

Eu me deitei para Dormir.
Durante a noite e tive uma visão
que eu me vi emcerrada nas
ondas do mar e ai me acorde me
lembrando bem da qula* visão

* daquela

lolanda. 13/08/2008 – 1ª versão.

Eu lenbro muito de que eu gosto, de passear e penso que quando eu - estiver doente e muito velha não posso mais dançar sera que eu vou sumir vou ficar furiosa.

lolanda. 25/08/2008 – 2ª versão.

Aminha vida no futuro.
 Eu lenbro que quando estiver muito velha não poderei passear e dançar.
 Vou ficar muito triste mais tudo tem o seu tempo.
 Es pero me aseita* como eu esteija**.
 Por que na vida tudo passa.

* aceitar

** esteja

A reescrita de **lolanda**, embora tenha continuado a falar do mesmo tema, ficou mais bem estruturado: pontuou, apresentou indícios de parágrafo (quando decide passar para outra linha após o ponto final, sem chegar ao final da linha da folha).

Também acrescentou e modificou partes do texto de modo que ficasse mais claro.

É interessante comentar o final da primeira versão, onde afirmava ficar furiosa e com vontade de sumir ao pensar na velhice. Já na sua reescrita **lolanda** fala em se aceitar, em aceitar que cada momento tem o seu tempo.

Esta mudança de cunho semântico me remete às palavras de Freire (1987, p.22), quando diz que a leitura da palavra não é somente precedida pela leitura de mundo, mas também por certa maneira de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, transformando-o através da prática consciente.

Tal mudança revela um provável dilema vivido por **lolanda**, em que a faz se preocupar com o fato de ficar velha, tema sobre o qual estava escrevendo. Esse dado mostra que **lolanda** dá um novo significado à sua idéia de velhice no momento em que releu o seu pensamento sobre tal assunto e resolve então, reformular não apenas a sua forma de escrever, mas a sua forma de ver o mundo. Ou seja, a escrita fez **lolanda** distanciar da sua idéia e melhor enxergar o próprio modo de ver a vida.

Armando. 13/08/2008 – 1ª versão.

COTARíA AmAZNA
ADOrO – AmiSÕES

TerA – nATL
CsimA TerA SAriEPrSAVOTArCO
ParA míATrA – rCO
rEVEr – mEPAET
DA misiDAE

Armando – transcrição.

Gostaria de conhecer a Amazônia.
Adoro as Missões.

Terra natal
Conhecer a terra, sair e voltar
para minha terra quero
rever meus parentes
da minha cidade.

Armando. 25/08/2008 – 2ª versão.

misionEo
COTARíA D coESEr AmASOnA
rVEr A miSÕES
TErA nATL
CsimA TerA SAriEPrSAVOTArCO
ParA mia TrA CO
rEVEr mPAET
DA misiDAE

Armando – transcrição.

Missioneiro
Gostaria de conhecer a Amazônia
Rever as Missões
Terra natal
Conhecer a terra, sair e voltar
para minha terra quero
rever meus parentes
da minha cidade.

A escrita do **Armando** demonstra estar na hipótese silábico-alfabética. Como conteúdo do seu texto, trouxe o sonho de conhecer a Amazônia, a saudade da sua terra natal (Missões) e dos parentes que lá ficaram.

Na 1ª versão, vejo que não transporta para o papel toda a idéia elaborada, colocando apenas as palavras mais significativas como, por exemplo: COTARÍA AMAZNA (Gostaria de conhecer a Amazônia).

Inicialmente no momento de ler seu texto para a atividade de reescrita, não lembrava sobre o que havia escrito e, por isso não conseguia ler. Então eu intervi, dizendo que havia escrito sobre conhecer a Amazônia. Armando vagarosamente fazendo uma leitura, desta vez sabendo sobre o que estava escrito, fez algumas alterações: acrescentou na 1ª linha a preposição *de* (D), o verbo *conhecer* (COESER) e a letra *o* em *AMASONA*.

Na 2ª linha, onde havia escrito *ADORO – AMISÕES*, modificou para *RVER A MISÕES*, onde além de separar o artigo *A* da palavra *MISÕES*, também trocou a palavra *ADORO* pelo verbo *RVER*, onde talvez o motivo de tal troca tenha sido o verbo “conhecer” da 1ª linha, porque escrevendo “rever as missões”, Armando acrescentou o seu desejo de rever a terra natal, ao desejo de conhecer um novo lugar. Também parece ter considerado o verbo “rever” como mais adequado para expressar o seu sentimento, pois essa palavra tem o sentido de retornar ao lugar (sua terra natal) e, se desejamos voltar a algum lugar, fica subentendido que gostamos muito do mesmo. A palavra “rever” na verdade, parece ter sido utilizada para complementar a idéia anterior “adoro”, deixando mais claro que já conhece as Missões, diferente da 1ª versão.

No restante, a diferença entre as duas versões é a de que substituiu alguns hífen (que coloca para separar as palavras) por espaços em branco, mostrando-se talvez, mais seguro quanto aos limites de cada palavra na escrita.

5. “_ NÓS TODOS QUE ESTAMOS AQUI, ENFRENTAMOS O MEDO E HOJE ESTAMOS AQUI!”.

Por vir observando já há tempos um comportamento tenso nos alunos, com medo de errar em aula, fui me convencendo cada vez mais da grande necessidade de trazer constantemente os medos para discussão com o grupo.

Busquei resgatar através de conversas, de leituras sobre o assunto, do desenho e de escrita os medos que sentem, instigando as suas origens e formas de superação. O grande objetivo era chegar no “medo de escrever”, medo de se arriscar diante das propostas em aula e refletir o quanto nosso medo é capaz de barrar nossas aprendizagens.

Discutimos questões como: Do que sinto medo? Porque será sinto esse medo? O que podemos fazer para superá-lo?

Então, pude saber um pouco mais sobre a relação que este grupo estabelece com o ato de ler/escrever em aula, a partir de algumas falas:

_ Nós todos que estamos aqui, enfrentamos o medo e hoje estamos aqui! (Eva)

Todos concordaram, então pedi que explicassem melhor que medo é esse que enfrentaram:

_ Ah professora, às vezes medo de acertar, às vezes medo de errar, de aprender... (Maria A.)

_ Eu cegueiro, me sai toda a visão quando eu tenho que ler! (Armando)

_ Dá vontade de pegar minhas coisas e ir embora! (Menaura)

_ O medo faz parte da vida. O medo de errar. Acho que o medo é também um pouco de covardia nossa, porque a gente tem que superar né? (Iolanda)

_ Antes eu tinha um medo de entrar na piscina da hidroginástica, não conseguia. Agora danço, pulo, acho ótimo. Perdi o medo! (Iorilda)

Perguntei se cada um tinha pistas de onde vem o próprio medo:

_ O meu medo vem da vergonha que é não saber ler e escrever. Quando comecei a estudar na outra escola, fiquei umas duas semanas sem olhar na cara da professora de vergonha! (Maria A.)

_ Hoje eu não deixo me chamarem de analfabeta, porque eu não sou mais. Eu já leio umas quantas coisinhas! (Eva)

Diante das histórias de negação, de expulsão da escola, ou seja, expulsos da escola antes mesmo de conhecê-la e de todas essas falas sobre o medo, talvez a da **Maria Alm.** mais ainda, reafirmam minha hipótese inicial, do quanto as representações sociais sobre o analfabeto é capaz de segregar as pessoas a um determinado lugar de exclusão, no qual sair deste lugar depende de todo um longo processo (que estamos tentando trilhar juntos) para superar tal condição imposta.

Ferraro (2005, p.200), fala das múltiplas concepções distorcidas, de falsos conceitos estigmatizadores produzidos no Brasil sobre o analfabetismo, na qual contribuíram somente para maior exclusão das pessoas analfabetas e a legitimação dessa exclusão, e não para buscar solução para o problema político (analfabetismo). O autor ainda afirma que em nenhum momento teria sido o objetivo dos inventores de tais concepções, solucionar ou diminuir essa exclusão.

Esses falsos conceitos produzidos historicamente distinguem negativamente os analfabetos das demais pessoas “alfabetizadas”, tornando-as desacreditadas.

Também o medo de acertar e de aprender, que a fala de **Maria A.** traz, evidencia o medo do novo, o medo de partir para o lugar de quem acerta, de quem aprende, com todas as suas implicações. O saber de uma forma geral acaba nos colocando numa posição de responsabilidade. Depois de obter uma dada informação ou construir um conhecimento, é comum num primeiro momento, ficarmos apreensivos, por não saber direito o que fazer com essa nova construção.

A seguir, alguns textos produzidos falando sobre o que sentem nos momentos de escrever:

lorilda. – 02/09/2008
Medo da Maria.

Eu tenho medo de ler porque
não sei muito bem.
mai* quero aprender mais
poriso-
fasso força para aprender mais.
Es pero que eu consica**.

* Mas
** consiga

lolanda. – 02/09/2008

Mes forço o macimo

Eu sento medo de escrever erar
mais me esforso para que não
ére*.
Já tive mais medo estou
tentando.
A escrever e não erar tanto.
É difisil mais seconsegue**.

* erre
** se consegue

A escrita de **lorilda** demonstra a consciência de que já sabe ler e escrever, mas que pode melhorar.

Podemos observar que, **lolanda**, apesar de trazer o medo em seu texto, esse sentimento já não a impede de realizar suas atividades. Ao contrário, revela tanto em sua fala, quanto em sua escrita que somos capazes de superá-lo enfrentando-o e seguindo adiante com nossos objetivos.

Maria. – 02/09/2008

E TO DEVES ERO (Eu tenho
[medo] de escrever errado.)

Acompanhando **Maria** no momento de sua escrita, notei que ela diz para si a palavra que pretende escrever e coloca a letra que soa mais forte, exemplo: para a palavra *tenho* (TO), escreve as letras *t* e *o*, demonstrando uma hipótese silábica.

Armando. – 02/09/2008

O meDo – soTiDo – cosuPAr
PEoA – guDa – ocolega
luoToPArAEco

(O medo – eu sou tímido – não aprendi
peço ajuda aos colegas
luto para aprender e não consigo.)

Armando ao ler seu próprio texto acompanhando-o com o dedo, revelou uma curiosidade. Ao ler a última frase *luoToPArAEco*, “luto para aprender e não consigo”, pensei primeiramente que a parte “aprender e não consigo” estava toda resumida em três letras *Eco*, mas depois percebi que as letras *Par* da palavra “para”, também satisfizeram Armando na leitura da próxima palavra do texto “aprender”. Então *Eco*, se refere a “e não consigo”.

Destaco também a parte deste texto que diz “peço ajuda aos colegas”, reforçando o quanto a atitude de ajudar uns aos outros é importante na sua luta, expressando em sua escrita, o que já expressa em aula onde sempre que acha necessário, pede e oferece auxílio no grupo.

Nas escritas do **Armando** e da **Maria** é possível perceber que, provavelmente por estarem preocupados em colocar no papel a idéia, ou seja, o conteúdo pensado, acabam tendo dificuldade em coordenar o todo e as partes da oração, levando-os a suprimir algumas palavras como: A palavra “medo” no texto de **Maria** e as palavras “Eu”, “não” e “aprender” no texto de **Armando**.

Esse dado mostra que existe um conflito entre as partes ditas e escritas, é necessário evidenciar esse conflito para que percebam que cada palavra falada corresponde a uma parte escrita (palavra).

Eva. – 02/09/2008
O MEDO DA EVA

EU TELOMEDO DE NÃO A
PERDE ESQUEV E LER A
PALAEVS SALA DE ALA AMS
VOIFETE

Eva. – transcrição.
O MEDO DA EVA

EU TENHO MEDO DE NÃO A-
PRENDER A ESCREVER E LER AS
PALAVRAS NA SALA DE AULA MAS
VOU EM FRENTE

As palavras *esquev* (escrever) e *voifete* (vou em frente) escritas acima, demonstram marcas de oralidade. Esta educanda, ao expressar oralmente palavras que contém a letra “r” em meio e final de sílaba, soa diferente da maneira como deve ser escrita, é o caso da palavra *esquev* “esquevê” e da expressão *voifete* “voinfenti”. É interessante dizer que com as diversas leituras que vimos fazendo em aula, Eva vem buscando aperfeiçoar a sua pronúncia em relação à letra “r”.

Blanche-Benveniste (2003), no artigo *A escrita, Irredutível a um código*, sustenta a idéia de que a escrita não é uma simples codificação da oralidade. A língua se constitui num sistema e se realiza de duas formas: oralmente e graficamente, sendo que o conhecimento da escrita influi na noção que construímos ao longo da vida sobre a língua: “Com freqüência muito maior do que se pensa, a língua escrita impõe pronúncias que não existiram nas realizações puramente orais” (p.24)

No caso de **Eva**, nota-se que a oralidade aparece na sua escrita e que a escrita está fazendo um movimento no sentido de introduzir novas pronúncias na sua oralidade.

Nesta escrita, chama-me a atenção o fato de **Eva** expressar seu medo de não conseguir ler e escrever na sala de aula, e não fora dela. Penso em duas hipóteses: ou **Eva** acredita que a sala de aula é o único lugar em que se aprende essas habilidades, ou nas situações de escrita e leitura em aula quer tanto demonstrar o que já sabe e acaba ficando nervosa, pois ela mesma afirma fazer o uso da leitura em situações fora das nossas aulas como: ler bilhetes que a deixam no trabalho, lista de compras, placas e capas de jornais, nomes de produtos, de lojas, de propagandas na televisão, etc.

6. O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO E DO ATO DE ESTUDAR

Com o objetivo de recuperar o sentido e o significado da educação e do ato de estudar no grupo e em cada educando, provoqueei através de leituras diversas, discussões sobre o porquê até pouco tempo atrás, adultos analfabetos não tinham o direito ao voto, sobre o que afinal é ser analfabeto, sobre o Artigo 208 da Constituição que traz os deveres do Estado para com a Educação e sobre o que é estudar.

Numa das primeiras discussões, quando a turma afirmava que a educação é muito importante, propus que montássemos um cartaz onde cada um escreveu a sua definição, completando as seguintes frases: “Educação é...” e “Estudar é...”.

As falas e escritas a respeito do que é educação, foram as seguintes:

_ *Não pude estudar, tive que só trabalhar, mas meus filhos são desenvolvidos, eu consegui dar educação para eles. Foi uma grande vantagem poder dar estudo pros meus filhos. (Alvantino)*

_ *Educação é tudo na vida da gente. (Menaure)*

_ *Sem ela não somos nada. (Iolanda)*

_ *Educação para todos, o povo viveria melhor. A gente aprende muito com a vida na rua, mesmo sem ir para o colégio. Só que a pessoa sofre muito assim, cara a cara. (Armando)*

_ *Eu acho que a educação é bom para a comunidade. (Maria A.)*

_ *Independência. Educação é tudo, é saber pegar um ônibus, o que está escrito nas ruas, poder assinar o nome. Até receitas... dá para fazer novas! (Maria)*

_ *É saber respeitar as pessoas. (Nair)*

Agora as idéias sobre o que é estudar: “Aprender”, “É tudo para mim”, “É ter sabedoria”, “Estudar é privilégio de saber”, “É maravilhoso poder estudar”.

Outro dia, pedi que pensassem no próprio estudo que eles vêm realizando, tentando responder para si algumas questões como: O que esperam dos estudos? O que pretendem fazer com o conhecimento que estão construindo? Onde desejam chegar? Se pretendem continuar o estudo escolar ou não e por quê?

Após terem refletido um pouco sobre essas questões, escreveram textos (descritos abaixo), tentando colocar no papel, o que haviam respondido para si.

Menaura – 14/10/2008 – 1ª versão.

Epera a lene panra
Reha 1 livoro podeleolivro
E libeta

Menaura – transcrição.

Espero aprender a ler
um livro poder ler o livro
E libertar

Menaura – 23/10/2008 – 2ª versão.

Libedasnõ paler
1 livoro puodele o livro
Ma de pedi nig
Maria epe guo pão concigo le

Menaura – transcrição.

Libertação para ler
Um livro poder ler o livro
Não depender de ninguém
Maria eu pergunto porque não
consigo ler.

Ainda demasiadamente insegura, **Menaura** disse-me várias vezes após escrever, apagar e reescrever a primeira linha do texto, que não iria conseguir, que já estava doendo sua cabeça. Afirmava saber que tinha problemas, porque a colega (**Eva**), não sabia ler e agora já consegue, enquanto ela não.

Chegou a desistir da escrita em certo momento, mas conversamos sobre o quanto já sabe e não se permite usar o que já construiu, até que resolveu continuar a escrita, dizendo que sabe o quanto lhe falta confiança em si mesma, que talvez tivesse a ver com a síndrome do pânico, do qual sofre.

Os atos de escrever, apagar e reescrever tanto na 1ª quanto na 2ª versão, são indícios claros de que houve reflexões sobre a escrita, embora não dê para interpretar os critérios utilizados pela educanda ao considerar os possíveis “erros”, que foram alterados.

Na 2ª versão, **Menaura** continuou a utilizar a escrita como um modo de expressar o seu objetivo em estudar (poder ler um livro e ter independência), mas o interessante foi que pela 1ª vez introduziu um diálogo no seu texto, indagando à colega e amiga sobre a sua dificuldade para ler.

Maria. A. – 14/10/2008 - 1ª versão.

E u pero que o se tudo é mutto
 nhipoinãete paragete costinua
 vacatina
 Eu eso tenado segala dadifiso
 po fessoar midiupe peme ero

Maria. A. – transcrição.

Eu espero que o estudo é muito
 importante pra gente continuar
 vencendo.
 Eu estou tentando chegar lá ta
 difícil
 professora me desculpe pelo
 meus erros.

Maria. A. – 23/10/2008 - 2ª versão.

Difiso

Sobri o meui to esuto
 Euaxi esto umto par parda
 Pêra de nadasi decabesa
 O quevo fazee ma te nho cupa

Maria. A. – transcrição.

Difícil

Sobre o meu estudo
 Eu acho que estou muito parada
 pensar demais dá dor de cabeça
 o que vou fazer não tenho culpa.

Na escrita de **Maria A.**, a marca de oralidade aparece de forma explícita, na palavra *difiso* (difícil), retornando em sua 2ª versão na forma de título. Mas o que chama a minha atenção é a aparição da culpa. Não por achar “coisa de outro mundo” sentir culpa, mas pelo seguinte: Na 1ª versão, **Maria A.** fala sobre o dificultoso caminho para alcançar o seu objetivo, se colocando ao final do texto como culpada pelos seus “erros”.

Já a reescrita, evidencia uma continuação do 1º texto. É como se continuasse o diálogo consigo mesma e comigo (já que pede desculpas a professora na 1ª versão). Ela se mantém falando sobre o mesmo assunto, porém se coloca de um outro jeito, reescrevendo o seu pensamento a respeito da culpa. Dessa vez deixa o lugar de “culpada” e ocupa o lugar de quem está percorrendo um caminho com obstáculos a serem superados.

Essa mudança de olhar me lembrou a experiência de si, na qual fala Larrosa (1994), quando diz que a escrita é capaz não só de expressar o que o sujeito está pensando, mas também de modificar o seu pensamento,

O ser humano, na medida em que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia. Os mecanismos, em suma, nos quais o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina. E, basicamente, aqueles nos quais aprende (ou

transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se. (p.57)

Neste caso, penso que a escrita tenha servido para **Maria A.** como um mecanismo que mediou o ato de observar-se, de interpretar-se, de julgar-se em relação ao seu processo de aprendizagem.

Alvantino – 14/10/2008 – 1ª versão

CADIENTOVRA

Alvantino – transcrição.

CARTEIRA DE MOTORISTA

Alvantino – 23/10/2008 – 2ª versão
BIOETICAOCATEADEMOTOADA.

Alvantino – transcrição.
MEU OBJETIVO É TIRAR A CARTEIRA
DE MOTORISTA.

Alvantino disse que seu objetivo com os estudos é fazer a carteira de motorista. Após ter escrito algumas letras, reparei que estava já há um tempo olhando para a folha, perguntei-lhe se havia terminado de escrever “carteira de motorista”. Ele respondeu: *_ Não sei né, agora é que eu vou conferir para ver se falta alguma coisa.* Então apagava, mudava, mas enquanto eu não disse que estava pronto, ele repetia que ia conferir para ver se estava pronto, não se dando por satisfeito.

Na sua reescrita, após eu acompanhá-lo na sua leitura e intervir perguntando sobre o que queria dizer com o termo “carteira de motorista”, **Alvantino** viu a necessidade de completar a sua idéia.

Nessa aula, o estimulei para que refletisse sobre a letra inicial/final de cada palavra e quanto ao tamanho de cada uma, enquanto ia reescrevendo a sua idéia. Apesar de ter utilizado a mesma folha do 1º texto (reescreveu logo abaixo), ele aparentemente não comparou as duas formas escritas, pois não fez nenhum comentário que deixasse visível esse tipo de reflexão.

Maria – 14/10/2008 – 1ª versão

EU QORA T DE ALN CORT
COIASMA.

Maria – transcrição.

EU QUERO APRENDER A LER E
ESCREVER CORRETAMENTE.
CONTINUAÇÃO.

Apesar de apagar e reescrever várias vezes sua escrita, **Maria** me pareceu bem mais tranqüila. Somente no final mostrou estar cansada e pediu ajuda para as colegas do lado, perguntando letras para escrever a palavra que desejava, foi quando intervi dizendo que já estava bom o trabalho realizado, e que faríamos uma pausa para a próxima atividade.

Maria não realizou a reescrita porque não pôde se fazer presente em vários dias desta semana.

Eva – 14/10/2008 – 1ª versão.

EU QUERO APERDE ESCRV
E LERE E MEU SONO
VOCOCIGI VOCOTINA SEI
QUE ÂNO E FASE

Eva – transcrição.

EU QUERO APRENDER ESCRIVER
E LER É MEU SONHO VOU
CONSEGUIR VOU CONTINUAR
SEI QUE NÃO É FÁCIL.

Eva – 23/10/2008 – 2ª versão.

O TESTO
EU QUORO APEDER ESCRV E
LERE
É MEU SONHO VO COM SIGI
VO COM TINA
SEI QUE NÃO É FASE

Neste dia, fiquei surpresa com o fato de perceber autonomia e confiança na **Eva** e na **Maria** diante da proposta de escrever. **Eva** também demonstrou otimismo no conteúdo da sua escrita, quando diz que não será fácil, mas que não vai desistir e afirma que no futuro, conseguirá realizar seu sonho.

No entanto, em sua 2ª versão, **Eva** apresenta preocupação exclusivamente do ponto de vista ortográfico, onde além de acrescentar o título, arrisca outras posições para certas letras, indício de que vem buscando uma estabilização de sílabas complexas como “QU” na palavra *quero*, “PR” na palavra *aperde*, “CR” em *escriv*, “NH” em *sono*, “M” em final de sílaba como nas palavras *com cigi* (conseguir) e *com tina* (continuar). ”.

Segundo Ferreiro (2001, p.144), a preocupação com a ortografia acontece no momento em que aprendemos a ser revisores do próprio texto. Onde então surgem as perguntas ortográficas: É maiúscula ou minúscula? É junto ou separado? É com “h” ou sem “h”? Perguntas essas, sinalizadoras de que a ortografia começou a fazer sentido para o alfabetizando (a).

Além dessa fixação na ortografia, reapareceram no texto de **Eva**, as marcas de oralidade. É o que podemos ver na escrita das palavras *vococigi* (vou conseguir) e *vocotina* (vou continuar), mesmo na reescrita das mesmas, com o acréscimo da letra “M” e separadas (2ª versão).

Conforme argumenta Abaurre (1997, p.23)

Momentos singulares de hipo e hipersegmentações, quando atestam o “vazamento”, para o espaço da escrita, de elementos que, por sua natureza, pertencem ao espaço da oralidade, constituem belos exemplos do processo de reconstrução da relação do sujeito com a sua linguagem. Sinalizam, também, as rotas particulares seguidas pelos sujeitos na busca da diferenciação entre a manifestação oral e escrita de uma mesma linguagem.

Entendo que tanto as hiposegmentações, quanto as hipersegmentações, significam a exploração da linguagem, guiada pela percepção de um ritmo quanto à forma de organizar os fonemas.

Armando – 14/10/2008 – 1ª versão.

Eu PEsizoETuRa
PaRa – melola avida
noTalo e nosnecoso
PaRa coRa aEFulco

Armando – transcrição.

Eu preciso estudar
para melhorar a vida
no trabalho e nos negócios
para acompanhar a evolução.

Armando – 23/10/2008 – 2ª versão.

Eu PESizo ETudRa
 PaRa – melolRa noTaloenosnecoZo
 PaRa coRa aEFulco
 QRiRna – EtudRa – codoerPiceno
 AdoRei – EtudRa – couPoFsoRa
 PoliTilo – cRino - mloREs

Armando – transcrição.

Eu preciso estudar
 para melhorar no trabalho e nos negócios
 para acompanhar a evolução.
 Queria ter estudado quando era pequeno
 Adorei estudar com a professora
 [Penso porque os] políticos [não] seriam
 melhores.

Na 2ª versão da escrita de **Armando**, acrescentou aos seus objetivos descritos anteriormente (1ª versão), o lamento por não ter tido a oportunidade de estudar na infância, a alegria de estar estudando agora e a importância que vê nos estudos. Ao mesmo tempo, sinaliza a consciência de que o “estudo” não traz dignidade às pessoas: *PoliTilo – cRino – mloREs*, “[Penso porque os] políticos [não] seriam melhores”.

Penso que tenha considerado apropriado acrescentar essas outras idéias, por fazerem parte da mesma rede semântica da proposta do texto: falar sobre a sua prática de estudar. Preocupando-se, parece, em colocar o seu sentimento e posição frente ao ato de estudar.

Iorilda – 14/10/2008 - 1ª versão

Eu queria ir a te a quinta sere por
 que pra mim conseguir a ler muito
 bem.
 Eu costaria de fazer muito mais do
 que eu estou fazendo.
 Sim eu pretendo mudar de escola
 pra que vou a te a quinta sere.
 Eu estou curiosa para ver se eu vou
 com sucesso a xegar lá.

Iorilda – 14/10/2008 - 2ª versão

Testo do meu trabalho
 Eu queria estudar a te a quinta
 sere para saber mais
 Se eu não estudar mais eu não
 vou conseguir até onde eu quero
 fazer que é o meu trabalho de
 DST: que eu quero poder participar
 mais das reuniões. e ter mais
 conhecimento sobre o trabalho.

Iorilda, na sua 1ª versão, escreveu sobre o seu desejo de continuar estudando. Nota-se que demonstra querer vivenciar novos desafios escolares “gostaria de fazer

muito mais”, “estou curiosa para ver se vou conseguir chegar lá”. Se sente livre e pronta para uma próxima etapa, apesar do receio do novo.

Penso que quando **lorilda** afirma que vai “até” a quinta série e não até completar o ensino fundamental, por exemplo, limitando-se a um “lugar próximo”, é no sentido de se sentir segura, de “saber onde está pisando”, para então continuar seguindo a vida escolar.

Na 2ª versão, ela descreve mais detalhadamente o seu objetivo (referido na 1ª versão como “chegar lá”), dizendo que pretende ir além do que já faz no seu trabalho que realiza na ONG⁵, inclusive utiliza os dois pontos, exemplificando posteriormente como aspira ampliar a sua participação. O uso dos dois pontos, é um indício de que pela 1ª vez outros sinais de pontuação, além do ponto final, ganham a sua atenção.

É relevante dizer aqui, que nas últimas semanas, tenho chamado a atenção do grupo para os sinais de pontuação que temos na parede da sala, pedindo que ao revisar as escritas estejam atentos quanto à necessidade do seu uso.

Nair – 14/10/2008

O Estudo e um trabalho* e um
Desenvolvimento da nossa
mente. Serve para nossas
crianças que quando elas
fasserem alguma pergunta para
nos agente saiba encinar
alguma coisa para elas. E a
gente precisar ver o nome das
Ruas e os lugares, e precsar
fazer contas e fazer notas para
gente, mesmo para nossos
familiares.

⁵ Esta educanda faz parte de uma ONG de DST, que funciona junto ao posto de saúde da sua comunidade. Realizam distribuição de material preventivo das doenças como folhetos explicativos e preservativos.

*Pontos acrescentados na reescrita.

Nair escreve sobre sua reflexão frente ao ato de estudar, trazendo o que significa para si e também o que faz com o seu conhecimento.

Interessante observar que, tanto na escrita de **lorilda** como na de **Nair**, é visível a importância da busca do conhecimento para poder compartilhar com outras pessoas, seja no trabalho, com crianças, com familiares, além de ser importante pra si.

Em sua reescrita, **Nair** optou por não fazer nenhuma alteração, então pedi que lêsse prestando atenção em possíveis erros ortográficos e na pontuação. Os resultados foram apenas na 1ª linha, onde na palavra “estudo”, alterou a letra “e” para minúscula e também acrescentou novos pontos finais.

Aparentemente, a pontuação parece ter sido inserida sem nenhuma reflexão sobre a mesma, mas se observados atentamente, vemos que os pontos estão separando orações, que são as menores unidades de sentido de uma frase.

Iolanda – 23/10/2008 – versão única

Quero estudar no dia a dia

Eu queiro estudar mais
porquetinha muita de ficuldade.
De fasser as coissa como ler uma
receita de comida.
Tenho deficuldade de achar um rua.
Agora eu acho uma maravilha.
saber ler um poço.
Tenho medo de sair daqui mas tenho
muita vontade de continuar e aprende
mais um poço sei que nunca é Dimas
so não sei se ou ter forsa para
continuar

Iolanda primeiramente dá alguns exemplos de autonomia que a leitura e a escrita lhe proporcionaram e logo depois, descreve o conflito pelo qual vem passando, que é a vontade de ir para uma escola onde possa seguir adiante seus estudos e, ao mesmo tempo o receio frente à novidade: lugar novo, professor (a) novo (a), colegas novos, sistema novo, horários novos, etc.

7. A RELEVÂNCIA DOS DADOS SINGULARES NA COMPREENSÃO DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Poderíamos comparar os fios que compõe esta pesquisa aos fios de um tapete. Chegados a este ponto, vemo-los a compor-se numa trama densa e homogênea. A coerência do desenho é verificável percorrendo o tapete com os olhos em várias direções. (Ginzburg, 1989, p.170)

No geral, quanto ao processo de aquisição da escrita, noto que alguns educandos, ao final deste semestre, se fixam mais na questão ortográfica, como no caso da **Eva**, outros em testar suas hipóteses, como a **Maria** e o **Alvantino**, outros em acrescentar elementos para expressar o pensamento de forma que fique mais claro e ainda há quem se utiliza da leitura da sua escrita para reorganizar o próprio pensamento e talvez se enxergar mesmo, naquilo que escreve.

Sobre a atitude do grupo, frente às escritas que produz, minha percepção vai ao encontro da seguinte observação:

[...] não parece ser a de espontaneamente reler cuidadosamente as versões dos textos, na busca de todas as impropriedades que consigam encontrar, para posterior correção. Trabalham naquilo que por motivos muito particulares, parece lhes chamar a atenção, de forma absolutamente episódica e idiossincrática. (Abaurre, 1997, p.31)

Os textos analisados deram visibilidade de como cada alfabetizando vem se movimentando no processo de apropriação da escrita. Através dos indícios presentes, é possível compreender um pouco da complexa relação sujeito/linguagem. Relação em que o sujeito pode se utilizar da linguagem para reescrever episódios da vida real.

Pistas deixadas em cada produção permitiram observar operações na mudança de sentido em diversas escritas, mesmo por alfabetizandos que ainda não pensam alfabeticamente a escrita.

Conforme Abaurre (1997, p.59), muito antes do entendimento do princípio alfabético, encontram-se indícios de que o alfabetizando é capaz de refletir sobre o produto de sua atividade gráfica, de julgar esse produto segundo critérios internos, nem

sempre evidentes para um letrado, e, com base no seu julgamento, classificar a escrita como merecedora de ajustes.

Acrescento que a reflexão não só acontece sobre a forma escrita, mas, sobretudo em relação ao conteúdo da sua produção. Portanto, entender o princípio alfabético não é condição para modificar o próprio texto. Se assim fosse, **Eva e Lorilda**, por exemplo, teriam feito mais modificações em seus textos do que **Armando e Maria**, e não foi dessa forma que ocorreu.

Não creio que o universal seja possível sem um vibrante ponto de partida comunal. Não generalizamos sem fundamentar nossas generalizações sobre particularidades. Antes de se tornar universal, você é particular. Não se pode partir do universal para chegar ao local. (Freire, 1990, p.128)

Atrás de indícios, de pistas, perpassei algumas escritas e, sua análise, me permitiu ainda captar uma realidade mais profunda.

É importante salientar que não somente os textos foram observados por mim com cuidado, mas cada encontro, cada discussão, cada produção. Todos esses momentos foram e continuarão sendo episódios muito singulares. A universalidade que percebo no grupo, certamente provém da sua força particular.

O que esses estudantes afinal têm em comum?

Nair sofreu violência simbólica e física na escola, durante a infância, mas diante dos olhos da família, era vista como desinteressada e mal educada. Foi então “tirada” da escola para cuidar da casa, já que em casa, sua mãe iria lhe impor o “compromisso” que tanto lhe faltava.

Alvantino não pôde ser árbitro de futebol que tanto gostaria, porque lhe faltaram as habilidades de ler e escrever.

Maria chegou ao ponto de ser proibida pelos patrões de chegar perto do jornal que lia.

Lorilda, que foi negado o seu o direito de estudar também pela patroa, ainda quando criança, pois não havia motivos para que uma menina negra e empregada continuasse a estudar.

Menaura, muitas vezes proibida até mesmo do direito de falar, pois se tratando dos filhos do fazendeiro que a criou, era proibido o diálogo, já que estes estudavam e ela era apenas uma empregada.

Armando, diversas vezes percebeu que ao ser notado como “analfabeto” não foi levado a sério, ao contrário, foi tratado com grande desrespeito.

Maria A. e Eva, hoje sentem vergonha por não saberem ler e escrever, mesmo que hoje saibam, mas as marcas da opressão continuam bem fortes.

Iolanda, mais uma que hoje busca a sua independência, a sua autonomia em meio a uma sociedade letrada e excludente.

E o que acontece quando o grupo se reconhece e vê que sua cultura foi e é negada? Que o conteúdo que suas histórias trazem em comum, não os colocou numa classe de alfabetização de adultos por acaso?

A Educação de adultos é um movimento de luta pela emancipação, como a educanda **Menaura** inclusive mencionou em um de seus textos (se referindo à libertação), aqui se reúnem pessoas que muito além de desejar dominar a escrita, estão aqui para resistir à opressão ao mesmo tempo em que se apropriam da escrita. Fazer com que o educando se reconheça como capaz de aprender, de construir conhecimentos, faz com que recupere sua autoconfiança e contribui com bastante peso no seu processo de alfabetização. Essas reflexões podem, inclusive, se relacionar com a psicologia genética no sentido de que:

Para Piaget, não se assimila somente o objeto sozinho, mas sim as situações em que tal objeto está desempenhando certo papel e não outro, a linguagem enquanto objeto, é assimilada conforme o sistema de significação que o meio social lhe proporciona (Ferreiro, 2001, p.54).

Esses educandos viveram de diferentes maneiras, a imposição do não pertencimento à leitura e a escrita, assimilando de certa forma, esse afastamento ao mundo da escrita.

Conforme fui compreendendo que a dificuldade de muitos estava relacionada com as vivências de exclusão, ficou muito clara para mim, a existência de um valor tão grande posto pelo meio social sobre a linguagem escrita, dizendo ao mesmo tempo em que quem ainda não o domina, não é uma pessoa capaz, por não dominá-lo. Então

tentei contribuir com o processo de alfabetização dos adultos de modo que o grupo pudesse se enxergar no lugar de exclusão e ler a própria situação com o objetivo de, em primeiro lugar, reconhecer-se e pensar formas de superação. Deparei-me com a morosidade deste processo, os resultados andam a passos lentos, pois re-significar o nosso pensamento não é nada simples.

Para mim, é imprescindível reconhecer que deve haver uma preparação do professor (a) para lidar com esta especificidade da Educação de Jovens e Adultos, que são as barreiras postas pela opressão. Não basta ao docente dominar as questões da lingüística, da psicogênese, é necessário também estar atento em como essas implicações de sentido interferem em todo o processo educativo.

Auxiliar nossos educandos seja jovem, adulto e/ou criança, a romper com a situação de exclusão, talvez seja o maior desafio para nós educadores, pois é uma forma privilegiada de abrir o caminho para a construção de novos conhecimentos pelo sujeito.

Por fim, os sentidos construídos e reconstruídos pelos alfabetizados adultos e também por mim, através dessa pesquisa, se constituíram num tapete de muitos fios. Como afirma Ginzburg, na epígrafe deste capítulo, é na trama desses fios, no caso, nos entrelaçamentos, afastamentos, aproximações, rompimentos de sentido que construímos/reconstruímos o desenho do tapete, mas esse, só é verificável olhando para muitas direções.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABAURRE, Maria Bernadete Marques et al. **Cenas de aquisição da escrita : o trabalho do sujeito com o texto**. Campinas: ALB, 1997.

BLANCHE – BENVENISTE, Claire. A escrita, Irredutível a um código. In: FERREIRO, Emília. Org. **Relações de (In) Dependência entre Oralidade e Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.p. 13-26.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo no Brasil: um século de desconceitos. In: HENZ, Celso Ilgo e GHIGGI, Comercindo (Org.). **Memórias, diálogos e sonhos do educador: homenagem a Balduino Antônio Andreola**. Santa Maria, 2005. p. 187 – 201.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999.

_____. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. **Atualidade de Jean Piaget**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed Edit., 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez. 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

_____. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucautianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. P.35-86.

QUINTANA, Mario. **Quintana de bolso**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

9. BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS:

ARMELLINI, Neusa Junqueira et al. **Alfabetização de adultos: recuperando a totalidade para reconstruir a especificidade**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, Ed. Est, 1993.

FERREIRO, Emilia. **Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura**. Mexico: IPN. Departamento de Investigaciones Educativas, 1983.

_____. **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita**. FERREIRO, Emília (org.). Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Alfabetização em processo**. Tradução de Sara Cunha Lima, Marisa do N. Paro – 11. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização na América Latina**. Emília Ferreiro (org.). Tradução de Maria Luiza Marques Abaurre. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MACHADO, Ana Maria Netto. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: MACHADO, Ana Maria Netto; BIANCHETTI, Lucídio. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. d UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.