

NILCÉA LEMOS PELANDRÉ

EFEITOS A LONGO PRAZO DO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO
PAULO FREIRE

Tese apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Doutor em Letras.
Curso de Pós-Graduação em Letras, área
de Psicolinguística. Universidade Federal
de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Leonor Scliar-
Cabral.

FLORIANÓPOLIS

1998

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Efeitos a longo prazo do método de alfabetização Paulo Freire.** Florianópolis, 1998. Vol. I e II, 523p. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) - Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Leonor Scliar-Cabral

Defesa: 06/03/98

Verificação dos níveis de proficiência em leitura e escrita de egressos da primeira experiência sistematizada de alfabetização de adultos pelo método Paulo Freire, na cidade de Angicos/RN, em 1963. Foi utilizada a metodologia de pesquisa do tipo *household survey*, enriquecida pela realização de entrevista pessoal com Paulo Freire e com dez ex-analfabetos, e pela aplicação de testes de recepção e produção de linguagem e de usos sociais da leitura e da escrita. Os dados foram analisados à luz de teorias sobre o processamento da lecto-escritura e dos referenciais teóricos postulados pelo método em questão.

Processamento de leitura e escrita; Alfabetização; Alfabetização de adultos; Método Paulo Freire.

NILCÉA LEMOS PELANDRÉ

EFEITOS A LONGO PRAZO DO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO

PAULO FREIRE

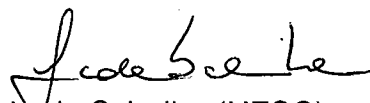
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Letras/Lingüística, na área de Psicolingüística, da Universidade Federal de Santa Catarina, pela Comissão formada pelos professores:


Dra. Leonor Scliar-Cabral (Orientadora)


Dr. José Morais (Universidade Livre de Bruxelas)


Dr. Moacir Gadotti (Universidade de São Paulo)


Dr. José Marcelino Poersch (PUC RS)


Dra. Leda Scheibe (UFSC)


Dra. Loni Grimm Cabral
Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Letras/Lingüística

Florianópolis, 06 de março de 1998.

Todos os homens nascem iguais em dignidade e direitos.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

Dedico esta tese aos meus pais, iniciadores de todo o meu aprendizado; ao Miguel, meu marido, e aos meus filhos, Mariana, Gustavo e Fernanda, por terem compreendido os momentos de dedicação exclusiva a este trabalho, e ao Tadeu, irmão, amigo e grande colaborador.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por tantos outros dons que me concedeu.

À Profa. Dra. Leonor Scliar-Cabral, pela orientação crítica e segura, pelos seus ensinamentos e, sobretudo, pelo incentivo constante e por me confiar a sua amizade.

Ao Prof. Paulo Freire, *in memoriam*, pela concessão da entrevista e por ter confiado no trabalho que eu pretendia realizar.

Aos professores Carlos Lyra, Marcos Guerra, Raimunda Gomes da Silva, pela atenção que me dispensaram e pelas informações que possibilitaram minha chegada a Angicos.

À Maria Eneide de Araújo, filha do Sr. Severino, pela disponibilidade em acompanhar toda a pesquisa, apresentando-me aos sujeitos pesquisados e criando um clima de confiança e amizade.

À Sra. Vanilda Odete Macedo da Silveira, dona Vanda, proprietária da pensão de Angicos que, além de me hospedar com muito carinho, auxiliou na localização dos sujeitos.

Ao Sr. Severino de Araújo, à D. Francisca Andrade de Araújo, ao Sr. Francisco Lopes Filho, à D. Maria Miranda Gomes, à D. Amélia Lopes Bezerra, à D. Valdice Ivanete da Costa Santos, à D. Francisca de França Pires Germano, à D. Marla Luzia Silva Andrade, à D. Zélia Irene da Silva Santos e à D. Luzia de Andrade, por tornarem possível a realização desta tese.

Às professoras e alfabetizandos do Programa de Alfabetização de Adultos da Prefeitura Municipal de Florianópolis, no segundo semestre de 1996,

desenvolvido no SESC/SENAC e no Colégio Coração de Jesus, por terem possibilitado o desenvolvimento da pesquisa piloto.

À Maria de Jesus Campos, participante da pesquisa piloto, pelo seu testemunho de coragem e luta, enfrentando, com persistência, a concorrência do vestibular para o curso de pedagogia.

Às então acadêmicas de Letras, Fabíola Sucupira Ferreira e Telma Pires Pacheco, pela transcrição da entrevista com Paulo Freire.

À Maria Antonina Cunha, pela amizade dedicada e pela colaboração nos mais diferentes momentos.

Aos amigos Antônio Diomário de Queiroz, Hamilton Abreu e Nelita Bortolotto, pelas sugestões no decorrer do trabalho.

Ao Felício W. Margotti, pela revisão final do texto, à Magda Chagas Pereira, pela revisão bibliográfica, e à Vera Drews Guimarães, pela revisão do *abstract*.

À minha família, por me estimular sempre a vencer desafios e, em especial, ao Miguel por me prestigiar em todos os momentos, inclusive na viagem a Angicos, envidando todos os esforços para que os objetivos do trabalho fossem alcançados.

Aos colegas do Departamento de Metodologia do Ensino e a todos que, de uma forma ou outra, tenham contribuído para que conclísse com êxito mais uma etapa de minha vida acadêmica.

SUMÁRIO

VOLUME 1

LISTA DE QUADROS E TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

RESUMO

INTRODUÇÃO	16
1. O OBJETO DE ESTUDO	19
1.1 O PROBLEMA	19
1.2 OBJETIVOS	23
1.3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS À TRAJETÓRIA DE PAULO FREIRE	26
1.4 FUNDAMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE FREIRE	35
1.5 O MÉTODO E A EXPERIÊNCIA DE ANGICOS	37
1.6 PAULO FREIRE APÓS ANGICOS	47
1.7 UMA CONVERSA COM PAULO FREIRE	52
2. REFERENCIAL TEÓRICO	63
2.1 A QUESTÃO DO LETRAMENTO	63
2.2 COMO CHEGAR À PROFICIÊNCIA EM LEITURA E EM ESCRITA	69
2.3 BASES BIOPSICOLÓGICAS E SÓCIO-INTERACIONISTAS DA LINGUAGEM	80
2.4 AQUISIÇÃO X APRENDIZAGEM	87
2.4.1 LIMITES DA APRENDIZAGEM: A QUESTÃO DOS TETOS E DOS AUTOMATISMOS	93
2.4.2 CONHECIMENTO METALINGÜÍSTICO	100
2.5 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLINGÜÍSTICA	105
2.5.1 O PROCESSAMENTO DA LEITURA	106
2.5.2 MODELOS DE PROCESSAMENTO DE LEITURA	116
2.5.3 O PROCESSAMENTO DA ESCRITA	120
3. METODOLOGIA	128
3.1 TIPO DE PESQUISA	128
3.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	131
3.3 A PESQUISA PILOTO	135
3.3.1 A APLICAÇÃO DOS TESTES NA PESQUISA PILOTO	136
3.3.2 PROCEDIMENTOS NA APLICAÇÃO DOS TESTES	138
3.3.3 SÍNTESE DA PESQUISA PILOTO	144
3.4 SUJEITOS DA PESQUISA PROPRIAMENTE DITA	146
3.5 PROCEDIMENTO NA APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA	149
3.6 TABULAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	150
3.6.1 PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO	153
3.6.1.1 BATERIA DE TESTES DE RECEPÇÃO AUDITIVA E PRODUÇÃO ORAL	153
3.6.1.2 USOS SOCIAIS DA LEITURA	156
3.6.1.3 A LEITURA ORAL	158
3.6.1.3.1 CATEGORIAS UTILIZADAS NA ANÁLISE DA LEITURA ORAL DE TEXTOS	158

3.6.1.3.2 A ANÁLISE DA LEITURA ORAL.....	160
3.6.1.3.3 HABILIDADES DE ESCRITA.....	165
3.6.1.3.4 HABILIDADES DE RACIOCÍNIO NUMÉRICO.....	165
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	167
4.1 INTRODUÇÃO.....	167
4.2 DADOS EMERGENTES DA APLICAÇÃO DOS TESTES DE RECEPÇÃO E PRODUÇÃO DA LINGUAGEM.....	168
4.2.1 HABILIDADES DE LEITURA / DECODIFICAÇÃO	178
4.2.2 HABILIDADES DE COMPREENSÃO	185
4.3 DADOS EMERGENTES DA BATERIA DE TESTES SOBRE OS USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA	187
4.4 A LEITURA ORAL	191
4.4.1 AS LEITURAS DE CADA UM	193
4.4.1.1 O TATU ENCABULADO	193
4.4.1.2 DIFERENÇA.....	205
4.4.1.3 É HORA DE AGRADECER.....	214
4.5 HABILIDADES DE ESCRITA.....	228
4.6 HABILIDADES DE RACIOCÍNIO NUMÉRICO.....	233
4.7 NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA E ESCRITA.....	234
4.8 CONCLUSÕES PRELIMINARES	243
5. FATORES CONDICIONANTES DO APRENDIZADO	254
5.1 UMA CONCEPÇÃO DIFERENTE DE EDUCAÇÃO.....	254
5.2 A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO NA VIDA DAS PESSOAS ADULTAS	256
5.3 A REALIZAÇÃO DE UM SONHO E AS PERSPECTIVAS DE MUDANÇA	266
6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	271
6.1 CONCLUSÕES.....	271
6.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS	294

VOLUME 2

ANEXO 1 - ENTREVISTA COM PAULO FREIRE.....	298
ANEXO 2 - ENTREVISTA COM CARLOS LYRA	316
ANEXO 3 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS SUJEITOS.....	325
ANEXO 4 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	327
ANEXO 5 - BATERIA DE TESTES DE LINGUAGEM - RECEPÇÃO E PRODUÇÃO	328
ANEXO 6 - BATERIA DE TESTES SOBRE OS USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA - PESQUISA PILOTO	353
ANEXO 7 - ENTREVISTAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA PILOTO	361
ANEXO 8 - ENTREVISTAS DOS PROFESSORES DA PESQUISA PILOTO	421
ANEXO 9 - BATERIA DE TESTES UTILIZADA EM ANGICOS: USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA	446
ANEXO 10 - ENTREVISTAS DOS SUJEITOS DE ANGICOS	453
ANEXO 11 - DESEMPENHO DOS SUJEITOS NOS TESTES DE LINGUAGEM	490

ANEXO 12 - TRANSCRIÇÃO FONÉTICA DAS LEITURAS 493
ANEXO 13 - MANUSCRITOS DOS SUJEITOS 500
BIBLIOGRAFIA 506

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 - ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO ESCRITA.....	232
QUADRO 2 - DESEMPENHO NOS TESTES DE RACIOCÍNIO NUMÉRICO ..	234
QUADRO 3 - NÍVEIS DE LETRAMENTO.....	279
TABELA 1 - INFORMAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	148
TABELA 2 - DESEMPENHO NOS TESTES DE RECEPÇÃO E PRODUÇÃO ORAL	168
TABELA 3 - DESEMPENHO NO TESTE DE RECONTO DE HISTÓRIA.....	176
TABELA 4 - DESEMPENHO NOS TESTES DE EMPARELHAMENTO E LEITURA EM VOZ ALTA DE PALAVRAS	178
TABELA 5 - DESEMPENHO NOS TESTES DE CORRESPONDÊNCIA FONOLÓGICO-GRAFÊMICA	181
TABELA 6 - DESEMPENHO NOS TESTES DE CORRESPONDÊNCIA GRAFÊMICO-FONOLÓGICA	184
TABELA 7 - DESEMPENHO NO TESTE DE COMPREENSÃO DE TEXTO ...	186
TABELA 8 - DESEMPENHO NO TESTE DE LEITURA DE CONTA DE ENERGIA ELÉTRICA	188
TABELA 9 - DESEMPENHO NA LEITURA DA NOTA DE AGRADECIMENTO	191
TABELA 10 - ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA LEITURA ORAL	227
TABELA 11 - DESEMPENHO GERAL	235

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AD - adivinhação
CFG - correspondência fonológico-grafêmica
CGF - correspondência grafêmico-fonológica
CL - conta de luz
DES - desvio
EMP - emparelhamento
EP - escrita própria
FP - falsa partida
INS - inserção
LO - leitura oral
LOC INFORM - localiza informações
INFOR. - informações
LP - leitura de palavras
NA - nota de agradecimento
NCT - número de caracteres do texto
NOC - número de ocorrências das estratégias
PP - pausa preenchida
PRO - produção oral
PSA - pausa para solicitação de auxílio
REC - recepção oral
RE - resposta escrita
REPCC - repete com correção
REPSC - repete de forma incorreta
RETR - retraçamento
RETRCC - retraçamento com correção
RETRCD - retraçamento com desvio
RETRINC - retraçamento incompleto
RETRSC - retraçamento sem correção
RO - reprodução oral

SUJ - sujeitos

TC - teste de compreensão

// - pausa plena

∅ - ausência de algum item ou segmento

[...] - intervenção da pesquisadora

↗ - entoação ascendente

↘ - entoação descendente

Símbolos fonéticos que não aparecem no sistema da língua portuguesa.

ɐ - vogal central semi-aberta; ocorre em sílaba final de palavra quando não acentuada, como em *toca* ['tɔkɐ]

ə - vogal central nasalizada, como em *são* ['sãw]

ɛ -- vogal anterior, média e aberta, como em *era* ['ɛɐ]

ɔ - vogal posterior, média e aberta, como em *agora* [a'gɔɐ]

j - consoante semivogal anterior, como em *oito* ['ojtu]

w - semivogal posterior, como em *não* ['nãw]

ɣ - consoante fricativa velar, como em *rato* ['ɣatu]

ɾ - flape, como em *era* ['ɛɾ]

x - consoante fricativa velar, como em *certa* ['sɛxtɐ]

ɽ - flape retrofiexo, como em *quer* ['kɛɽ]

ʎ - consoante lateral palatal, como em *olhe* ['ɔʎi]

ʃ - consoante fricativa surda palato-alveolar, como em **chave** ['ʃavi]

ʒ - consoante fricativa sonora palato-alveolar, como em **gente** ['ʒɛ^{nti}]

ŋ - consoante nasal velar, como em *brincar* [brĩŋ'kɐɾ]

ɲ - consoante nasal palatal, como em *bolinha* [bɔ'liɲɐ]

RESUMO

Pretendeu-se verificar nesta tese os efeitos a longo prazo do método de alfabetização de adultos de Paulo Freire, através da metodologia de pesquisa do tipo *household survey*. Foram entrevistados dez sujeitos que freqüentaram as 40 horas de Angicos, primeira experiência sistematizada do método, em 1963. Foram aplicados, também, testes de produção e recepção de linguagem e de leitura e escrita que permitiram verificar o nível de proficiência em leitura e escrita desses sujeitos pesquisados. Os testes comprovaram que os ex-analfabetos internalizaram algumas regras básicas de decodificação, que compreendem textos curtos com frases simples e que são capazes de transmitir informações curtas por escrito. O nível de proficiência em leitura oral limita-se à leitura em estacato, dada a falta de domínio de princípios mais complexos do sistema alfabético da língua portuguesa, da ausência de leitura, assim como da insuficiência de estratégias provenientes de conhecimentos de ordem mais geral. Verificou-se que, uma vez internalizados determinados conhecimentos e, em havendo uma certa prática, esses conhecimentos voltam a ser efetivos quando ativados. As 40 horas de alfabetização pelo método de Paulo Freire foram importantes para o aprendizado de regras básicas de correspondência grafêmico-fonológica e fonológico-grafêmica, considerando-se, sobremaneira, a complexidade do processamento da leitura e da escrita. Comprovou-se ainda a importância dos conhecimentos prévios e dos conhecimentos de mundo no processamento da leitura e do uso de diferentes estratégias, os quais permitem inferir que a informação visual proveniente da folha não é suficiente para o processo de leitura, embora seja impossível ler sem saber decodificar. A filosofia do respeito às capacidades dos aprendizes e aos conhecimentos já internalizados, assim como o ambiente de imersão total ao processo de letramento ao qual foram submetidos e a relação afetiva com os professores propiciaram grandes avanços em curto espaço de tempo. A situação econômica e social desses egressos não se alterou, em razão de não terem podido dar

continuidade à experiência, porém esta propiciou o desenvolvimento da auto-estima manifestada através do orgulho de que são possuidores por terem participado daquelas aulas e por terem incentivado os filhos a freqüentarem a escola. O nível de proficiência em leitura e escrita dessas pessoas lhes permite dar conta das demandas mais emergentes de letramento que lhes são impostas pela cotidianidade do ambiente em que vivem. Os dados revelaram, ainda, que para atingir proficiência no domínio da língua escrita há que serem desenvolvidas habilidades e conhecimentos provenientes de instrução formal haja vista, principalmente, na linguagem escrita, o uso de convenções determinadas socialmente. A aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, associados à aprendizagem da linguagem escrita possibilitam o desenvolvimento de esquemas cognitivos que permitirão ao aprendiz utilizar melhor a língua escrita na compreensão do meio em que vive, agindo e interagindo de forma a poder influir na construção da história de seu tempo.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to verify the long-term effects of Paulo Freire's method of adult literacy, using *household survey* as research methodology. Interviews were carried out with ten subjects who in 1963 attended 40 hours of Angicos - the first systematized experience of the method. In addition, tests were applied to measure language production and reception as well as reading and writing skills. These tests were used to determine the subjects' level of reading and writing proficiency. The results confirmed that the once-illiterate have internalized some basic decodification rules, and are, as a consequence, able to understand short texts with simple sentences and to communicate short messages in writing. Their oral reading is typically done in a halting manner, caused by their lack of command over the more complex principles of the Portuguese alphabetical system, their deficient reading habits, and their inadequate command of strategies derived from general knowledge. It was observed that, once certain knowledge is internalized and if opportunity for practice is allowed to occur, this knowledge is effectively recovered when activated. The 40 hours of Paulo Freire's literacy program were important for learning certain basic rules of graphemic-phonological and phonological-graphemic correspondence, especially if we consider the complex processing involved in reading and writing. It was furthermore observed that previous knowledge and general knowledge play an important role in the processing of reading information and in the use of different strategies, both of which lead us to infer that the visual information on a page is insufficient for the reading process to

occur, although it is equally impossible to read without the ability to decodify. Considerable progress was made in a short period of time due to the respect for the learner's abilities and internalized knowledge, the environment of total immersion to which students were submitted during the literacy process, and the effective relations with the teachers. The economic and social conditions of these students did not change, for they were unable to continue with their studies, yet the experience improved their self-esteem, which can be observed in their expressed pride for having taken part in this experiment and in their incentive to make sure their own children go to school. The level of reading and writing proficiency of these individuals allows them to succeed with the most immediate demands of literacy in their surroundings. The data revealed as well that in order to achieve proficiency in writing, it is necessary to develop skills and knowledge offered by formal schooling, especially when we observe that writing relies significantly on the use of conventions, which are socially determined. The acquisition and development of oral language, associated with the development of writing skills, make possible the development of cognitive schemata. These schemata will allow the learner to more effectively use the written language in understanding the environment in which he lives, acting and interacting in ways which allow him to influence the making of the history of his time.

INTRODUÇÃO

Esta tese trata da verificação dos efeitos a longo prazo do método de alfabetização de Paulo Freire.

Em princípios de 1963, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, foi desenvolvida a primeira experiência sistematizada de alfabetização de adultos com base nas concepções epistemológicas, filosóficas e educacionais de Freire e sob sua orientação.

A experiência transcorreu em um período de 40 horas e, a partir dela, a teoria freiriana tornou-se conhecida internacionalmente, embora, no Brasil, à época, tenha sido encoberta por razões de ordem político-ideológica.

Passados 35 anos da experiência, procurou-se verificar qual o nível de proficiência em leitura e escrita dos alfabetizados, os fatores que possam ter influído na retenção do aprendizado e as mudanças que se operaram na vida dessas pessoas.

No primeiro capítulo, faz-se uma reflexão sobre o problema da alfabetização de adultos e a importância do domínio da leitura e da escrita em uma sociedade predominantemente letrada, que exclui da condição de cidadania aqueles que não têm domínio maior do letramento. Neste capítulo, faz-se também um breve histórico da trajetória de Freire, contextualizando a experiência, e uma

síntese de suas concepções teóricas e dos princípios que nortearam sua prática pedagógica.

O segundo capítulo trata do referencial teórico que serviu de suporte para a análise dos dados obtidos através das entrevistas e da aplicação de testes de linguagem. São apresentadas as concepções correntes sobre letramento que pressupõem o domínio das habilidades de leitura e escrita. São abordadas, principalmente, questões que dizem respeito ao processamento da lecto-escritura, visando à compreensão dos níveis de proficiência que atingiram os sujeitos desta pesquisa. Destaca-se a contribuição das teorias que enfatizam a importância do domínio dos princípios da decodificação, sem desconsiderar aquelas que advogam a interação de processamentos *bottom up* e *top down*. O desenvolvimento da leitura e da escrita pressupõe o aprendizado e a automatização dos princípios do sistema alfabético de uma dada língua, no caso a língua portuguesa, aliados ao desenvolvimento de outros esquemas cognitivos (conhecimentos especificamente lingüísticos, conhecimentos prévios ou enciclopédicos), sem os quais o aprendiz não conseguirá atingir níveis mais altos de proficiência.

No terceiro capítulo está descrita a metodologia utilizada, com a explicitação dos procedimentos de avaliação dos desempenhos e das categorias utilizadas na análise da leitura oral e produção escrita. Neste capítulo incluiu-se, também, a entrevista de Freire especialmente para esta pesquisa.

Os resultados são apresentados e discutidos no quarto capítulo, à luz dos conhecimentos teóricos sobre processamento da leitura e da escrita. Destacam-se, sobretudo, os dados que revelam que o entrave à leitura proficiente desses sujeitos reside no fato de não terem alcançado o domínio pleno dos princípios de decodificação. Os dados provenientes dos testes são analisados, procurando-se esclarecer as estratégias utilizadas pelos sujeitos nos procedimentos de leitura e escrita. A análise dessas estratégias propiciou a definição dos níveis de proficiência em leitura e escrita, de cada sujeito.

No quinto capítulo, discorre-se sobre os fatores que influíram no processo de ensino-aprendizagem e que podem ser considerados como relevantes na manutenção das habilidades desenvolvidas. Neste capítulo também são referidos os níveis de satisfação dos sujeitos pesquisados.

Finalmente, no sexto capítulo, apresentam-se as conclusões e considerações finais, dando-se conta dos objetivos da pesquisa e sugerindo-se estudos posteriores de questões que permaneceram em aberto. Fazem-se, ainda, algumas reflexões sobre o desenvolvimento de políticas de alfabetização de adultos e letramento.

CAPÍTULO I

O OBJETO DE ESTUDO

1.1 O PROBLEMA

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1994) e da UNESCO retratam um quadro dramático da educação brasileira: 56% da população acima de 15 anos (54,1 milhões) são formados por analfabetos e por pessoas de baixo nível de alfabetização. Estes dados permitem antever, para o país e seus cidadãos, problemas econômicos e sociais bastante graves, causados pela falta de políticas mais eficazes de educação, e, em especial, de educação de adultos, embora muitas experiências venham acontecendo, de forma localizada.

Um dos resultados tidos como positivos, dentre os programas de alfabetização de adultos, é o que foi desenvolvido com base na concepção filosófica e epistemológica de Paulo Freire. Esse programa baseou-se no respeito à circunstância de vida do educando, tomando, como objeto da prática pedagógica, a cotidianidade do alfabetizando com sua leitura de mundo que precede a leitura da palavra. Tal fato conduz a indagações de ordem específica, relativas à experiência de alfabetização de Angicos, e de ordem geral, referentes a políticas de educação de adultos.

O que resultou às pessoas que foram alfabetizadas, em 1963, *nas quarenta horas de Angicos* (Lyra, 1996)?

Que mudanças ocorrem, na vida de uma pessoa, a partir de um determinado nível de alfabetização? Alfabetizar para quê? Dar prioridade à leitura ou à escrita? Quais as motivações do adulto para aprender a ler e a escrever? Qual o tempo necessário para alfabetizar e consolidar a alfabetização de um adulto? Com base em que política lingüística e de cidadania deve se dar a alfabetização?

São respostas a essas duas ordens de questões que se pretende discutir os resultados, ancorados em dados provenientes de pesquisa do tipo *household surveys* (Soares, 1992), com vistas à análise dos níveis de proficiência de leitura e escrita de alfabetizados através do chamado método de Paulo Freire. Em suma, propõe-se a verificação dos efeitos a longo prazo desse aprendizado.

Estudos de Psicolingüística vêm demonstrando que é preciso ter clareza sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e sobre as funções diferenciadas que desempenham, pois, certamente, a intensidade do impacto do letramento, no adulto, vai ter repercussões sobre os esquemas cognitivos, sua auto-representação e sua atuação no mundo.

As práticas políticas dominantes, no entanto, não têm levado em conta a necessidade de questionamentos mais profundos sobre os conteúdos a serem

abordados, sobre as metodologias e os efeitos das experiências de alfabetização na vida do adulto, não existindo, assim, um trabalho sistematizado que possa, através de um exame crítico dos resultados, progressivamente, reverter o quadro negativo de que se tem conhecimento.

Traçar uma política lingüística e rever políticas educacionais; ter definição de metas a serem atingidas como, por exemplo, reformular a visão do alfabetizador, que deve primeiro ensinar a ler e, depois, a escrever, uma vez que leitura e escrita cumprem funções cognitivas e sociais distintas; considerar os níveis de motivação dos alfabetizandos, incorporando o uso de novas tecnologias (televisão, computador e outras máquinas eletrônicas), dentre outras diretrizes, são medidas que possibilitarão encontrar soluções para debelar o problema do analfabetismo no país.

Dentre as funções sociais da leitura e da escrita, destaca-se a de dar conta de demandas básicas da organização social. O mais humilde cidadão recebe, em sua casa, uma conta de energia elétrica, o que faz com que necessite da leitura para poder exercer, de forma consciente, seus mais elementares deveres e direitos de cidadania. Para a sobrevivência, numa sociedade eminentemente letrada como a em que se vive, a leitura e a escrita são indispensáveis, pois são meios imprescindíveis de obtenção e de transmissão de informações.

Há uma grande demanda social pela proficiência em leitura e escrita. À medida que a sociedade vai-se tornando mais complexa, os modos de vida vão-se transformando e novas exigências se apresentam às pessoas letradas. O desenvolvimento tecnológico vem substituindo, em ritmo acelerado, o trabalho braçal pelo trabalho qualificado, que requer habilidades no trato de informações. Conseqüentemente, o mercado de trabalho exige pessoas com níveis de formação sempre mais elevados. A leitura tornou-se, portanto, o instrumento básico dessa educação imperativa numa sociedade que se desenvolve com base na informação. Os computadores substituíram as máquinas de escrever, os arquivos, os fichários, os livros de registro de atas e documentos, e a tarefa básica de digitação não está limitada, simplesmente, à cópia de textos, mas à operação da máquina através da execução de comandos, referenciados pela linguagem verbal escrita e outros símbolos que possibilitam o uso de diferentes recursos de editoração, com o pré-requisito de léxicos técnicos e científicos a serem adquiridos através da leitura. Usando uma expressão de Moraes (1996), a leitura tornou-se uma “questão pública”. Já não se trata apenas de saber decodificar ou escrever o próprio nome, mas de fazer uso da leitura e da escrita na vida diária, usá-las no convívio social: é questão da sobrevivência do cidadão, de poder ser gente, de poder enxergar, conforme manifestação de alfabetizando do método de Paulo Freire, entrevistados para esta pesquisa.

Nos dias atuais, as habilidades e práticas de letramento, demandadas socialmente, estão muito além das habilidades de leitura e de escrita desenvolvidas e avaliadas pelo sistema escolar vigente.

A questão da alfabetização transcende, portanto, a questão técnica, faz parte de uma concepção de sociedade, de uma concepção de homem, de democracia. Em estudo realizado para a UNESCO, Soares (1992, p. 27), assim se manifesta: "O letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas sociedades industrializadas modernas, um direito humano absoluto, independentemente das condições sociais e econômicas específicas das pessoas; as estatísticas sobre letramento revelam o grau de distribuição e o alcance desse direito entre a população." (trad. da autora).

Na análise e discussões desses e de outros assuntos relacionados à educação brasileira, Paulo Freire constitui um marco. Ele é uma referência principalmente em relação à educação de adultos, por buscar, através de sua teoria, a transformação, a formulação de uma nova prática, a construção de uma nova sociedade: "Alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura." Freire (1975, p. 12).

1.2 OBJETIVOS

Pesquisas têm revelado que muitos adultos foram alfabetizados pelo "método de alfabetização de Paulo Freire", porém não especificam qual o nível de letramento que atingiram e que habilidades têm sido úteis no seu dia-a-dia.

Através do contato direto com egressos, sujeitos da experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, serão verificados os efeitos do

método, a longo prazo, notadamente no que diz respeito ao domínio da leitura e da escrita e de seu uso funcional. O contato direto com esses egressos e a aplicação de vários testes, de recepção e produção de linguagem e de usos sociais da leitura e da escrita, propiciaram dados que foram analisados, a partir de conhecimentos da Psicolingüística, com vistas à avaliação de aspectos ainda não suficientemente examinados, da teoria de Freire, como os das especificidades da metodologia de alfabetização, e, principalmente, os da verificação dos níveis de proficiência em leitura e escrita dos alfabetizados.

Tentar-se-á esclarecer questões relativas à natureza e à extensão dos níveis de proficiência em leitura e escrita, hoje, nos sujeitos pesquisados, à relação entre os resultados obtidos e os fatores que interferiram na experiência de ensino da leitura e da escrita e às razões que impediram um melhor desempenho de determinadas capacidades ou habilidades de leitura e escrita desses sujeitos.

As análises serão feitas com base em dados coletados no momento atual, não havendo possibilidade de estudos comparativos longitudinais, ou seja, ao longo do tempo.

Segundo Simmons (1976), as pesquisas sobre a retenção de habilidades de letramento ainda são incipientes, apesar de relatar que seus estudos de casos comprovam um declínio das habilidades com o passar do tempo. Os dados demonstram que a frequência à educação pré-escolar também não é uma

garantia para evitar perdas futuras e que o que as pessoas retêm parece ter pouco valor para elas mesmas ou para a sociedade.

No entanto, partiu-se da hipótese de que uma vez tendo sido internalizadas as regras de correspondência grafêmico-fonológica e fonológico-grafêmica de uma dada língua e tendo havido uma certa prática, esses conhecimentos, quando reativados, voltam a ser efetivos.

O que se considera possível, no processo de alfabetização, é desenvolver, em curto espaço de tempo, habilidades de letramento que propiciem a compreensão e a produção de textos curtos, desde que o processo se dê em ambiente de imersão, em que professores e alfabetizandos estejam altamente motivados. Sabe-se, por conseguinte, que só decodificar não garante a compreensão de textos, pois esta habilidade requer níveis mais altos de desenvolvimento de esquemas cognitivos, aos quais se chega após a automatização dos princípios subjacentes ao sistema alfabético da língua em estudo.

Discutir-se-á, ainda, a questão dos tetos. Não há limite de idade para uma pessoa aprender a ler, porém para escrever, que depende do desenvolvimento de esquemas motores mais finos, pode haver.

Pretende-se verificar, também, a evolução do pensamento freiriano no que diz respeito à sua concepção de alfabetização.

Especificamente, serão discutidas as seguintes questões:

- a) a natureza e a extensão dos níveis de proficiência em leitura e escrita, hoje, nos sujeitos pesquisados;
- b) a relação entre os resultados obtidos e os fatores que intervieram na experiência de ensino da leitura e da escrita;
- c) as razões que impediram um melhor desempenho de determinadas capacidades ou habilidades de leitura e escrita.

1.3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS À TRAJETÓRIA DE PAULO FREIRE

A trajetória de Paulo Freire, na educação brasileira e, posteriormente, em outros países da América Latina e de outros continentes, tem início na década de 60, com a experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, quando desenvolveu um curso de alfabetização de adultos, em 40 horas.

Por que Angicos, no Rio Grande do Norte, e por que Paulo Freire?

Para melhor responder essas questões, bem como compreender a importância dessa experiência, faz-se necessário um resumo do contexto sócio-político no qual se desenrolaram os acontecimentos.

Como relatam Fernandes¹, Terra (1994, p. 7), “Foi nos idos de 1963 que nasceu a experiência no contexto da Ata de Bogotá², de setembro de 1960, que pedia “medidas de melhoramento social e desenvolvimento econômico”, dentro do quadro da Operação Pan-Americana” (OPA)³. A Ata de Bogotá mencionava modernos métodos de instrução maciça, para eliminação do analfabetismo”. Este documento serviu de base, ao presidente Kennedy, juntamente com a Carta de Punta del Leste⁴, de outubro de 1961, que também previa projeto de eliminação do analfabetismo adulto, para a elaboração do programa Aliança para o Progresso na América Latina.

O Nordeste figurava como a região de maior tensão do país, onde se agravavam os conflitos sociais, dados os condicionantes de clima, de geografia, de distribuição da população, de economia e a grande extensão territorial, formando um dos maiores bolsões de miséria do continente e, principalmente, em razão do tipo de colonização a que fora submetido. Como herança do chamado *pacto colonial*, a sociedade da região foi fundada no modelo do latifúndio, da grande propriedade, em que a classe proprietária se ligava às que mais vantagens tiravam da política monopolista, da monocultura. Nesse tipo de

¹ Calazans Fernandes era secretário de Educação no Rio Grande do Norte, quando aconteceu a experiência de Angicos.

² Ata de Bogotá - Acordo assinado entre os países da América Latina e o governo norte-americano.

³ OPA - Proposta idealizada pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, em 1958, para aglutinação dos países da América Latina em torno de projetos bilaterais de desenvolvimento econômico-social, que deu origem à Aliança para o Progresso.

⁴ Carta de Punta del Este - Acordo entre vinte países da América Latina e o governo dos Estados Unidos, assinado em agosto de 1961, no Uruguai, que respaldou as ações da Aliança para o Progresso no continente.

sociedade, a riqueza dos proprietários contrasta com a extrema miséria das populações a que elas estão submetidas.

Paralelamente aos programas de desenvolvimento propostos pelos americanos, o Presidente Juscelino Kubitschek, em virtude da seca que se abatera sobre o Nordeste, em 1958, criou a SUDENE⁵, em 1959, objetivando “dotar o nordeste, nos campos e nas cidades, de um parque industrial capaz de absorver os seus recursos humanos” (Fernandes, Terra, 1994, p. 44).

Kubitschek deixou o governo em 31-01-61, porém já assegurara, anteriormente, a John F. Kennedy, presidente eleito dos Estados Unidos, o compromisso de priorizar as questões latino-americanas, de impedir a expansão do comunismo na América Latina e de estimular os projetos de reforma agrária.

Kennedy propunha, ainda, ajuda ao desenvolvimento dos países pobres, oportunidades de educação às minorias étnicas e dos latino-americanos e minoração do desemprego.

No entanto, as relações do governo americano com o curto governo de Jânio Quadros, sucessor de Kubitschek, não foram tranquilas, pois, ao mesmo

⁵ SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - Órgão de planejamento, coordenação e supervisão de projetos de desenvolvimento econômico-social, mantidos com recursos nacionais e internacionais.

tempo em que se submeteu às determinações do FMI⁶, Jânio adotou uma postura independente com relação à política internacional, defendendo a reaproximação diplomática com países do Leste e com Cuba (Fernandes, Terra, 1994).

Jânio Quadros renunciou ao cargo, por razões de ordem política, e João Goulart assumiu a Presidência da República, em 07-09-61.

O momento político e social, no Brasil, era de muita efervescência, marcado, principalmente, pelo desenvolvimento industrial. O clima de democracia instaurado fomentava o desenvolvimento de atividades culturais, propiciando a afirmação dos movimentos estudantis, através da Juventude Universitária Católica (JUC) e da União Nacional dos Estudantes (UNE), que assumiram os movimentos populares, sob a hegemonia do movimento cristão.

Goulart propunha um desenvolvimento político nacionalista, independente da influência estrangeira, e buscava apoio junto a empresários, assalariados e à população, de maneira geral.

Enquanto o governo se preocupava com o desenvolvimento econômico, procurando definir uma política que freasse a alta do custo de vida e o endividamento externo, a sociedade civil se organizava face à indignação com o

⁶ FMI - Fundo Monetário Internacional - Instituição de monitoramento da economia e das finanças mundiais, criado em 1944, na Conferência de Brettons Woods.

estado de pobreza existente, às injustiças sociais e ao analfabetismo que era crescente.

Paulo Freire, com o seus trabalhos na periferia de Recife, despontava como o “pedagogo da indignação”.⁷

Em todo o país, crescia o movimento camponês que contava com o apoio da CNBB⁸ e de outras organizações sociais cristãs de esquerda e de várias outras tendências.

Havia um fortalecimento dos chamados organismos de base, com o crescimento de ligas de camponeses, sobretudo no Nordeste, e de sindicatos em outras regiões.

Para fazer frente às reivindicações populares, Goulart propôs reformas de base (agrária, tributária, eleitoral, universitária), limitando o envio de lucros das empresas estrangeiras para seus países de origem.

Em 1962, Miguel Arraes assumiu o governo de Pernambuco, adotando medidas que fortaleciam ainda mais o movimento camponês e organizando, sob

⁷ Essa expressão é utilizada por Ana Maria Freire no texto biográfico intitulado *A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire*. In GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobiografia**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 36.

⁸ CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - organização que congrega os bispos do Brasil, representantes de outras Igrejas cristãs e leigos, visando à discussão da relação com a sociedade e à definição de rumos.

a supervisão de Paulo Freire, o Movimento de Cultura Popular, ligado ao Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade Federal de Pernambuco, do qual Paulo Freire era o diretor.

O Rio Grande do Norte era governado por Aluísio Alves, eleito que fora com promessas de desenvolvimento, industrialização, eletrificação, saneamento básico, educação, habitação, propostas que coincidiam com as metas de desenvolvimento da Sudene e da Aliança para o Progresso. Para a viabilização de seu plano de governo, pôs-se, então, em marcha na busca dos recursos que se lhe apresentavam como possíveis, os recursos do Acordo Brasil-Estados Unidos sobre o Nordeste, elaborado com base nos princípios da Carta de Punta del Este, nos propósitos da Aliança para o Progresso e nas recomendações do relatório da missão Bohan.⁹

Dentre os diferentes projetos elaborados por Aluísio Alves, para a aplicação dos recursos obtidos, estavam os que financiaram a experiência de Angicos. Faziam parte de um convênio de educação elementar e básica, prevendo a alfabetização de 100 mil pessoas adultas, no espaço de três anos, no Rio Grande do Norte.

A Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, diante de desafio tão ambicioso, saiu à procura de metodologias alternativas de

⁹ Trata-se do *Relatório da missão de estudos à região Nordeste do Brasil*, de fevereiro de 1962, elaborado com base nos estudos do embaixador Marvin Bohan, enviado pessoal de Kennedy à região.

alfabetização, cujos resultados pudessem ser obtidos nos prazos que haviam sido comprometidos. Foi lembrado, então, de Paulo Freire que desenvolvia trabalhos experimentais de alfabetização de adultos, com metodologia áudio-visual, nos subúrbios de Recife, através do Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco. O trabalho de Freire baseava-se em publicações da UNESCO sobre um experimento franco-africano, desenvolvido por um padre do Haiti.

Paulo Freire também já se tornara conhecido por seus posicionamentos, ao focar o analfabetismo como um problema social, contrapondo-se à política educacional de Juscelino Kubitschek que privilegiava a educação de base tecnicista, visando ao desenvolvimento industrial e ao crescimento econômico.

Freire apresentara no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em julho de 1958, no Rio de Janeiro, o relatório da Comissão Regional de Educação de Pernambuco, intitulado "A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos". Defendia uma teoria educacional que preparasse o cidadão para o desenvolvimento desejado pelo país, a partir de uma nova consciência de sociedade, de uma visão crítica. Os valores de Paulo Freire expandiam-se, principalmente, pelos movimentos cristãos.

Foi escolhida, então, Angicos, cidade onde nasceu o governador Aluísio Alves, para o desenvolvimento da experiência, com o comprometimento do

governador de não interferir, e nem permitir que outros políticos o fizessem, nas questões relativas à alfabetização de adultos. Angicos, no sertão centro-norte, distante duzentos quilômetros de Natal, revelava-se como o cenário ideal para a realização da experiência, pelas condições econômicas, sociais, educacionais e topográficas que a caracterizavam, bastante adversas. Assim, “se a experiência tivesse êxito, tinha grandes chances de dar certo nas outras partes” (Fernandes, Terra, 1994).

Definida a proposta pedagógica e a metodologia a ser utilizada, a equipe de Paulo Freire iniciou o trabalho, realizando pesquisa em Angicos com o objetivo de conhecer melhor a realidade local e fazer o levantamento do universo vocabular, uma vez que a metodologia tinha por base o uso de palavras geradoras, que retratassem a realidade social, cultural e política da população a ser alfabetizada.

Paulo Freire viajou para o Rio Grande do Norte, acompanhado por Elza Freire, professora primária, sua esposa, e por outros professores do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e, durante dez dias, proferiu conferências para os futuros monitores da Campanha de Alfabetização de Adultos, lotando auditórios.

Em sua palestra sobre “A Atualidade Brasileira”, (*apud* Fernandes, Terra, 1994), Paulo Freire enfatizou, dentre as questões relativas ao tema, o papel do educador numa sociedade em transformação, destacando as relações que se

fazem necessárias entre a realidade e o processo de aprendizagem. A educação deveria ser assumida como uma prática libertadora, permitindo a formação de uma consciência crítica e histórica, através da reflexão sobre o cotidiano.

Nessa mesma palestra, marcou sua posição política e sua opção pela alfabetização dos excluídos:

Não aceito o reacionarismo e não aceito subversão, porque aceito a revolução. Revolução Sociológica. Revolução que implica, necessariamente, na mudança da estrutura deste país, que tem de vir, que nós temos de fazer força para que ela venha pacificamente, porque senão ela virá agressivamente. Reacionário, então, é todo aquele que, no trânsito atual da vida brasileira, pretende preservar as massas populosas brasileiras, analfabetas e incultas . . . (*apud* Fernandes, Terra, 1994, p. 153).

O fato de a experiência ter sido realizada com recursos da Aliança para o Progresso, que pode parecer a alguns críticos uma contradição ideológica, era visto por Freire como uma maneira legítima de utilizar um recurso que na verdade não era de quem se dizia possuidor. Numa entrevista ao Programa *Memória Viva*, da TV Universitária, de Natal (RN), gravada no dia 21 de maio de 1983, *apud* Lyra (1996), assim se manifestou:

. . . eu não aceito coisa alguma da *Aliança para o Progresso*, mas não tenho nada contra usar o dinheiro que ela pensa que é dela, mas que não é, porque no fundo o dinheiro da *Aliança para o Progresso* era o dinheiro que voltava ao Brasil, ainda mais em termos de favor, . . . o dinheiro dessa área subdesenvolvida, que não é subdesenvolvida só porque é explorada, dominada. Então, por que não aproveitar esse dinheiro no

retorno, desde que a gente pudesse assegurar o que fazer com ele? . . . se eu tenho autoridade sobre o que se vai fazer no projeto, eu não quero saber se esse dinheiro vem da *Aliança* ou do japonês.

1.4 FUNDAMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE FREIRE

Paulo Freire, quando perguntado sobre o seu método de alfabetização de adultos, costumava dizer que não tinha método: o que havia ocorrido tinha por motivação a curiosidade, de um lado, e o seu compromisso político, do outro, em face aos renegados, aos negados, aos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. Tentou e continuou a buscar uma compreensão crítica ou dialética da prática educativa, dentro da qual há, necessariamente, uma prática alfabetizadora que implica uma metodologia, um certo método, que prefere chamar de “método de conhecer” e não de método de ensinar.

Diferente das demais, a prática educativa de Freire tem por base princípios que o projetaram internacionalmente e continuam tão atuais quanto à época em que foram postulados, mesmo que acrescidos de teorias, mais em evidência, sobre o processo de construção do conhecimento, como as de Piaget, Emília Ferreiro e o sócio-interacionismo de Vygotsky.

Dentre os princípios da prática freiriana, como destacados pelo autor, em entrevista para a pesquisa, realizada no dia 14 de outubro de 1993 (Anexo 1), estão os de considerar toda a educação como um ato político e a prática educativa como uma prática diretiva e gnosiológica. A curiosidade que leva ao

conhecimento está baseada numa opção, num sonho, numa utopia que são políticos. E a alfabetização, como um dos primeiros capítulos da prática docente, é, portanto, também uma prática política, pois visa ao desvelamento da realidade, ao permitir que os sujeitos alfabetizados possam re-escrever a sua história de maneira crítica.

Toda a prática pedagógica implica sujeitos que são os educadores e os educandos, métodos e técnicas com que se trata o objeto e pressupõe, prioritariamente, um amanhã, no qual estão postos os valores, os sonhos do educador, da educadora e dos que pensam a política educacional das cidades, conforme costumava afirmar. Dessa forma, caracterizava a diretividade da prática educativa como uma das dimensões da intencionalidade com que é realizada, negando-lhe, assim, a possibilidade de ser considerada uma prática neutra. “Se sou um educador progressista, obviamente, a diretividade da minha prática educativa se opõe à diretividade de um educador reacionário.” O alicerce que sustenta, então, sua teoria, completa-se com a concepção de que a prática educativa é, principalmente, uma prática cognitiva. Concebendo-a como uma teoria do conhecimento, postula a situação educativa como sendo gnosiológica, pois há sempre o envolvimento de sujeitos (educadores e educandos) e conteúdos (objetos cognoscíveis) que devem ser ensinados e aprendidos. O ato de ensinar, em Freire, pressupõe que educador e educando tenham, cada um, a sua tarefa epistemológica. “O educador, ao ensinar, aprende e o educando, ao aprender, ensina. Dialeticamente, aprender e ensinar se realizam no processo de conhecer.”

Ainda com relação à teoria, Freire abordava questões que julgava importante serem destacadas. Referia-se ao respeito aos níveis de conhecimento com os quais os educandos chegam à escola. "À escola se impõe saber o que os alunos já sabem antes, durante e apesar dela, e o que saberão depois dela. ... A promoção do conhecimento comum para um conhecimento crítico passa por um saber ingênuo".

A alfabetização é concebida como um ato criador, ninguém ensina a língua a ninguém, pois para o referido autor a língua é socialmente adquirida. O educando tem o domínio da oralidade, cabendo à escola ensiná-lo a ler e a escrever a sua oralidade, em consonância com o discurso do cotidiano, com a sua leitura de mundo. "É preciso que a educação (a escola?) esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história..." (Freire, 1980, p. 40).

1. 5 O MÉTODO E A EXPERIÊNCIA DE ANGICOS

O método de alfabetização de adultos posto em prática em Angicos fundamentava-se nas pesquisas teóricas de Jarbas Maciel, apoiadas em Pavlov e Bertrand Russel, a partir da compreensão de que "as percepções humanas estavam ancoradas nos objetos reais e ligado a elas estava o sistema de sinalização, isto é, as expressões verbais. A escrita, entendida como

transcrição gráfica da verbalidade, era, então, um subsistema de sinalização. O que o analfabeto não tinha, segundo o entender de Paulo Freire e Jarbas Maciel, era a passagem do sistema de sinalização verbal para o subsistema gráfico. A montagem do subsistema deveria ser realizada pelo próprio educando, com os instrumentos fornecidos pelo educador. Partia-se do fato de que o analfabeto não era analfabeto na fala.” (Fernandes, Terra, 1994, p. 155).

A alfabetização seguia o modelo analítico-sintético; os alfabetizadores partiam da leitura da palavra para o reconhecimento dos fonemas, das sílabas e leitura de frases.

As aulas eram chamadas de “Círculos de Cultura”, espaço de desenvolvimento dos debates sobre a realidade existencial dos alfabetizandos, momento em que os monitores, através dos “temas geradores”, problematizavam as situações, estimulando a participação e o posicionamento crítico. “O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.” (Freire, 1975).

Paulo e Elza Freire, após levantamento do léxico¹⁰, realizado *in loco* por Maria José Monteiro, estudante universitária, ex-aluna de Freire, escolheram as palavras e as situações a serem trabalhadas nos Círculos de Cultura, em Angicos.

A cada palavra geradora selecionada correspondia um desenho representativo de uma situação contextualizada, que deveria suscitar os debates entre os alunos. Os desenhos eram apresentados através de *slides*.

O curso foi montado para ser desenvolvido em quarenta horas.¹¹

No dia 18 de janeiro de 1963, uma sexta-feira, ocorreu a solenidade de abertura com a participação do governador do Rio Grande do Norte, Aluísio Alves, do secretário de Educação e Cultura, Calazans Fernandes, de professores de outros estados, de fotógrafos e jornalistas e dos universitários que coordenariam os Círculos de Cultura.

A primeira hora destinava-se à aula de Cultura. Para aquela aula foram preparados nove *slides*, através dos quais eram estimulados os debates com vistas ao desenvolvimento do conceito antropológico de cultura. O homem como sujeito no mundo em que vive e a cultura como sendo o resultado das transformações que se operam pelo próprio homem, tudo o que ele cria e recria. Freire objetivava a conclusão, ao final daquela aula, de que “cultura também é a

¹⁰ O léxico levantado por Maria José Monteiro compõe-se de 400 palavras.

aquisição da experiência humana”, indagando aos alfabetizandos: “Como é que nós podemos adquirir em caráter permanente e em caráter crescente a experiência humana? Aprendendo a ler e escrever.”

A linguagem utilizada e todo o seu conteúdo constituíam forte motivação aos educandos para que continuassem a experiência. “... É isto que nós vamos, com este cineminha, começar rapidamente a aprender a ler e a escrever e vocês estarão, inclusive, ajudando a nós todos provarmos ao Brasil que é possível aprender a ler e a escrever mais depressa, assim.” (Paulo Freire *apud* Lyra, 1996, p. 29-30).¹²

O primeiro momento de alfabetização aconteceu no dia 28 de janeiro. Nessa hora foi introduzida a palavra geradora **belota**.

A aula seguinte destinou-se à recapitulação das *famílias de letras* apresentadas até aquele momento (das letras b, l e t), com a conseqüente leitura e formação de palavras com as respectivas sílabas.

No dia 30 de janeiro, na quarta hora, a aula de politização e alfabetização desenvolveu-se a partir da palavra geradora **sapato**, apresentada

¹¹ Lyra (1996) faz um relato pormenorizado da experiência.

¹² Esta fala, de autoria de Paulo Freire, foi proferida por ele no curso dos coordenadores de Angicos, em janeiro de 1963, e era repetida por todos os monitores ao final da aula sobre cultura.

após a discussão da cena projetada: um sapateiro, em uma oficina, trocando o solado de um sapato.

A projeção instigou o debate sobre matérias primas, trabalho, sindicalismo, a importância da arte do sapateiro, a comparação com outras atividades, como os sapateiros podem unir-se para influir nos destinos do país e em soluções para a sua classe e o reconhecimento do sapato como objeto de cultura e a sua importância. Discutiram, ainda, sobre o fato de a cidade ser uma das maiores produtoras de couro da região e poucos de seus habitantes usarem sapatos. As aulas de politização e alfabetização seguiam dinâmicas semelhantes a essa.

Foram utilizadas dezoito palavras geradoras e a cada uma delas correspondiam famílias silábicas. Os critérios de seleção das palavras geradoras baseavam-se na riqueza fonêmica da palavra, obedecendo a uma ordem crescente de dificuldades, e no conteúdo semântico a partir do qual o objeto seria conhecido e a representação da realidade decodificada. As palavras selecionadas faziam parte do universo vocabular dos sujeitos e as formações silábicas eram aproveitadas para o trabalho de decodificação, assim como o conteúdo semântico, utilizado na formação crítica, através dos debates que levavam à politização ou à conscientização.

Freire considerava que:

... a melhor palavra é aquela que reúne em si a porcentagem mais alta de critérios sintáticos (possibilidade ou riqueza fonética, grau de dificuldade fonética complexa, possibilidade de manipulação de conjuntos de signos, de sílabas etc.), semânticos (maior ou menor intensidade de relação entre a palavra e o ser que designa), poder de conscientização que a palavra tem potencialmente, ou conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou no grupo que a utiliza. (Freire, 1980, p. 43).

Havia *slides* para todas as aulas. Os *slides* demonstravam a situação problematizadora na qual estava inserida a palavra geradora. A palavra geradora era, em seguida, projetada em lâmina em separado e em letra de imprensa, e, posteriormente, projetavam a letra ou o fonema selecionado, seguido da família silábica. O processo de ensino conduzia à formação de novas palavras, a partir da junção de sílabas, e à formação de frases.

Segundo o coordenador pedagógico da experiência, professor Carlos Lyra, não havia muita preocupação com a ortografia, pois o objetivo maior era estimulá-los ao desafio de querer aprender e serem sujeitos de seu aprendizado. "Se eles souberem grafar o que eles pensam, pra gente eles estão alfabetizados. Depois com o tempo ele vai aprimorar."¹³

O curioso efeito de tal orientação é que esses sujeitos, passados trinta e cinco anos da experiência, reagem com naturalidade à solicitação de que escrevam alguma coisa, apesar de suas limitações. Diferentemente, reagiram os sujeitos da pesquisa piloto. Ficavam nervosos diante da tarefa de escrever e

¹³ Carlos Lyra Martins, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, foi o coordenador pedagógico da experiência. Concedeu-nos uma entrevista, em Natal/RN, em 18/01/97.

nem sequer tentavam, dizendo-se incapazes. Comportamentos semelhantes se observam nas pessoas, de maneira geral, com relação à escrita.

Os monitores ministravam as aulas à noite e, pela manhã, reuniam-se, diariamente, para avaliar e planejar o trabalho em execução.

Previam uma conversa inicial, quando davam oportunidade aos participantes de fazerem um relato sobre o seu dia e, ao término do trabalho, propiciavam um outro momento para que falassem de suas aspirações e do que mais lhes agradara naquela aula.

Uma outra peculiaridade da experiência foi a inserção dos monitores na comunidade. Os jovens universitários, que foram ao local para ministrar as aulas, durante todo o período, residiram na cidade e conviveram intensamente com os alunos. Houve um processo de total imersão, tanto em relação aos conhecimentos partilhados, como em termos afetivos. O coordenador pedagógico, ao relatar esse processo de imersão, em entrevista para a pesquisa (anexo 2), assim se expressou:

. . . a gente vivia com eles. A gente morava lá. Durante o dia, a gente estava com eles onde fosse possível, indo nas casas, indo almoçar, indo jantar . . . com eles. Nas festas da gente, eles iam. No casamento da moça, a gente era convidado; a gente ia pro baile. Vivíamos com eles, passamos a ser pessoas sem bondade. A expressão “sem bondade”, no interior, quer dizer “sem besteira”, pessoas em quem eles podiam confiar.

Para motivar os participantes, além da projeção de *slides*, os monitores procuravam utilizar diferentes estratégias, jogos e recursos alternativos. Utilizavam transparências, confeccionadas por eles, de papel vegetal, que possibilitavam a escrita, durante as aulas, das palavras geradas pelos participantes. E, após algum tempo, os alfabetizandos escreviam as palavras nas lâminas para a projeção.

Após a vigésima quinta hora, os monitores elaboraram o primeiro jornal com as famílias das letras já conhecidas. Periodicamente, faziam recapitulações das famílias das letras estudadas.

Na vigésima sexta, introduziram as sílabas formadas por dígrafos (cha, nha, lha) e encontros consonantais (pra, tra, vra).

Concluída a apresentação das famílias silábicas, os monitores organizaram um outro jornal com frases construídas pelos participantes durante os debates e as aulas de alfabetização. Este jornal, *O pau-de-arara*, foi mimeografado e distribuído para todos, servindo como texto de leitura individual e coletiva.

Ao término da experiência, no dia 15 de março, foram aplicados um teste para a verificação da aprendizagem em alfabetização e um outro, de múltipla escolha, chamado teste de politização, que constava de três questões, com três assertivas cada uma, visando a aferir a compreensão dos debates. O teste de

alfabetização solicitava a formação de frases, o preenchimento de palavras, a separação de sílabas e a formação de palavras a partir das famílias silábicas apresentadas. No teste de politização, foram apresentadas assertivas sobre três dos temas debatidos (educação, reforma agrária, povo e voto) para que, após a leitura das frases, assinalassem aquela com a qual concordavam.

No dia 16 de março, foi ministrada a trigésima nona hora. Nessa hora foi feita uma reflexão a respeito do que havia acontecido: a passagem da condição de analfabetos à conscientização e à valorização de suas existências, de seu trabalho.

A quadragésima aula foi ministrada, no dia 2 de abril de 1963, pelo então Presidente João Goulart, oportunidade em que, acompanhado de muitas autoridades e jornalistas, recebeu as cartas escritas pelos ex-analfabetos e ouviu as suas reivindicações.

O representante dos participantes, ao fazer o discurso ao presidente, pediu que continuasse o *curso de aula* para todos eles e em todos os lugares onde houvesse analfabetos.

Freire manifestou-se sobre as inovações de seu método, creditando a essa nova concepção de educação o sucesso que haviam alcançado.

Quebramos uma série de tabus metodológicos. Superamos a escola pelo que nós chamamos de Círculo de Cultura; o aluno, pelo participante de debates; a aula pelo diálogo; o programa acadêmico por situações sociológicas desafiadoras, que nós pomos diante dos grupos com quem debatemos e de quem arrancamos uma sabedoria que existe e que é, esta sabedoria, opinativa e existencial do povo (Freire *apud* Lyra, 1996, p. 116).

Em sua manifestação, o Presidente João Goulart comprometeu-se com a expansão dos programas de alfabetização de adultos, por todo o país, através do Plano de Educação de seu governo.

Um ano após, as esperanças de libertação de muitos brasileiros são frustradas pelas mudanças políticas que silenciaram as vozes, porém não mais as consciências despertadas para uma realidade na qual sentiam-se sujeitos com direitos e obrigações.

E as consciências continuaram a indagar, da mesma forma que Freire e todos nós: "Se um educador de fama oferece a possibilidade de alfabetizar em muito pouco tempo o conjunto do povo brasileiro, ideal este desejado durante décadas por todos os governos, por que não dar-lhe o apoio do Estado?" (Freire, 1980, p. 20).

Na experiência de Angicos, segundo Lyra (1996), concluíram o curso 122 pessoas, com aproveitamento considerado satisfatório.

1.6 PAULO FREIRE APÓS ANGICOS

O sucesso da experiência de Angicos foi notícia não somente em jornais brasileiros, mas também na imprensa internacional. Depois dessa experiência, iniciou-se uma intensa campanha de alfabetização no Nordeste, que deveria se estender por todo o país. Paulo Freire passaria a coordenar, a convite do Presidente da República, a Campanha Nacional de Alfabetização. Porém, após o golpe militar de 1964, sob a acusação de que seu método era de doutrina marxista, sofreu perseguições políticas que o levaram a deixar o Brasil. Embora lhe faltasse o reconhecimento dos que se diziam defensores da democracia no país, recebia da USAID (*Agency for International Development*, da Embaixada dos Estados Unidos) a aprovação para o método que desenvolvia, considerado por aquela agência a alternativa democrática para promover o desenvolvimento.

No exterior, pôde divulgar suas idéias, proferindo palestras, ministrando aulas e trabalhando como consultor, para outros países, em programas de alfabetização para populações pobres, oprimidas e analfabetas. Suas idéias foram também de grande valia para a UNESCO em seus programas de educação, da qual recebeu, em setembro de 1986, em Paris, o "Prêmio UNESCO da Educação para a Paz" (Freire, A. M. de A., 1996).

Fora do Brasil, firmou-se como pensador, como educador e como escritor. Em muitos países, estudantes passaram a defender teses sobre sua teoria; em outros, juntou-se a intelectuais, produzindo sempre novos conhecimentos. Na

França, juntamente com Ivan Illich, polemiza sobre o caráter político da pedagogia, elaborando a teoria da educação popular, da pedagogia fora dos muros da escola. Ambos, nessas discussões, ultrapassam os limites do discurso pedagógico e da crítica à escola e inserem a problemática da educação numa análise mais global, denunciando a submissão dos objetivos da escolarização à ideologia da classe política hegemônica ou às exigências do poder econômico.

Paulo Freire produziu um saber sobre educação popular, através de um pensamento crítico, dialético, sem receitas. Seus postulados, no entanto, vão na contramão das práticas dominantes, da ideologia neoliberal, razão pela qual nem sempre é reconhecido.

Gadotti (1996) analisa a obra de Freire em momentos distintos. No primeiro momento caracteriza a obra que é fruto da práxis, do seu compromisso social com os excluídos da condição de cidadania. Esse momento inicia-se no Nordeste e continua no Chile. Nele insere o “ Método Paulo Freire” que é, posteriormente, sistematizado na produção teórica. O pensamento de Freire compõe-se de categorias dialéticas que unem o pensamento cristão ao pensamento marxista. A visão dialógica da conscientização não é a de violência, de doutrinação, mas a de conhecer para transformar. “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.” (Freire, 1980, p. 26).

A pedagogia fundamenta-se em conhecimentos que são submetidos a uma postura crítica diante da realidade e dos indivíduos. A noção de diálogo, aprender com o outro, e a de interdisciplinaridade são essenciais a essa prática libertadora. *Pedagogia do Oprimido* é a obra que dá início à sistematização de sua teoria e ele assim a define:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (Freire, 1975, p. 44)

Durante o exílio, Freire esteve em vários países da América Latina, da América do Norte, da Europa e de outros continentes. Marcou fortemente sua presença no Chile e em países da África, Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau, que haviam se libertado da colonização europeia. Auxiliou na elaboração e implantação de suas políticas educacionais com base no princípio da "autodeterminação". Em *Cartas a Guiné-Bissau* (1977) registra o quanto assimilou da cultura africana, pelo contato direto com o povo e seus intelectuais. Através das cartas, reafirma os pressupostos teóricos de sua teoria, englobando orientações metodológicas à alfabetização de adultos, salientando que "o importante na aprendizagem da leitura e da escrita é a compreensão crítica do contexto social a que os textos se referem. O fundamental é fazer história".

Nessa perspectiva revolucionária e libertadora, a leitura e a escrita cumprem a função de instrumentos de aquisição e produção de conhecimentos que possibilitam a formação de uma consciência crítica sobre as condições de vida em que se encontram os alfabetizandos.

Contatos com intelectuais e educadores de outros países levam Freire a intensificar e reafirmar sua proposta, explicitando, sempre mais, os conceitos sobre os quais fundamenta a teoria e a metodologia de alfabetização que resultam em alternativa de mudança para todos os que acreditam na possibilidade de superação das condições de miséria e exclusão humanas.

Diferentemente de campanhas de alfabetização tradicionais, na pedagogia proposta por Freire, os objetivos educacionais cumprem finalidade distinta:

... preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar possibilidades de escolher o próprio caminho (Freire, 1980, p. 20).

Conscientização: teoria e prática da liberdade (1980) e *Educação como prática de liberdade* (1983) são obras que, de forma mais detalhada, explicitam a metodologia de alfabetização, definindo com clareza as categorias de conhecimento nas quais está ancorada.

Quando de seu retorno definitivo ao Brasil, em 1980, mantendo os mesmos ideais de libertação das camadas excluídas da população, envolveu-se com a classe trabalhadora, sendo, inclusive, um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores.

Após a fase de difusão de sua pedagogia, surgem os livros *dialogados*, expressão de Gadotti, pois contêm conversas e entrevistas com diferentes interlocutores, que marcam suas experiências pelo mundo e suas atividades públicas mais recentes, como a de Secretário de Educação, no município de São Paulo, na administração de Luíza Erundina. *Pedagogia da Esperança* (1992) e *A educação na cidade* (1995) fazem parte desse momento.

O pedagogo da década de 90 reafirma seus valores e passa a incorporar novas categorias, tais como: alegria, esperança, rigorosidade metódica, estética, ética, autoridade. Sua teoria do conhecimento, de base antropológica, interessa-se, em primeiro lugar, pelo homem, pela preservação da espécie, contrapondo-se à ideologia do mercado que se sobrepõe à cidadania. Recupera a idéia de utopia, de construção do futuro com solidariedade e dignidade.

Em *Cartas a Cristina* (1994), aborda questões de gênero, de família e de identidade cultural. As obras mais recentes são representativas dessa fase, em que combate o deslumbramento com a ideologia do consumismo e a escravidão às leis de mercado, *Professora sim, tia não* (1995b) e *À sombra desta mangueira* (1995a) e, em *Pedagogia da autonomia* (1996), voltando-se à

complexidade do ato de ensinar, discute e enfatiza valores e saberes que julga imprescindíveis à educação para a construção da cidadania, propiciando que educadores e educadoras possam refletir sobre sua prática na perspectiva de que as transformações são possíveis desde que estejam claros os objetivos a serem alcançados e haja vontade sincera e decidida de mudar.

Freire recebeu muitas láureas e o legado maior que deixa a todos os educadores e educadoras, além de toda a obra impressa, é o de ter sido coerente com seus princípios filosóficos e educacionais, sem jamais deixar de provocar mudanças e de sonhar com a possibilidade de ver realizada essa utopia.

Ana Maria Freire reafirma a certeza que Paulo Freire tinha na possibilidade de transformação do ser humano através da educação que liberta: "A obstinação que vem devotando nestes últimos anos ao ato de escrever se deve ao seu sonho da utopia democrática. Ele está convicto de que devemos fazer o possível hoje para construirmos uma sociedade democrática amanhã " (Freire, A. M. de A., 1996, p. 61).

1.7 UMA CONVERSA COM PAULO FREIRE

Visando à obtenção de informações mais precisas para a realização da pesquisa, fez-se uma entrevista com Freire, em sua residência, em São Paulo, no dia 14 de outubro de 1993. (Anexo 1).

A entrevista foi marcada pela recepção profundamente carinhosa e pela paixão com que o professor falava de suas idéias e convicções, imbuído de uma certeza contagiante de que se está construindo, talvez num ritmo ainda muito lento, uma sociedade mais justa e humana.

A intenção, ao se reproduzirem trechos da entrevista, é destacar a riqueza de conteúdos, para que não se diluam entre os diferentes anexos que fazem parte desta tese.

Dar-se-á início pela questão dos princípios norteadores do método:

Eu preferiria dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer, e continuo fazendo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é um método de conhecer e não um método de ensinar.

Esse é um primeiro momento da minha resposta, quer dizer, eu prefiro me compreender como um homem curioso e pesquisador de uma certa concepção democrática, radical e progressista de prática educativa.

Dentro desta concepção global, é a segunda observação que eu queria fazer, eu entendo, e já entendia naquele tempo, que eu não divido, não separo, não dicotomizo o Paulo que eu fui do Paulo que eu estou sendo. Quer dizer, então, que eu te falo agora em nome do que eu disse nos anos 60 e em nome do que estou dizendo nos anos 90. Quer dizer, cabe a você perceber a continuidade desses dois Paulos na história.

Mas, vou tentar te colocar aos poucos, metodicamente, por exemplo, alguns fundamentos que você chamou de método e que eu digo que não é do método.

São alguns dos fundamentos da minha concepção da prática educativa.

O primeiro deles é que a **prática educativa é um ato político**. Quer dizer, nunca houve, não há, e se os homens e as mulheres continuarem mais ou menos sendo o que somos hoje, daqui a 500 anos, se a gente não sofrer uma radical mudança, a gente vai continuar epistemologicamente curioso. Então, a curiosidade não é gratuita, a curiosidade não é neutra. O conhecimento a que esta curiosidade nos leva compromete a base de uma opção, de um sonho, de uma utopia que são políticos. Então nunca houve uma educação neutra. A

educação é uma prática política. Eu diria que, necessariamente, a alfabetização é um capítulo importante, um dos primeiros capítulos da prática docente, da prática educativa.

Dando uma olhadela mais curiosa sobre a natureza da prática pedagógica, você descobre também que ela é sempre **uma prática transitiva**, quer dizer, ela é uma prática que não cabe dentro dela mesma, é uma prática que implica sujeitos que são o educador e os educandos, que implica métodos e técnicas com que se trata o objeto e que implica também e sobretudo um amanhã - a que essa prática pretende chegar. E esse amanhã não é um amanhã inexorável porque ele é problemático. Nesse amanhã estão postos os valores, estão postos os sonhos do educador, da educadora e dos que pensam a prática educativa de outra maneira.

Então, **a prática educativa não tem como não ser diretiva**. Ela fundamenta a diretividade da educação. Há críticas que se fizeram a mim de que minha prática não era diretiva, como se pudesse haver uma prática educativa não diretiva. Não pode! O que há é uma postura ideológica que nega a diretividade da prática, como há uma postura ideológica que diz que negro é inferior a branco. Isso não significa que essa afirmação ideológica seja verdadeira. Embora haja educadores que neguem a diretividade, isso não afeta a natureza diretiva da prática. Quer dizer, a prática continua diretiva independentemente dos ideologicamente negadores da diretividade. Então a diretividade da prática educativa é exatamente esta, a que nos empurra para ir, para refletir o sonho que está contido na diretividade, o para quê da prática educativa. E a diretividade da prática educativa é uma das dimensões que comprovam a coerência da educação. Quer dizer, a diretividade da prática educativa nega a neutralidade que tentam impor a ela. Quer dizer, como é que posso eu ser neutro, se participo como sujeito que opta por uma prática que me leva a um sonho? Necessariamente meu sonho não é o sonho de todo mundo, então eu tenho um sonho que se opõe a outro sonho. Se eu sou um educador progressista, obviamente que a diretividade da minha prática se opõe à prática de um educador reacionário.

Uma terceira conotação da prática educativa é que não há, nunca houve e nem vai haver, uma prática educativa que não seja cognitiva, quer dizer que não seja de ordem **gnosiológica**. Faz parte da natureza da prática educativa, a existência de sujeitos.

Veja bem, quando eu estou dizendo educador e educando eu já estou assumindo uma postura política e ideológica, porque para um reacionário o sujeito é só educador. Então quando eu digo que o educando é também sujeito da prática, não significa que o educando é igual ao educador, eu estou, porém, com essa afirmação, afirmando também a minha escolha política. Segundo, não há prática educativa que não envolva um certo conteúdo, por isso é que, para mim, é profundamente ingênuo falar de uma pedagogia de conteúdo, porque do conteúdo foi sempre toda pedagogia, quer dizer, não existe pedagogia sem conteúdo, apesar de dizerem que eu defendo a pedagogia dos desconteudistas. Isso é uma coisa absurda. O que existe também é uma distorção ideológica de alguns espontaneístas, que dizem que eu também era, que decreta a morte dos conteúdos, sem que o seu decreto tenha vigência, porque a prática educativa, simplesmente, não obedece aos espontaneístas. Quer dizer, a prática educativa implica um sujeito A e um sujeito B que são educador e educando, implica a presença de um conteúdo que é o objeto cognoscível, que deve então ser ensinado. Isto é uma indicação epistemológica e filosófica muito grande, porque

isso vai exigir de ti esclarecer o que é ensinar e o que é aprender. Para muita gente, ensinar é transferir ao aprendiz o pacote de conhecimentos imobilizados para que o aprendiz mecanicamente memorize o pacote. Para mim, não. Só se aprende quando se apreende a substantividade do conteúdo, do objeto cognoscível. Aí, então, apreendida a substantividade do objeto, o objeto é apreendido. E porque apreendido e aprendido, o educando, agora, conhece. Então, a prática educativa, muito mais do que ser um puro ensinar e aprender, é um processo de conhecimento. É um processo de conhecimento em que o educador tem uma certa tarefa epistemológica e o educando tem uma certa tarefa epistemológica. O fato, porém, é o seguinte, o educador ao ensinar aprende e o educando ao aprender ensina. Dialeticamente, esse aprender-ensinar se realiza dentro do processo de conhecer. Ainda aí, mas um pouco dentro do que eu chamaria de uma sociologia e uma antropologia da epistemologia, dentro da teoria científica do conhecimento, eu daria como um ponto fundamental de interesse, o seguinte: os níveis de conhecimento e os níveis de aproximação ao mundo dos educandos têm que ser respeitados pelos educadores. Vale dizer o seguinte: que à escola deveria impor saber o que os alunos, ao vir a ela, já sabem, apesar dela ou a despeito dela.

Segundo, a escola deveria preocupar-se com o que os alunos saberão depois dela e apesar dela. De modo geral, por exemplo, a escola não toma conhecimento do saber da experiência com que os seus alunos chegam a ela. Se diz então que o saber com que o aluno chega à escola é um saber do senso comum. Portanto, é um saber assistematizado, esquematizado, é um saber que não merece respeito. E o que a escola ensina é um saber que expressa ou que se refere ao acúmulo de conhecimento da cultura humana e que, portanto, o aluno tem é que aprender o que a escola ensina. Porém, desde que a escola, numa postura cientificamente correta, respeite o que o aluno soube antes dela. E daí uma afirmação que venho fazendo em todos os meus trabalhos que é a seguinte: a promoção do senso comum, de um saber ingênuo a um conhecimento crítico, passa pelo conhecimento ingênuo. Quer dizer, eu não posso fazer a promoção do conhecimento do senso comum desrespeitando este conhecimento. Eu parto dele para superá-lo, através dele. Eu sempre falo, em minhas aulas, que se você estiver num certo lado de uma rua, procurando um endereço, e a casa estiver no outro lado, só tem um jeito para alcançar a casa, atravessar a rua. O que vale dizer, ninguém chega lá a partir de lá e, sim, a partir de um cá, um aqui. Quer dizer, para todo lá há um aqui e para todo aqui há um lá. O senso comum é o aqui do conhecimento do aluno, o conhecimento menos desrígido. O lá do aluno é o aqui do professor. Quer dizer, o professor tem que vir ao conhecimento ingênuo do aluno e partir com ele, com o aluno, na busca da superação. E o professor bom é o que, levando o aluno do seu aqui, não se contenta com o seu aqui de professor e busca ultrapassar o seu aqui, como aluno.

Agora, se você sai dessas considerações iniciais e você faz uma tentativa de salto para a alfabetização, que me levou, nos anos 60, a tentar uma certa sistematização das minhas primeiras experiências de alfabetização, digo, em primeiro lugar, e já naquela época escrevi e estava convencido disso, que a alfabetização é um ato criador. Eu estava convencido de que ninguém ensina língua a ninguém. Ensina a gramática. Linguagem não se ensina. Linguagem é uma produção social e é socialmente adquirida, portanto, não pode ser objeto de ensino de "a" a "z". Quando a criança vem para a escola, para alfabetizar-se, já tem uma competência linguística crescente. Ela tem o comando da oralidade.

Então, o que ela vai aprender são as técnicas de escrever e ler, simultaneamente à oralidade. Isso é o que a gente ensina, a gente não ensina a linguagem. A linguagem a gente apreende e aprende socialmente.

Segundo, o outro convencimento que eu tinha, que é o prolongamento do que eu já te falei, é o respeito às circunstâncias do alfabetizando. A alfabetização deve partir do universo vocabular do alfabetizando. O alfabetizando deve partir, para o aprendizado da escrita e da leitura, do discurso de sua cotidianidade que resulta da leitura do mundo que precede a leitura da palavra. Então veja, só depois da presença imensa do ser humano no mundo é que a palavra foi prolada. Antes de ler a palavra escrita, o ser humano aprendeu a ler o mundo, quer dizer, a leitura do mundo é uma leitura que precedeu, precede e vai preceder a leitura da escrita. Então, **ensinar a escrever não pode ser feito em dicotomia com a leitura do mundo de quem aprende a ler**. Esse era um ponto definitivamente exigido por mim.

Freire antecipava a importância do reconhecimento da variedade sociolinguística no processo de aprendizagem da linguagem escrita, assim como também da valorização de conhecimentos prévios, de habilidades já desenvolvidas, no conseqüente desenvolvimento de novas estruturas de pensamento.

Então, era preciso que eu fosse ao contexto de quem ia aprender a ler, para pesquisar o discurso da cotidianidade e de lá retirar o vocabulário a ser utilizado no processo. Eu acho que era uma arquitetura. Hoje a gente tem esses conhecimentos em função de estudos sociolinguísticos, que não havia na época. A gente só tem que refazer ou melhorar a questão da palavra, a questão da não sintonia necessária entre a palavra falada e a palavra escrita e os estudos recentes. Na época, eu não dispunha das grandes fontes, indispensáveis ao conhecimento do processo de alfabetização, que temos hoje. Eu tinha referência, apenas, de Piaget. Mas eu não lia, não conhecia Vygotsky. Eu conheço essa gente hoje, não conhecia há 30, 40 anos.

Vygotsky morreu em 34. Mas, acontece que, só agora, de quinze anos para cá, por exemplo, é que se tem Gramsci. Então, quando se fazem certas críticas sobre mim, dizem, por exemplo, que um dos meus equívocos teria sido o de partir de palavras, foi uma pouca explicitação de minha parte, porque no fundo eu partia de discursos. Não importa que eu tivesse me fixado no que a gente chamou de palavras geradoras, porque as palavras geradoras estavam dentro do discurso de quem eu retirava essas palavras geradoras.

Segundo, é que quando eu propunha codificações, cujo debate precedia sempre a descodificação da palavra, aquela palavra saía inúmeras vezes num discurso descodificador que é a leitura da codificação. Então, no fundo, a alfabetização estava se dando na base da compreensão da sentença, na base da

compreensão dum juízo inteiro e não da palavra, como se ela fosse uma totalidade absoluta, o que não é. Então, voltando à questão, as palavras geradoras deviam vir dessa cotidianidade do alfabetizando e não da minha cotidianidade. Eles tinham que tentar o seu aprendizado da escrita e da leitura a partir da linguagem do dia-a-dia deles. E não a partir do que eu pensava e de como pensava, não a partir da minha leitura de mundo.

Terceiro, quanto mais eu estivesse, como educador, molhado cultural e socialmente das mesmas águas do educando, tanto mais acessível ficaria para o educando o seu conhecimento. O reconhecimento do seu conhecimento estimulava-o a ir mais além do conhecimento que ele tinha. No fundo, era possível a ele partir dessa coerência entre mim e o meu trabalho, era possível, ao alfabetizando ou ao educando, ir superando o seu saber anterior, pela crítica que fosse capaz de fazer.

Deixa eu ver se me lembro, de outro dado, de outras questões... Sim, tinham as exigências de natureza lingüística e de natureza tática ou metódica, por exemplo, a questão das dificuldades fonéticas, que não vale a pena aqui repetir. Então, concluindo agora a tua primeira pergunta, que eu não sei se a minha resposta te clareou, eu não dei uma resposta em torno de métodos, eu te dei uma resposta em torno da concepção filosófica, epistemológica, dentro da qual existe um método.

Freire acompanhou, de alguma forma, os resultados das experiências de alfabetização através de seu método, embora gostasse de salientar que não se tratava de um método. Porém, de fato, não chegou a saber, com exatidão, em que nível chegaram os egressos de Angicos que, na complexidade do processamento da leitura e da escrita, aliada às condições históricas e políticas adversas, aprenderam a ler e escrever.

Eu fiz, no Recife, no Movimento de Cultura Popular, que relato no livro Educação como Prática da Liberdade¹⁴, uma experiência que durou de dois a três meses, se não me falha a memória. Eram cinco pessoas, das quais duas desistiram. As três que ficaram, depois de dois meses liam. Aliás, um dia eu levei uma aluna minha da faculdade de filosofia pra ver isso e ela não acreditou. Pegou, ela mesma, um livro do Machado de Assis, da biblioteca do lugar onde se fazia a experiência. Deu ao homem e ele leu. Se você me perguntar se foi possível discutir com ele a página que ele leu de Machado de Assis, eu acho que não discutimos, e se discutíssemos, possivelmente, ele não teria feito uma penetração profunda no texto, pois, para uma experiência de dois ou três meses, o sujeito fazer isso é extraordinário. E, agora, por exemplo, mês atrás, eu fui a

¹⁴ Ver Freire, P., 1983.

Angicos, com Célia e lá eu encontrei dez ex-analfabetos e quinze dos ex-estudantes que ensinavam a esses homens e mulheres. Foi uma festa muito bonita. Me fizeram cidadão da cidade e eu tive a chance de conversar, eu e minha mulher, com esses dez ex-analfabetos. Entre eles estava, inclusive, o seu Antônio, que fez um célebre discurso ao presidente da República, quando disse: “nós somos capazes, hoje, não só de ler, mas de fazer uma constituição nova”; o que a imprensa não explorou, porque deve ter achado isso muito subversivo. E os dez continuam lendo e escrevendo. E houve outra coisa que foi linda. Estava lá uma mulher de 40 anos, professora diplomada, adorando ser professora, que era filha de dois alfabetizandos da época que a levavam às aulas porque não tinham com quem deixá-la à noite. E ela se alfabetizou com os pais. Ela deu uma entrevista a minha mulher. Diz que foi, exatamente, a experiência de ler e escrever, ao lado dos pais adultos, que a fez ser professora. Uma coisa linda! Então quando o Goulart foi lá, ela falou com ele, ele a abraçou e disse: - e você sabe ler? Ela disse: - sei, sei, sim senhor. Aprendi a ler na escola de meus pais. E Goulart pediu a um oficial que trouxesse um jornal e ela leu. Goulart ficou impressionado e perguntou: - o que você quer de presente? E ela disse que queria uma bolsa pra ir à escola. E Goulart chamou o Oficial de Gabinete dele e mandou comprar a bolsa para ela. Então, minha mulher perguntou a ela: - e se você, hoje, encontrasse o Presidente, o que é que você diria se ele perguntasse o que você queria de presente? Ela disse que pediria para pagar decentemente o corpo docente. Então, quer dizer, trinta e tantos anos depois, eu encontro 10 pessoas que continuam lendo e escrevendo.

Mais importantes que a tecnologia educacional são, certamente, os educadores. Por essa razão, Freire considerava a formação docente como fundamental ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Pra nós, a formação é absolutamente chave. A formação pra nós é permanente. Isso é uma coisa que aprendi antes de chegar a essa altura. Aprendi trabalhando no SESI, nos anos 40. Pra mim a formação permanente se faz a partir da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática que você desembute dessa prática a teoria que você já conhecia ou não. Então, nós fazíamos o seguinte: dávamos algumas informações, de modo geral, e outras que variavam de lugar para lugar, cidade para cidade, pois eu não podia estar presente em todo o canto. A gente formava, por exemplo, grandes núcleos, em Brasília, na periferia, nas chamadas cidades satélites. Em São Paulo, a gente formava uma equipe central e eles multiplicavam. Nessa formação, nós tínhamos uma parte de introdução sobre a realidade brasileira, um estudo sobre a presença e a ausência do povo, sobre o silêncio do povo, sobre cultura, cultura popular, o imperialismo, era uma visão geral da situação da vida intensa dos anos 60 no Brasil. Uma sociedade pretendendo ser ela mesma. E, em seguida, a gente discutia a parte mais técnica da alfabetização e as fundamentações do que eu te falei. E daí em diante, quando os jovens começavam a trabalhar, nós tínhamos, de modo geral, para cada dez círculos, um supervisor, também variando de

cidade para cidade. Em Brasília, por exemplo, para cada dez círculos de cultura, havia um supervisor que acompanhava o trabalho e discutia, com os educadores dos 10 círculos, a experiência de uma semana e fazia uma revisão constante. Eu participava dos debates, pelo menos, uma vez por mês, com quarenta, cinquenta coordenadores.

Face à rapidez com que se davam os processos de alfabetização, perguntou-se sobre sua compreensão a respeito de situações, tão comuns em nossas escolas, de alunos que permanecem três, quatro anos em uma mesma série e não conseguem aprender a ler e escrever. Freire atribui o problema à falta de capacitação dos professores.

Nós resolvemos esse problema enquanto secretário de educação do município de São Paulo. Você não pode querer alfabetizar, hoje, tratando só das crianças, sem conhecer Vygotsky, sem Piaget, sem Madalena Freire, sem conhecer nenhum desses autores. Tem que capacitar científica e ideologicamente essas professoras. Grande parte dessas professoras ainda traz consigo os prejuízos ideológicos de que as crianças populares não sabem e porque não sabem não podem aprender. Quer dizer então que a prova de heroicidade de muita professora é reprovar. O que é um grande absurdo. Nós conseguimos, naquele primeiro ano em que eu fui secretário, às custas de formação permanente (fizemos a formação de 30 mil professores, aqui em São Paulo, através de grupos de estudos orientados pela Madalena e por mim), obter a melhor performance da década em nível de aprovação. E mantivemos isso os quatro anos.

Na concepção freiriana, a linguagem oral é adquirida no decorrer do processo de desenvolvimento da criança e, simultaneamente, continua a desenvolver-se com o aprendizado da linguagem escrita que requer uma instrução formal, o que também se reafirma em todo o trabalho, considerando, no entanto, as diferentes modalidades discursivas. Perguntou-se, então, se ele havia observado alguma mudança no código oral de ex-analfabetos com os quais trabalhou.

Não, não cheguei e, veja bem, é possível que não modifique mesmo, se ele continua no mesmo padrão de classe. Vou te dar um exemplo extraordinário sobre essa conclusão. O Lula, torneiro-mecânico, faz anos está metido na política, primeiro na política sindical, depois deu um salto mais global, chegou a deputado federal, presidente do partido, hoje, tem uma convivência que já não é mais com torneiros-mecânicos, e sim com sociólogos, filósofos, pensadores. Porém, ele continua usando a expressão “menas”. Por isso, muita gente não votou nele para presidente, porque votar em quem diz “menas gente”, é votar em quem é “menos gente”. Um dia ele fez um discurso rebatendo as críticas pelo fato de falar “menas”, e disse que dizia “menas” porque achava mais bonito. (Risos). Muitas vezes o sujeito tem o domínio lingüístico, mas não perde o seu hábito. Não se preocupa em usar a forma correta. Isso daria um bom estudo.

Uma outra característica de Freire é a de estar em constante atitude de questionamento. Após as observações feitas sobre a influência da linguagem escrita na oralidade, fez o seguinte comentário: *No meu caso, é curioso, cada vez mais o meu discurso se identifica com a linguagem escrita.*

Essa percepção de Freire revela que o discurso acadêmico aproxima-se muito mais da linguagem escrita do que o discurso que reproduz a fala das camadas populares. As estruturas sintáticas são internalizadas a partir do uso, conseqüentemente as diferentes modalidades de interlocução com as quais se convive influenciam nas diferentes modalidades de discurso que se empregam. O sujeito procura, normalmente, fazer uma adequação de seu discurso aos interlocutores.

Sobre sua experiência como secretário de educação do município de São Paulo, manifestou-se sobre o programa de educação para adultos.

Sim, aqui nós criamos o MOVA, Movimento de Educação de Adultos de São Paulo. Mas aí, com uma diferença do que se fez em 63. Nós partimos do respeito absoluto aos movimentos populares. ...Nós trabalhamos seguindo muita gente, não necessariamente Paulo Freire. Dizíamos sempre que não havia necessidade de seguir Paulo Freire, nem João, nem ninguém. A exigência é que fosse aplicada uma pedagogia progressista. O que importava era saber se o educador tinha uma cultura dialógica e aberta, respeitosa com o povo. No fundo, cada educador é um método. Não tem que estar bitolando.

Então, o que acontecia era o seguinte: a nossa liderança conhecia o nosso pensamento e estava muito atualizada. Eles faziam uma junção do epistemológico do Paulo Freire, do filosófico do Paulo Freire, da politicidade do Paulo Freire e trabalhavam nessa linha. O construtivismo de Emília Ferreiro não tem nada a ver com isso, ela mesma me disse num encontro que ela era apenas uma pesquisadora.

Freire reconhece a importância dos estudos de Emília Ferreiro, quis salientar que suas concepções de educação e alfabetização não impedem a aplicação da teoria construtivista, sobre a qual também se manifestou:

Eu acho que, indiscutivelmente, as contribuições de Emília Ferreiro, do ponto de vista da globalidade da minha percepção da prática educativa não afetam, pelo contrário, eu acho é que a pesquisa da Emília, minha e da Madalena, necessitam da aplicação epistemológica do Paulo Freire, na perspectiva democrática. Se você pega um sujeito reacionário, ele desconsidera tudo isso.

Falou, ainda, sobre o congresso de alfabetizandos realizado em sua gestão frente à Secretaria de Educação de São Paulo.

Quando estávamos na Prefeitura de São Paulo, nós fizemos o primeiro Congresso de Alfabetizandos do mundo! Desde moço, vou a congressos de alfabetização. Nunca encontrei um analfabeto nesses congressos, apenas gente que fala sobre os analfabetos. No nosso Congresso, os alfabetizandos é que prepararam as falas, que apresentaram trabalhos, que discutiram nossos textos.

Com a entrevista, reafirmou-se a responsabilidade de, através desta pesquisa, dar uma contribuição a políticas de educação de adultos e aos estudiosos da teoria de Freire que, mais que uma contribuição científica, reavivou valores de esperança e crença numa educação que promove o ser humano, que possibilita que seja capaz de participar ativamente da sociedade em que se insere, interferindo na sua história. Este foi o legado maior que Freire pretendeu deixar a todos. "Qual a herança que posso deixar? Exatamente uma. Penso que poderá ser dito quando já não esteja no mundo: Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem a busca do conhecimento. Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser constantemente curioso." (Freire, 1995, p. 140).

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A QUESTÃO DO LETRAMENTO

Quer se adote um conceito mais amplo de letramento ou um mais restrito, as habilidades de leitura e escrita estarão sempre associadas, ou pelo menos a elas se fará referência toda vez que se fizer menção à cultura.

Muitos têm sido os estudos desenvolvidos sobre o que, na verdade, corresponde ao letramento dado que ele é, inexoravelmente, parte constitutiva das sociedades contemporâneas e ao mesmo tempo interfere no desenvolvimento das mesmas. A preocupação de países desenvolvidos, bem como de países em desenvolvimento, em medir os índices de letramento de seus cidadãos comprova que qualificações de desenvolvimento são realizadas, levando em conta entre vários indicadores o domínio da leitura e escrita. Segundo Wagner (1990, p. 116), desde a Segunda Guerra Mundial, talvez o argumento mais forte para o desenvolvimento de recursos humanos seja o de que o letramento e a escolaridade favorecem o crescimento econômico dos países que investem o suficiente em educação. Dessa forma, os índices de letramento e de mortalidade infantil se situam dentre aqueles que podem refletir o grau de desenvolvimento econômico e social na maioria dos países, havendo, freqüentemente, uma alta correlação com o desenvolvimento econômico e social.

Adicionam-se, então, à questão, os imperativos de ordem moral que fazem com que políticos e governantes incluam sempre em suas plataformas de campanha a destinação de recursos para a educação.

Por essa razão, em havendo sinceridade de propósitos, dado que são desenvolvimentos cujos resultados são de longo prazo (educação, saúde, cultura), isto é, não acontecem de uma hora para outra, especificamente em educação, uma melhor compreensão dos tipos e níveis de letramento pode contribuir para a formulação de políticas de desenvolvimento mais adequadas.

Soares (1992) faz um levantamento das mais diversas definições de letramento, procurando chegar a uma que possa ser utilizada como parâmetro de medida para as estatísticas, visando a uma maior confiabilidade nos resultados obtidos. Tratando-se de um dado cultural, a concepção que dele se possa ter tende a mudar com o transcorrer do tempo e em espaços diferentes. A pesquisadora agrupa as definições de letramento em torno de duas dimensões da existência humana: a individual, referindo-se aos atributos de ordem pessoal, e a social, que compreende os fenômenos de ordem cultural.

A dimensão individual do letramento compreende os processos fundamentais de leitura e escrita que, embora considerados em muitas pesquisas como processos únicos, guardam diferenças básicas entre as habilidades e os conhecimentos que são empregados na leitura e aqueles que são empregados na escrita. Sendo assim, a atividade de ler, na perspectiva dessa dimensão, *ler como*

uma tecnologia, é um processo de relacionar símbolos escritos com unidades sonoras (fonemas), associado a um processo de construção de sentido, o que se chama de alfabetização.

Inclui, portanto, uma variedade grande de habilidades, tais como decodificação de símbolos escritos, obtenção de significados, evoluindo para o que se denomina letramento com o desenvolvimento de habilidades mais complexas como as de interpretação de seqüências de idéias ou eventos, estabelecimento de analogias, de comparações, de inferências, de uso de linguagem figurada, de anáforas, e habilidades de raciocínio cognitivo, aplicáveis a uma diversidade enorme de materiais que podem variar de tabelas de horários de ônibus ou de preços de supermercados a textos literários.

O processo de escritura também envolve uma multiplicidade de habilidades lingüísticas e psicológicas. As habilidades de escrita vão desde a de transcrever unidades acústicas à capacidade de transmitir significado adequadamente a um leitor potencial. Escrever engloba a habilidade de transcrever discurso, via ditado, à de raciocínio metacognitivo. Inclui estabelecimento de objetivos para a escrita e decisão sobre a melhor forma de abordar a tarefa, identificação da audiência pretendida e adequação do estilo, organização de idéias e estabelecimento de relações entre elas, expressando-as adequadamente, uso apropriado de pontuação e habilidades motoras (manuscrever) e de soletração.

No decorrer da tese, acrescentar-se-ão outras habilidades envolvidas na competência para a escrita não assinaladas por Soares (1992).

As habilidades de escrita aplicam-se à imensa variedade de materiais, desde escrever o próprio nome, a lista de supermercados até teses de doutorado, o que faz com que o processo de letramento constitua-se num *continuum*, e não possa ser analisado como uma variável dicotômica, iletrado/letrado.

Embora diferentes, os processos de leitura e escrita são complementares e centrais à compreensão do conceito de letramento.

Na dimensão social são consideradas as práticas de lecto-escritura necessárias aos indivíduos num determinado contexto social. Essas práticas estão associadas ao que a pessoa faz com as capacidades e as habilidades de leitura e escrita que têm desenvolvidas nas múltiplas situações em que o letramento é requerido.

As fortes evidências da necessidade de letramento na vida diária, no trabalho, nas situações de locomoção de um lugar para o outro, no ir às compras, enfim, no exercício pleno da cidadania, tornaram imperiosa a consideração dessas habilidades em uma dimensão social, fazendo com que os conceitos de letramento, nessa dimensão, baseiem-se em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de funcionar em sociedade para transformar relações sociais e suas conseqüentes práticas.

É na dimensão social que se encontram as definições nas quais o letramento é mais do que saber ler e escrever. As habilidades de leitura e escrita são utilizadas com funções específicas, determinadas pelo contexto, valores e práticas sociais.

Nessa dimensão interferem, ainda, as motivações de ordem ideológica. Há conceitos bem mais liberais, no sentido da abrangência, e outros baseados em posicionamentos ideológicos.

A partir dessas concepções, que levam em conta as funções do uso das habilidades de leitura e escrita, é que surge o termo *letramento funcional*. Gray (1956, *apud* Soares, 1992) definiu o letramento funcional como "a possibilidade de uso dos conhecimentos e habilidades de leitura e escrita em todas as atividades demandadas pelo grupo social numa determinada cultura".

Kirsch, Jungeblut (1990, p. 1-8) definem letramento como sendo "o uso da informação escrita e impressa para agir na sociedade, atingir objetivos, e desenvolver o seu conhecimento e potencial". (trad. da autora).

Para Miller (1990), o letramento, como uma forma de participação cultural, extrapola as competências para a leitura e escrita, admitindo todas as demais formas de comunicação mesmo que não através da linguagem verbal.

As estatísticas no Brasil, realizadas pelo IBGE, têm utilizado uma definição bastante restrita, limitando-se a considerar letrada a pessoa que sabe ler e escrever uma mensagem simples na própria língua.

Numa visão mais progressista de educação, encontram-se teorias, como a de Paulo Freire, que defendem a alfabetização (Freire não empregava o termo letramento) como um processo de conscientização, ou seja, a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita como uma forma de apropriação e recriação consciente da cultura, através da crítica à própria existência.

O modelo educacional vigente no Brasil enfatiza a educação para o trabalho. Conseqüentemente, o conceito de letramento subjacente ao plano de educação nacional deve contemplar as habilidades básicas necessárias para a inclusão dos cidadãos no mercado de trabalho.

A UNESCO, segundo Soares (1992), considera que: "uma pessoa é funcionalmente letrada quando consegue envolver-se em todas as atividades nas quais o letramento é requerido para o funcionamento efetivo do grupo ou da comunidade e, também, quando é capaz de usar a leitura, a escrita e o raciocínio numérico para o seu desenvolvimento e de sua comunidade". (trad. da autora). Tal definição se aproxima à de Kirsch, Jungeblut, acima citada.

Conclui-se, portanto, que quaisquer que sejam as definições de letramento, elas extrapolam o simples domínio das habilidades de leitura e escrita.

2.2 COMO CHEGAR À PROFICIÊNCIA EM LEITURA E EM ESCRITA

Falar de leitura e escrita requer, necessariamente, que se fale de linguagem. Não há aprendizado da leitura e da escrita sem que antes tenha havido a aquisição da linguagem falada, nos indivíduos normais. Embora a linguagem oral preceda a linguagem escrita, há uma forte relação entre elas e, ao mesmo tempo, grandes diferenças. Garton, Pratt (1989) apresentam as diferenças em três categorias: de forma, de função e de modo de apresentação.

Quanto às diferenças físicas de forma, a linguagem oral é efêmera, temporária e oral. É, portanto, um processo mais rápido e mais sociável. Já a linguagem escrita é durável, permanente, espacial e visual. Por ser um processo que demanda deliberação, torna-se mais lento, pois requer planejamento, seguido de edição durante e depois do produto final. Frequentemente é uma atividade solitária.

Quanto às diferenças de função, a primeira é mais coloquial na forma e no estilo, enquanto que a outra é mais formal, requerendo o uso correto da gramática, ou seja, das convenções ortográficas, sintáticas, semânticas e

pragmáticas. Com relação à função, porém, tanto para a linguagem oral quanto para a escrita, os usos são determinados socialmente.

E, com relação ao modo de apresentação, as diferenças dizem respeito à coesão do discurso, forma pela qual as idéias se interligam. Na linguagem oral, em que os interlocutores se fazem presentes, há a possibilidade do uso de recursos não lingüísticos (gestos, expressões faciais, referências contextuais) e paralingüísticos (entoação, pausas), enquanto que a linguagem escrita precisa ser auto-referenciada; os recursos paralingüísticos devem ser codificados (sinais de pontuação, letras maiúsculas etc), bem como o espaço e tempo, que são distintos entre o momento da escrita e o da leitura pelos futuros interlocutores, têm que ser referenciados. A esse respeito, Scliar-Cabral (1995a, p. 33) assim se manifesta:

A cadeia escrita canônica de comunicação ocorre na ausência de um futuro leitor, enquanto o redator está produzindo sua mensagem. ...os textos escritos precisam ser auto-referenciados, de modo a permitir a extração da informação exclusivamente do meio impresso; não existe a possibilidade de informação extra fornecida pelo redator, tais como retificações, expressão facial e corporal, apontar para os objetos (*demonstratio ad oculos* conforme menciona Bühler) ou quaisquer outras pistas entoacionais.

Em que pesem as diferenças entre linguagem oral e escrita, todo o ser humano tem uma propensão inata para a linguagem, e uma das principais funções que ela exerce é a de propiciar a comunicação. Por essa razão a interação social exerce papel preponderante no desenvolvimento das

capacidades lingüísticas, pressupondo, portanto, que as experiências vivenciadas e as inter-relações pessoais sejam fundamentais ao processo.

Vygotsky (1989, p. 27), em *A formação social da mente*, assim se manifesta: "O momento de maior significação no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e a abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem".

Uma vez que as atividades humanas são mediadas pela linguagem, a interferência de usuários mais proficientes auxiliará no processo de desenvolvimento da linguagem.

Apropriando-se da linguagem, o indivíduo internaliza um sistema de signos que lhe servirá de instrumento básico para a aquisição de novas formas de comunicação, possibilitando o acesso a diferentes tipos de conhecimento que serão utilizados conforme suas necessidades e as determinações de ordem cultural. A interação social, por sua vez, derivada da cultura ou da perspectiva histórica propiciará, através da linguagem, o desenvolvimento de estruturas intelectuais e cognitivas mais elevadas. À medida que desenvolve a linguagem, o sujeito vai ampliando, também, uma consciência metalingüística, o que facilitará a interação comunicativa, haja vista ser a linguagem um sistema de representações convencionalizadas.

Para Moraes (1996), a compreensão dos processos envolvidos na arte de ler repousa no entendimento dos mecanismos cognitivos que sustentam a capacidade de leitura e o processo de aprendizagem dessa capacidade. Através da psicologia cognitiva, esse autor procura explicitar a estruturação e a organização dessas capacidades. Na leitura, o aprendiz tem que estabelecer a correspondência entre palavras escritas e palavras faladas e determinar o significado que elas comportam. Tem, portanto, que desenvolver habilidades de decodificação e de reconstrução de sentido.

A proficiência em leitura depende, ainda, de outras habilidades e conhecimentos, desenvolvidos em fase precedente ao seu aprendizado. Depende da ampliação de vocabulário, da familiaridade com diferentes tipos de conversação, de habilidades de compreensão oral e de consciência metalingüística. Sobretudo, depende do conhecimento das convenções de que faz uso o código escrito.

Sem o desenvolvimento de habilidades básicas de discriminação visual e auditiva, da consciência fonológica, da compreensão do que são palavras e letras, da habilidade de aplicação de regras de correspondência grafêmico-fonológica, é impossível ler e ultrapassar o limite da decodificação.

Para automatizar a habilidade de decodificação, faz-se necessário o domínio dos princípios do sistema alfabético, haja vista ser este o nosso sistema escrito. Porém, ele é bastante complexo e, para compreendê-lo, há que ser

estruturado um sistema mental de múltiplas representações semânticas, fonológicas e ortográficas, que agem de modo interativo. " O poder do alfabeto para representar a língua, seja qual for a complexidade de suas estruturas fonológicas, é enorme. (...) a aprendizagem da escrita e da leitura alfabéticas exige capacidades de análise da língua em fonemas e de síntese dos fonemas que não são necessárias para aprender outros sistemas de escrita." (Moraes, 1996, p. 70).

Como a invenção do alfabeto deu-se a partir da descoberta do fonema, torna-se fundamental desenvolver a consciência fonológica para se chegar à leitura. A consciência fonológica está relacionada, portanto, à representação das classes de sons da língua. O aprendiz deve ser capaz de perceber que a cadeia da fala se desmembra em itens lexicais que, por sua vez, desdobram-se em sílabas e, ao aprender o sistema alfabético, aprenderá a desmembrar as sílabas em unidades menores.

O usuário possui um conhecimento lingüístico para o uso competente na comunicação oral. Algumas capacidades metalingüísticas, entre as quais uma certa capacidade metafonológica, se ampliam sem a aprendizagem do sistema alfabético, porém outras dependerão do contexto instrucional.

Corroborar-se, assim, a teoria interacionista de Vygotsky e seguidores que advogam a presença de um outro como fundamental ao desenvolvimento lingüístico do indivíduo.

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Bruner, de acordo com Garton, Pratt (1989), apresenta um modelo teórico de aquisição da linguagem, denominado LASS (*Language Aquisition Support System*), que pressupõe a predisposição inata da criança para a aquisição da linguagem, bem como uma propensão para uma interação social ativa que necessariamente têm que ser apoiadas pela atuação de um adulto. Este modelo reafirma a tese interacionista de Vygotsky.

Para Moraes (1996, p. 38), "o sistema cognitivo é um sistema complexo de tratamento da informação compreendendo conhecimentos (representações) e meios de operar sobre esses conhecimentos (processos)".

O que se deseja é desvendar o processo pelo qual o indivíduo se apropria da linguagem escrita, seja o de decodificação, na leitura, seja o de codificação, na escrita, além de outros ainda mais complexos que levam à construção do sentido na lecto-escritura.

Nesta pesquisa, objetiva-se a verificação dos níveis de proficiência em leitura e escrita de sujeitos alfabetizados na fase adulta, numa permanência de apenas quarenta horas de escolarização.

Embora a leitura e a escrita compartilhem os mesmos sistemas lingüísticos internalizados pelos usuários, o processamento apresenta diferenças marcantes, como as já mencionadas, dentre outras. A escrita, por exemplo, inicia pelo

planejamento. As idéias planejadas deverão ser transpostas para a folha de acordo com princípios alfabéticos e gramaticais, de forma a permitir a construção de sentido pelo leitor. Os comandos para a produção escrita são enviados para a mão. Na leitura, o leitor subordina-se ao texto. Ainda neste capítulo a questão será examinada com mais detalhes.

Todo o usuário já possui uma certa consciência fonológica. No entanto, para a leitura, nos sistemas alfabéticos, é necessário que essa consciência fonológica atinja uma determinada proficiência e especificidade cuja dificuldade maior consiste, fundamentalmente, em vencer a percepção que o falante tem da sua língua como um contínuo, desmembrando a cadeia nas suas unidades menores que são os fonemas, mascarados pela coarticulação. É preciso atingir esse grau de consciência, debruçar-se sobre a cadeia da fala, de modo a perceber suas unidades e depois, então, relacionar as unidades menores aos grafemas, representados pelas letras.

Uma pessoa não alfabetizada é capaz de identificar rimas, percebendo semelhanças e diferenças entre os sons produzidos, porém mostra-se incapaz de segmentar a consoante da vogal com a qual coarticula na mesma sílaba em posição inicial ou final de vocábulo, segundo experimentos psicolingüísticos (Sciar-Cabral, Nepomuceno, Moraes, 1990). Essa consciência fonêmica só acontece se houver a internalização dos princípios do sistema alfabético. Em adendo, o aprendiz deverá internalizar as regras de correspondência e de fusão fonêmica, regras de distribuição dos fonemas cujos valores são determinados

pela posição que ocupam no vocábulo, e regras ditadas pela etimologia e conseqüente derivação morfológica, que possibilitarão o reconhecimento, ou seja, a leitura e a formação escrita de palavras, além dos diacríticos, dos sinais de pontuação e de muitas outras pistas gráficas exclusivas das convenções do sistema escrito. Verifica-se, assim, a diferença entre alfabetização e letramento.

Portanto, o simples conhecimento de regras de correspondência grafêmico-fonológica ou fonológico-grafêmica não faz do sujeito um leitor proficiente. O leitor hábil, além de ser capaz de utilizar os princípios da escrita alfabética acima arrolados, tem que acionar esquemas cognitivos específicos e bem mais complexos. No entanto, como salienta Moraes (1996, p. 195), "o leitor hábil identifica as palavras com base ao mesmo tempo em representações ortográficas e fonológicas, em diversos níveis de estrutura a partir da letra e do fonema, respectivamente. Para chegar à constituição desses processos ortográfico e fonológico, o leitor-aprendiz baseia-se essencialmente no princípio alfabético".

Na leitura proficiente interagem as representações fonológica, ortográfica, sintática, lexical, semântica e pragmática. Além dessas habilidades, o uso de estratégias que não são específicas da leitura, como as metacognitivas (planejamento, elaboração de hipótese, monitoração, inferência), complementa o processo, possibilitando a chegada ao que comumente se chama de leitura das *entrelinhas*. O que possibilita a interpretação de textos orais e escritos são os níveis mais altos de desenvolvimento intelectual.

Se a leitura parece um quebra-cabeça a ser desmontado, a escrita necessita que as peças do quebra-cabeça sejam ainda articuladas. Porém, nem por isso, deixa de ter relevância, tanto na leitura, quanto na escrita, o contexto social e cultural.

As dificuldades específicas, na leitura e na escrita, residem nas diferenças de cada uma. Na leitura, o texto já está elaborado, e o leitor tem que decodificar e construir o sentido do texto a partir das informações impressas, enquanto que, na escrita, tem que planejar a forma pela qual vai transformar o pensamento em texto escrito, segundo as regras lingüísticas estabelecidas por uma dada língua.

Aprender a manuscreever, além de todas as habilidades inerentes ao desenvolvimento psicolingüístico, requer, ainda, o desenvolvimento de habilidades motoras finas, pois as letras resultam da combinação de uns poucos traços gráficos, aliada a princípios como a rotação, em relação a uma linha real ou imaginária, fazendo a junção das mesmas para a fluência das palavras.

Ler e escrever exercem também funções sociais distintas, do ponto de vista da comunicação. Quando da leitura, quem lê recebe os sinais luminosos emitidos pela folha que deverá processar até chegar ao sentido da macro-estrutura, enquanto quem escreve deverá transformar o pensamento num texto escrito adequado ao leitor a quem se dirige.

Em virtude da permanência da coisa escrita, ela possibilita a reflexão sobre o que está escrito, ampliando a monitoria. Escrever exige a capacidade de imaginar um leitor ausente, quase sempre, no espaço e no tempo, o que se denomina distanciamento.

Embora haja diferenças de natureza, função e de processamento entre leitura e escrita, ambas estão sempre correlacionadas, pois a leitura se faz de algo que foi escrito. Para escrever, o aprendiz tem que saber ler. Necessita da consciência fonêmica para poder analisar a palavra em fonemas e saber a que representação gráfica cada um deles corresponde. Tem que lidar com um sistema ortográfico e demais convenções gráficas, que necessariamente só são dominadas após instrução formal.

O ensino da escrita deve acontecer depois ou, no mínimo, simultaneamente ao ensino da leitura, porque sem a leitura não há a construção da escrita. Como para a evolução da linguagem oral, o ambiente sócio-cultural a que o indivíduo está exposto exercerá influência sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

O processo de saber escrever, relacionar a linguagem oral ao sistema alfabético da língua portuguesa, se faz acompanhar, conforme se está enfatizando, do domínio de uma série de outras regras que deverão ser automatizadas, tais como a de distribuição da seqüencialidade do discurso no papel (da esquerda para a direita, retomada para a esquerda, de cima para

baixo), combinação das letras para a formação de palavras (convenções ortográficas), separação de agrupamentos de letras e palavras por espaços em branco e, posteriormente, o domínio de regras sintáticas, semânticas e pragmáticas que condicionam o uso da pontuação.

A consideração do desenvolvimento de tais habilidades, através de um processo de instrução formal, tanto para a leitura quanto para a escrita, não exclui que o aprendizado das mesmas se dê a partir de uma perspectiva evolutiva. Segundo a teoria piagetiana e os estudos de Ferreiro, Teberosky (1985, p. 29), nem todos os processos de aprendizagem são dependentes de métodos ou de instruções diretivas, havendo no processo de ensino-aprendizagem um objeto a ser conhecido e um sujeito cognoscente, que é ativo: "compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento)".

Quer-se salientar, no entanto, que determinados conhecimentos têm que, obrigatoriamente, ser ensinados, pois se constituem de convenções, de invenções humanas.

2.3 BASES BIOPSICOLÓGICAS E SÓCIO-INTERACIONISTAS DA LINGUAGEM

Evidências neurológicas sustentam que toda a atividade mental é perpassada pela linguagem, pois pensamento e linguagem estão inter-relacionados. No entanto, há que ser lembrado que, para Vygotsky, o desenvolvimento da fala é precedido por um estágio *pré-intelectual*, e o desenvolvimento do pensamento por um estágio *pré-lingüístico*, os quais, em decorrência de sua ontogênese, se entrecruzam, tornando-se o pensamento verbal e a fala racional.

A faculdade da linguagem, embora fundamental para o desenvolvimento do ser humano, não se localiza em uma única área do cérebro, como se fora um computador central no universo da mente, mas está integrada a uma rede de funções comandadas pelo sistema nervoso central.

As habilidades que dela emergem, assim como os recursos da consciência, estão espalhados pelo cérebro. Experimentos com pacientes cujos hemisférios direito e esquerdo foram cirurgicamente separados demonstraram a possibilidade de funcionamento independente de ambos. (Pattison, 1984, p. 19).

Esses mesmos estudos revelaram, no entanto, que algumas partes do cérebro parecem exercer um controle maior sobre funções específicas da linguagem como a fala, a leitura e a escrita.

Embora as pesquisas sobre as bases fisiológicas da linguagem e da consciência tenham evoluído bastante desde a época de Paul Broca¹ segundo Pattison (1984), a área, conhecida como de Broca, é tida, ainda, como responsável pela produção da linguagem.

Outros estudos comprovam, também, que o desenvolvimento da linguagem é resultado de operações complexas interativas de diferentes funções cerebrais.

Lenneberg (1967, p. 170) sustenta que:

Não é muito mais um ou outro aspecto específico do cérebro que deve ser responsabilizado pela capacidade de aquisição da linguagem, mas a maneira como muitas partes do cérebro interagem. É o modo de funcionar, mais do que as estruturas específicas, que deve ser observado como o correlato neurológico próprio da linguagem. (trad. da autora).

Da mesma forma, Vygotsky (1989a, p. 1) advoga que o estudo do pensamento e da linguagem requer "uma clara compreensão das relações interfuncionais dos processos psíquicos", uma vez que o desenvolvimento dessas funções também ocorre como resultado da integração de diferentes sistemas cerebrais. Para ele, "qualquer aprendizagem exige um certo grau de maturidade de determinadas funções", o que faz com que se estabeleça a distinção entre aprendizado e desenvolvimento.

¹ Paul Broca - cirurgião e antropólogo francês que, em 1861, deu origem à teoria das localizações cerebrais ao descobrir lesão responsável por uma das afasias, a de expressão.

O aprendizado da leitura e da escrita requer, então, um patamar prévio de determinadas capacidades, de memória, de atenção, de maturidade psicológica para se chegar ao alto grau de abstração requerido. Vygotsky (1989a, p.90) salienta que o aprendizado, por sua vez, também influi na estruturação psicológica, pois há períodos do desenvolvimento que podem ser considerados mais produtivos, quando as crianças estarão mais receptivas àquela aprendizagem. Classificou-os de períodos ontogenéticos, aqueles em que o aprendizado de operações que exigem consciência e controle deliberado, através da interação com adultos ou outras pessoas, *favorece* "o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto ainda estão em fase de amadurecimento".

No que se refere especificamente à aprendizagem da linguagem escrita, uma questão crucial reside na distinção entre o contínuo da cadeia da fala e o contraste transparente das unidades da escrita e, não obstante, como o processamento de um e de outras conduz à construção do sentido.

Como já mencionado anteriormente, sem a consciência fonológica não seria possível a leitura e a escrita nos sistemas alfabéticos, uma vez que estes foram inventados a partir da descoberta intuitiva do fonema.

Segundo Moraes (1996, p. 78), para se compreender o processo de aprendizagem da leitura alfabética, há que se levar em conta que "todo o edifício da leitura alfabética repousa sobre o fonema". E, para se chegar ao fonema, tem-

se que compreender o que é a fala, embora haja uma grande distância entre a percepção dos sinais acústicos da fala e a aprendizagem do código alfabético.

Enquanto a percepção da fala implica a referência a representações inconscientes dos fonemas, para aprender a ler e a escrever faz-se necessária a associação entre letras e representações conscientes de fonemas.

As pesquisas sobre as unidades perceptivas da fala, em especial sobre o fonema, conduzem à definição de que na fala: "Articulamos palavras por um jogo muito complexo de combinações de movimentos das mandíbulas, das faces, dos lábios, da língua, do palato e da laringe. Esses movimentos permitem transformar em som da fala o sopro de ar que provém dos pulmões e que é posto em vibração pelas cordas vocais." (Morais, 1996, p. 79).

Esse jogo, que compreende o desenvolvimento fonológico, constitui, então, para Moraes (1996, p. 87) "um sistema baseado em representações de fonemas que segue o princípio biológico da diferenciação. Um organismo cresce por divisão celular. Do mesmo modo, o "crescimento" do sistema fonológico parte da representação global das unidades silábicas para chegar a representações de fonemas...". Conseqüentemente, distúrbios de aprendizagem de leitura podem estar associados a anomalias do desenvolvimento fonológico.

Para dominar os processos de leitura e escrita, os indivíduos devem ser capazes de aprender as correspondências entre os fonemas e as letras que

representam estes fonemas, os grafemas. Inicialmente, essa consciência dá-se, apenas, no nível das semelhanças dos sons entre algumas palavras, ou seja, da rima e de assonâncias e, no caso de monossílabos, da distinção entre ataque e rima, o que para Ehri, Robbins (1992, p. 14) constitui uma habilidade importante na estratégia de leitura por analogia, quando do reconhecimento de palavras não vistas anteriormente.

A dificuldade de percepção dos fonemas, no que tange à consciência fonológica, reside no fato de que, embora sendo unidades básicas da linguagem que formam palavras, eles não existem enquanto entidades separadas no *continuum* da fala, já que, na linguagem oral, não se evidencia a divisão de onde termina um e começa o outro. Na linguagem oral, ocorre a *coarticulação*, termo empregado por Liberman (1987 *apud* Garton, Pratt, 1989), um *overlap* substancial em que as informações acústicas dos fonemas adjacentes são transmitidas ao mesmo tempo, fazendo com que adultos iletrados, como já mencionado, não consigam distinguir fonemas, apesar de associarem as palavras à referência.

A consciência do que seja realmente uma palavra surge, então, com a iniciação ao aprendizado da linguagem escrita, quando as unidades lingüísticas passam a ser evidenciadas.

Sendo assim, problemas de audição têm relação direta com a percepção dos sons da fala e afetam tanto o domínio da linguagem oral quanto o da escrita

e, por conseguinte, acarretam dificuldades de atenção e concentração que interferem no estabelecimento do sistema fonológico, dada a necessidade de discriminação dos traços fonéticos, e no sistema de leitura e escrita, que requer habilidades de análise e síntese.

Com relação às capacidades cognitivas da leitura, têm-se aquelas subjacentes à extração da informação visual da página, até a retenção de macro-estruturas. Os olhos, enquanto lêem, executam *movimentos de sacadas*, intercalados por pausas denominadas *fixações*, cujo padrão (quantidade de informação extraída durante as sacadas, quantidade captada durante as fixações e distribuição espacial das fixações na página) determinará a maneira pela qual a informação se torna disponível aos centros mais altos do sistema nervoso central.

Influi, também, a abrangência do campo de visão. Os limites do campo de visão, segundo Mitchell (1982, p. 14), são parcialmente determinados por restrições físicas e fisiológicas do sistema visual, pois o leitor, embora possa selecionar informações em pontos de fixação mais distantes, parece não fazer uso dessas informações, como uma escolha estratégica para processá-las durante a fixação seguinte.

O processo de armazenamento da informação visual pode-se dar de duas maneiras. A primeira é através da memória icônica, que retém uma grande quantidade de informação detalhada por um curto período de tempo, usualmente

menor que a metade de um segundo. O traço é rapidamente recolocado com nova informação, logo após o aparecimento de um estímulo posterior. A segunda armazenagem é a da *memória visual de curto prazo* que, apesar de levar alguns minutos a mais, tem uma capacidade de estocagem muito limitada. Propicia, apenas, a retenção de detalhe visual suficiente para possibilitar que poucas letras sejam identificadas ou que algumas formas simples sejam combinadas. A *memória visual de curto prazo* difere da memória icônica por não se perder com o surgimento de um novo estímulo. A informação visual é copiada do ícone para a *memória visual de curto prazo* e o processo continua até que o dado original seja recolocado ou desapareça gradualmente. Portanto, a análise visual da palavra escrita, de acordo com o modelo do sistema de leitura de palavras de Morais (1996, p. 131) leva a uma operação de categorização das letras, cujo resultado alimenta tanto o subsistema de extração das unidades ortográficas quanto o subsistema de convenção grafema-fonema, seguidos por duas outras vias operacionais: a ortográfica, englobando unidades mais amplas que as letras, e a via fonológica que agrupa os sons das letras em grafemas, com base nas regras de pronúncia, convertendo esses grafemas em representações dos fonemas. Essas representações, por sua vez, ativam as formas fonológicas das palavras que vão acionar as representações semânticas e ortográficas correspondentes até a ativação das unidades fonológicas de saída, ou seja, a fala (p. 132). À medida que o número de palavras aumenta, o processo de decodificação, por si só, não dá conta da construção do sentido. Por isso, outras estratégias, além das pistas visuais que passam a exercer um papel secundário, tornam-se imprescindíveis ao processamento da leitura. Tal fato permite considerar que a

extração da informação visual da folha não é a única habilidade responsável pela leitura.

O leitor faz interagirem diferentes conhecimentos para chegar à compreensão do que foi lido, revelando, assim, a interferência de fatores sócio-culturais sobre as capacidades de leitura e a própria linguagem, pois, como afirma Kleiman (1989, p. 17), a leitura caracteriza-se como um processo bastante complexo, não linear e interativo.

As experiências pessoais exercem forte influência sobre o aprendizado da leitura e da escrita. Fatores como o convívio com falantes da própria língua, a frequência a instituições escolares, o grau de valorização das atividades de linguagem e de leitura interferem nessas capacidades.

Estes conhecimentos subjazem às categorias utilizadas na análise dos dados da pesquisa, assim como também são perceptíveis nos princípios que fundamentam a prática pedagógica de Freire.

2.4 AQUISIÇÃO X APRENDIZAGEM

Em se tratando de desenvolvimento da linguagem, pode-se fazer a distinção entre processos de aquisição e de aprendizagem, no que diz respeito à linguagem oral e à linguagem escrita. Adquire-se a linguagem oral e aprende-se a linguagem escrita.

A aquisição diz respeito ao desenvolvimento de capacidades e habilidades que se faz de forma espontânea, já que o ser humano normal é biopsicologicamente programado para amadurecer na direção de internalizar a(s) língua(s) à(s) qual(is) estiver exposto, através da interação social e do processo sócio-histórico-cultural do qual é elemento constituinte, enquanto que para aprender a linguagem escrita, aprender a ler e a escrever, há a necessidade de instrução formal, de uma postura cognitiva consciente.

De forma mais abrangente, Vygotsky (1989, p. 97) estabelece *a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças*, através de um conceito teórico. Define o desenvolvimento real como aquele decorrente do amadurecimento de funções que permitem a resolução de problemas de forma independente. É aquilo que a criança é capaz de adquirir em razão do seu desenvolvimento sócio-cultural no período. O aprendizado, no entanto, decorre das experiências vivenciadas, da qualidade de instrução recebida que tanto pode ocorrer na escola como fora dela. Referiu-se a este desenvolvimento como *potencial*. A interseção entre ambos caracteriza o que chama de *zona de desenvolvimento proximal*. E assim a define: "Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes". Portanto, desenvolvimento e aprendizagem se inter-relacionam.

Para a compreensão do processo de aprendizagem da linguagem escrita faz-se necessário estabelecer uma relação direta com a linguagem oral, cuja aquisição depende, apenas, da exposição do indivíduo a situações de interação social através do uso da língua, uma vez que todo o indivíduo normal é biopsicologicamente programado para tal aquisição.

O conhecimento fonológico e fonético, que difere de consciência fonológica, está relacionado à variedade lingüística de cada indivíduo e, para Scliar-Cabral (1989, p. 106), seu processamento independe de letramento. Para ela, esse conhecimento fonético e fonológico, para o uso da língua, internalizado inconscientemente, desenvolve-se em três estágios distintos que se dão na seguinte ordem de complexidade: 1º. *padrões entoacionais - a "palavra" é coberta pelo enunciado e sílabas fortes e fracas são distribuídas de forma rítmica correspondendo a gestos articulatórios holísticos*; (Diz respeito à emergência dos primeiros enunciados na criança, normalmente de uma ou duas sílabas.) 2º. *emergência gradual dos fonemas com seus traços fonéticos distintos e aplicação de regras de distribuição, incluindo as alofônicas foneticamente determinadas pelo contexto*; 3º. *emergência gradual das regras morfofonêmicas, as quais sinalizam a fronteira dos morfemas, sua distribuição e regras alomórficas* (p. 105 - trad. da autora). Segundo Scliar-Cabral (comunicação pessoal), tal conhecimento é acompanhado do domínio gradual dos esquemas fonarticulatórios que comandam os gestos do aparelho fonador.

Por outro lado, a consciência fonológica, indispensável ao aprendizado da linguagem escrita, requer a instrução formal que passa a assumir papel importantíssimo no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A instrução é, então, o mecanismo que possibilita o crescimento intelectual e a internalização dos processos necessários ao desenvolvimento cognitivo numa cultura predominantemente letrada.

A escrita, por sua vez, nos sistemas alfabéticos, se relaciona ao sistema oral, tendo ambos os sistemas como unidade básica o fonema e seus traços constituintes. Porém, enquanto a estrutura do sistema oral vai se formando ao longo do desenvolvimento do indivíduo, de forma inconsciente, a escrita necessita do conhecimento fonológico e fonêmico consciente para que possam se organizar as habilidades que darão conta das correspondências entre as classes de sons e as letras, ou seja, os fonemas e os grafemas e caracterizadas as oposições entre os elementos de cada sistema.

O aprendizado da escrita, por conseguinte, não acontece se não houver instrução específica sobre o que se quer ensinar, pois, para se chegar à compreensão do alfabeto enquanto sistema de representação mental e gráfica da língua, capacidades de análise e síntese dos componentes desse sistema precisam ser desenvolvidas.

Para a escrita, o sistema estruturado de representação acresce-se do que pode ser chamado de um sistema complementar que é o das convenções

ortográficas. Assim, não basta o domínio das correspondências biunívocas entre os fonemas e grafemas, mas é preciso aprender que convenções, que regras foram estabelecidas para aquela dada língua.

À consciência fonêmica acrescem-se as consciências sintática e pragmática e de outras convenções específicas do sistema escrito.

Tal constatação pôde ser comprovada nesta pesquisa, pois os sujeitos que dela fizeram parte chegaram ao estágio do domínio de algumas das regras de correspondência fonológico-grafêmica, porém lhes faltaram instruções posteriores para alcançar um nível de escrita mais proficiente.

Ao ato de escrever, que requer como habilidade básica o aprendizado das regras fonológico-grafêmicas, acrescem-se a habilidade de manuscritura, o domínio de movimentos de coordenação motora que levem ao desenho dos traços gráficos que definem as letras, mas, sobretudo, os conhecimentos necessários para estruturar um texto que possa ser compreendido por um leitor distante espaço-temporalmente, e o desenvolvimento de outras habilidades metalingüísticas que serão desenvolvidas no tópico 2.4.2.

Se para a discriminação dos sinais acústicos da fala há um aparato biopsicológico pronto no neonato conforme asseveram as diferentes teorias, sobretudo, a partir da tese inatista de Chomsky, para a aprendizagem do código

escrito as instruções específicas e sistemáticas são necessárias. Para Moraes (1996, p. 88):

... a fala é organizada de tal maneira que é justamente a sua facilidade de compreensão que torna difíceis a leitura e a escrita alfabética. A relação entre o sinal de fala e a estrutura subjacente da linguagem é complexa, mas para fazer face a essa complexidade nós possuímos um sistema de tratamento que é produto de uma evolução biológica e que opera automaticamente.

A dificuldade da escrita reside, inicialmente, conforme se vem afirmando, na discrepância entre a percepção da cadeia da fala como um contínuo e as unidades discretas tais como se apresentam na folha escrita.

A consciência fonológica, no que diz respeito à segmentação da sílaba em suas unidades menores, é necessária no início da alfabetização. A partir do momento em que as regras de correspondência grafêmico-fonológica são internalizadas e automatizadas, esta consciência fica implícita no uso, embora, quando acionada em uma situação experimental, se manifeste.

Ao leitor proficiente, outros conhecimentos são necessários, ou seja, ter um léxico ortográfico internalizado, dominar as regras morfofonêmicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, além das específicas à sinalização gráfica do texto no espaço.

Isso não invalida os conhecimentos, advindos da teoria construtivista de Emília Ferreiro, de que as crianças já têm desenvolvidas algumas compreensões para as formas de escrita, quando chegam à escola, baseadas nos significados e na utilização de que dela fazem os membros da comunidade na qual estão inseridas, corroborando a teoria de Smith (1989, p. 86): "A leitura sempre envolve uma combinação de informação visual e não visual. Ela é uma interação entre o leitor e o texto."

2.4.1 LIMITES DA APRENDIZAGEM: A QUESTÃO DOS TETOS E DOS AUTOMATISMOS

Retomando a questão da aquisição *versus* aprendizagem, pode-se afirmar que no processo de aquisição há uma predisposição inata, compulsória para tal fim. Assim, toda criança normal exposta a dados lingüísticos aprenderá a língua, compelida por seu aparato biopsicológico.

Para a aprendizagem, há a necessidade, além do amadurecimento de bases neurolingüísticas, psicológicas e cognitivas, de um agente externo que a conduza de forma sistemática.

Como mecanismo de sobrevivência da espécie, o ser humano desenvolveu, ao longo do processo de evolução, uma cognição e um comportamento social capazes da utilização de linguagens, isto é, de sistemas simbólicos.

Uma breve menção ao funcionamento neurolingüístico permite assinalar as diferenças entre a aquisição da linguagem oral e a aprendizagem do sistema escrito.

Como já referido anteriormente, as funções do cérebro se dão de forma integrada, embora cada hemisfério seja responsável, predominantemente, por funções específicas. No entanto, determinadas funções, sobretudo as consideradas mais baixas, como as funções motoras e sensoriais, podem ser exercidas por ambos os hemisférios.

À medida que se tornam mais complexas, as funções demandam maior especificidade e, conseqüentemente, passam a ser exercidas por um único hemisfério. Ontogeneticamente, o hemisfério esquerdo se especializa para algumas funções e o direito para outras. O hemisfério direito se especializou para as funções mais holísticas, globais, como, por exemplo, as que processam imagens fisionômicas. Já o hemisfério esquerdo se especializou para processamento seqüencial e lógico, portanto a linguagem verbal processa-se neste hemisfério (Weigl, 1975; Zangwill, 1975).

Ao nascer, a criança já está com o cérebro programado para as especializações que vão se desenvolvendo à medida que as redes associativas vão se interligando com a maturação e exercício das funções, porém ela ainda não tem totalmente formado o seu aparato neurofisiológico. Uma das variáveis que interfere no processo de aquisição da linguagem está relacionada com o

prolongamento dos neurônios, pois a massa cinzenta se desenvolve no primeiro ano de vida, relacionando as primeiras percepções da criança com as subseqüentes. A interligação entre as redes vai permitir que os perceptos se tornem mais complexos e o sistema cognitivo vá se aprimorando (Jacobson, 1975; Weigl, 1975).

É importante salientar, segundo Vygotsky (1989a, p. 44), que:

... o desenvolvimento do pensamento (verbal) é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. [...] O pensamento verbal não é uma forma natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural [...] O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.

Vygotsky enfatiza a importância da linguagem no desenvolvimento intelectual, no entanto, há que se considerar, também, a influência de fatores de ordem inata e maturacional.

Não há como atribuir o crescimento intelectual unicamente à linguagem, pois seria negar o próprio desenvolvimento ontogênico. O ser humano traz consigo uma carga genética que influi no desenvolvimento de todo o seu ser, cujos comportamentos são influenciados por fatores sócio-culturais. A linguagem, por conseguinte, não pode ser o único fator de influência.

Ainda que a formação da consciência se vincule diretamente às práticas e às formas de cultura, a capacidade de **criar** do ser humano, o seu ser curioso, utilizando expressão de Paulo Freire, leva a considerar a importância da linguagem associada às práticas histórico-sociais, condicionadas por fatores de ordem genética e maturacional.

O desenvolvimento intelectual, que de início é biológico, passa a ser determinado, então, por fatores ambientais e históricos.

Numa sociedade predominantemente letrada, o aprendizado da leitura e da escrita influirá, sobremaneira, no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos que a ela pertencem.

Em termos de aprendizagem, pode-se afirmar que as habilidades que podem ser aprendidas estão menos sujeitas a tetos (limites) do que aquelas que são adquiridas, isto é, que são determinadas, sobretudo, pelo desenvolvimento de esquemas biológicos. Não há limite de idade para uma pessoa aprender a ler. No entanto, no que diz respeito à manuscritura, que depende do desenvolvimento de esquemas motores finos, o que se observa é que pessoas com mais idade, por já terem perdido parte da flexibilidade dos movimentos de certos músculos, ou por já terem automatizados muitos outros movimentos, apresentam mais dificuldades. Dever-se-ia, portanto, em situações de alfabetização de adultos, enfatizar as habilidades de leitura e buscar alternativas para minimizar as dificuldades de manuscritura que advêm de automatismos que, com o passar do

tempo, inibem o desenvolvimento e a aquisição de outros sistemas. O automatismo não requer escolha, nem voluntariedade, pois resulta de uma prática repetitiva que, sempre que for necessária, é ativada inconscientemente. Ao contrário dos adultos, nas crianças, o sistema nervoso central se apresenta com maior plasticidade, permitindo o desenvolvimento de muito mais habilidades, sobretudo as de ordem periférica, o que faz com que, quanto mais cedo ocorrer a aprendizagem, maiores serão as possibilidades de o indivíduo tornar-se proficiente.

Embora Moraes (1996, p. 226) advirta que "um acesso tardio à consciência fonêmica e à decodificação fonológica não permite realmente recuperar o tempo perdido e que o mau leitor aprende a ser mau leitor e até mesmo não leitor", os dados desta pesquisa demonstram que é possível indivíduos adultos aprenderem habilidades de leitura e escrita e aprimorá-las desde que recebam instruções adequadas para tal fim e que possam exercitar essas habilidades no seu cotidiano.

Scliar-Cabral (1989, p. 104) esclarece a questão do automatismo na aprendizagem da leitura. Reforça que a aprendizagem das regras de decodificação nos sistemas alfabéticos não se dá de forma inconsciente, como é o caso das regras fonológicas. A aprendizagem das regras de correspondência grafêmico-fonológica demanda uma atitude reflexiva em relação à cadeia da fala para desmembrá-la em sílabas e estas em suas unidades discretas para relacioná-las aos grafemas correspondentes. Da mesma forma, a reflexão se faz

necessária para alguns morfemas e suas famílias derivacionais no que diz respeito à ortografia que não é predizível por regras de correspondência fonológico-grafêmica. A internalização da regra e o seu uso freqüente levam à automatização, condição necessária à proficiência em leitura. O leitor proficiente, não tendo necessidade de refletir sobre os valores das letras, pode liberar sua atenção para processos mais criativos que constituem as atividades centrais da leitura (compreensão, interpretação e retenção de informação nova e prazer estético).

A alfabetização exerce uma grande influência sobre o conhecimento de mundo das pessoas. Além de propiciar a habilidade de análise fonêmica, permitirá o aprendizado de palavras cuja freqüência é maior na linguagem escrita, bem como o de palavras novas através de livros e revistas. Além disso, propiciará o desenvolvimento de estruturas sintáticas diferenciadas que não ocorrem na linguagem falada. Mas, o mais importante é a abertura a novos universos de conhecimento e a consciência de não se sentir excluído deles. As pessoas não escolarizadas não têm a oportunidade de receber instruções sobre diferentes áreas do conhecimento humano e sobre formas de aquisição de informações, o que restringe o desenvolvimento subsequente através da exposição a novo vocabulário e a diferentes formas e funções da linguagem encontradas no sistema escrito. O domínio da leitura e da escrita permite ao indivíduo desenvolver-se de maneira mais segura, isto é, sem tantos riscos de manipulação.

Nas sociedades letradas, o domínio do letramento aumenta a capacidade cognitiva, o conhecimento do mundo e enciclopédico, pois interfere no desenvolvimento, inclusive, de formas de armazenamento de informações na memória.

Morais (1996, p. 99) relata caso de comprovação de diferença cognitiva entre letrados e iletrados no que diz respeito à cognição visual, por exemplo. Refere-se a testes realizados por Kolinsky, que comprovaram que os iletrados não são capazes de efetuar uma análise interna de uma gravura. Os sujeitos foram incapazes de ordenar gravuras e inventar histórias a partir da seqüência estabelecida. Nesta pesquisa, os sujeitos que foram alfabetizados na idade adulta, que lêem com dificuldades, apresentaram semelhante desempenho. Nos testes em que foram solicitados a inventar uma história a partir de uma seqüência de gravuras, não se obtiveram resultados satisfatórios. Não foram capazes de fazer a leitura das expressões gráficas e, portanto, não conseguiram ordená-las para compor um texto.

Esta falha, decorrente da falta de experiência com esse tipo de atividade e material que exige uma análise em termos de estabelecimento de nexos causais entre os episódios, tem conseqüências no desempenho dos indivíduos referente à interpretação de imagens gráficas e à narração de histórias. Julga-se que o problema não está na condição de iletrados, mas no de não terem sido expostos àquele tipo de experiência. O mesmo ocorre na atividade de reconto. A exposição

a atividades de narração é que possibilita o desenvolvimento de esquemas narrativos.

A expressão de Moraes (1996, p. 101) muito bem caracteriza a situação: "O iletrismo constitui uma amputação mental no plano cognitivo", visto que impossibilita o desenvolvimento de formas de agir e pensar comuns às sociedades letradas.

2.4.2 CONHECIMENTO METALINGÜÍSTICO

Scliar-Cabral (1989), ao desenvolver uma discussão sobre os processos automáticos e criativos dessa habilidade, faz um paralelo entre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e processos empregados pelo leitor proficiente, e entre conhecimento para o uso da linguagem e consciência metalingüística.

Com relação à questão da aquisição *versus* aprendizagem, há processos que são automáticos e inconscientes, em decorrência da aquisição para o uso funcional da linguagem, e outros que advêm do domínio proficiente da aplicação de regras de correspondência grafêmico-fonológica, regras de derivação morfológica e etimológica, bem como procedimentos metalingüísticos desenvolvidos. Ao leitor proficiente faz-se necessário o uso de processos automáticos que são mediados através da linguagem e de procedimentos metacognitivos, os quais lhe permitirão um maior controle da leitura.

Tunmer, Herriman, Nesdale (1988, p. 135) definem as habilidades metalingüísticas como "aquelas que permitem a reflexão e o domínio controlado das características estruturais da língua", ou seja, aquelas que, "diferentemente das operações normais da linguagem que envolvem processos automáticos, requerem um processamento controlado" (trad. da autora).

Assim sendo, o indivíduo pode fazer uso tanto da modalidade oral quanto da escrita para realizar reflexões sobre a própria língua ou sobre qualquer outro sistema semiótico e controlar seus procedimentos de recepção e produção. Porém, experimentos realizados por Scliar-Cabral, Nepomuceno, Morais (1990), *apud* Scliar-Cabral (1995a), comprovam que sujeitos não alfabetizados são incapazes de realizar operações metalingüísticas, como a segmentação da consoante da vogal com a qual se coarticula, uma vez que a percepção do sinal acústico da fala se dá como se fora um *continuum*.

Indivíduos não proficientes em leitura deixam de aplicar as regras do sândi, ou seja, a junção de palavras que ocasiona mudança fonética, marcando sílaba por sílaba e valorizando em demasia os espaços em branco entre as palavras. A leitura fluente requer o desenvolvimento de estratégias que vão além da decodificação e que dizem respeito à consciência metalingüística.

O desenvolvimento da consciência metalingüística resulta, portanto, do desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

A consciência metalingüística é considerada uma das habilidades mais importantes no letramento. Nos estágios iniciais do aprendizado da leitura, auxilia no desenvolvimento da habilidade de decodificação fonológica e, nos estágios mais avançados em que a ênfase é dada aos processos em nível textual, a relacionar as informações recebidas com o conhecimento lingüístico mais geral e outros conhecimentos arquivados na memória.

Tunmer, Herriman, Nesdale (1988) propõem, para a explicitação das manifestações de consciência metalingüística, um esquema baseado em quatro categorias gerais: *consciência fonológica*, *consciência da palavra*, *consciência sintática* e *consciência pragmática*. Essas habilidades, para os autores, desenvolvem-se posteriormente às habilidades de ouvir e falar e estão relacionadas a mudanças mais gerais na capacidade de processamento da informação, pois permitem, juntamente com a habilidade de descentramento (Piaget), o controle do curso do próprio pensamento.

Após estudo longitudinal de dois anos, com crianças australianas, com o objetivo de examinar o papel das habilidades metalingüísticas nos estágios iniciais da aprendizagem da leitura, os autores acima concluem pela importância da consciência fonológica e sintática, principalmente para a aquisição das regras de correspondência grafêmico-fonêmica, ou seja, para a descoberta do princípio alfabético, corroborando teorias já mencionadas. Salientam, no entanto, que a consciência fonológica não é suficiente para as habilidades de decodificação, tornando-se necessária a consciência sintática. A consciência sintática auxiliará

os leitores iniciantes, sobretudo, na decodificação de palavras não familiares, através da combinação das restrições do contexto sentencial com a incompletude da informação fonológica. Auxiliará no aprendizado de regras mais complexas, como aquelas que derivam da posição da letra na palavra ou de derivação morfológica ou etimológica. O contexto possibilitará também o reconhecimento de palavras homógrafas e de palavras que constituem exceções ortográficas.

Leitores que têm atingido apenas um nível limitado de consciência metalingüística utilizam estratégias de adivinhação sem a testagem conseqüente das hipóteses.

Para Tunmer, Herriman, Nesdale (1988), o desenvolvimento da consciência pragmática torna-se importante nos estágios ulteriores, pois auxilia na monitoração da compreensão do texto em nível intersentencial, permitindo, inclusive, detectar inconsistências de textos escritos através da aplicação de regras pragmáticas e de inferência.

Na produção textual, considerando texto como uma unidade semântica realizada por meio de frases (Halliday, Hasan, 1976), há que serem considerados, além dos aspectos básicos de decodificação, os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos, com vistas à obtenção da coesão textual.

Halliday, Hasan (1976) estendem seu conceito de texto à oralidade, porém a fala espontânea em muito difere do texto escrito. As produções orais são

ancoradas em condições ambientais que permitem, mesmo aos não escolarizados, a comunicação, enquanto a produção escrita, pela sua natureza, uma representação simbólica de segunda ordem, requer necessariamente uma consciência metalingüística, pois a contextualização será marcada pelo próprio texto.

A coesão dá-se de forma diferenciada. Na linguagem oral, ela é marcada por recursos paralingüísticos e supra-segmentais, enquanto que na escrita o sentido é construído a partir do emprego adequado de itens lexicais e de estruturas sintáticas muitas vezes complexas, interligadas por conectivos explícitos e marcadores anafóricos.

Os níveis de consciência metalingüística demonstrados pelos sujeitos da pesquisa, através das estratégias de leitura utilizadas e da produção escrita requerida, permitem inferir que consciência metalingüística e letramento se interligam e historicamente se desenvolvem juntos, tendo efeitos recíprocos.

Leitores e escritores proficientes utilizam com mais propriedade conhecimentos metalingüísticos, monitorando o próprio ato de leitura e escrita, através de estratégias metacognitivas que visam a facilitar o processamento.

2.5 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLINGÜÍSTICA

A compreensão do processo de desenvolvimento da linguagem verbal e, em decorrência, do processamento da linguagem escrita (ler e escrever) não pode prescindir das descobertas da Psicolingüística, ciência interdisciplinar, que visa a explicitar os mecanismos de que se servem os seres humanos no processamento das diferentes formas de recepção e produção da linguagem.

A Psicolingüística contribui para as explicações sobre o processamento da linguagem, ao investigar a predisposição biopsicológica do ser humano à cognição, ao aprendizado de uma língua.

Da fase comportamentalista, baseada em Skinner, passando pelo modelo de Chomsky que postula a existência de um falante-ouvinte nativo ideal, defendendo a tese inatista dos universais lingüísticos e, mais recentemente, considerando as teorias que levam em conta os processos mentais mediados pela linguagem verbal, as pesquisas experimentais têm contribuído com conhecimentos que, se não de todo elucidativos, permitem novas posturas metodológicas sobretudo no que diz respeito à orientação de procedimentos para desenvolver de forma mais eficaz aquelas habilidades imprescindíveis à inserção dos indivíduos na cultura letrada.

2.5.1 O PROCESSAMENTO DA LEITURA

Em se tratando de pesquisa com sujeitos que aprenderam a ler na idade adulta e para os quais não foram propiciadas condições de escolarização em nível mais avançado, necessário se faz ter clareza de como acontece o processamento da leitura desde os momentos iniciais da aprendizagem, entendendo-se a leitura, no presente contexto, como a habilidade de construir sentido a partir de símbolos impressos ou escritos no código alfabético.

Morais (1996, p. 109) assegura que "o que existe de específico na atividade de leitura é a capacidade de identificar cada palavra como forma ortográfica que tem uma significação e atribuir-lhe uma pronúncia".

Considerando, contudo, um conceito mais amplo de leitura, o da construção de sentido a partir de um texto escrito, há que se admitir essa capacidade como importantíssima ao ato de ler, sem a qual, evidentemente, não se chega à construção de sentido. No entanto, por si só, ela não supre as condições necessárias para que se tenha a leitura, mesmo de palavras soltas.

Para chegar a esse nível de decodificação, o leitor já deverá ter desenvolvido uma consciência fonêmica que lhe permitirá a representação mental dos fonemas e a conseqüente associação a uma forma gráfica. Sabe-se, no entanto, que a consciência fonêmica e o conhecimento do código alfabético desenvolvem-se simultaneamente dado que o processo de leitura é por essência um processo cognitivo.

O processo de extração da informação visual da página, como a ele já foi referido, dá-se pelo *input* da estimulação visual do olho que, através de movimentos denominados *sacadas*, permitirá que durante os períodos de *fixação* sejam extraídas as informações que, após registro nas memórias icônica e visual passam à fase do reconhecimento da palavra.

O ser humano possui uma espécie de dicionário interno, ou seja, um léxico. O leitor deve, então, usar a representação visual da palavra para localizar a entrada lexical apropriada neste dicionário mental. Conforme salienta Sciar-Cabral (1991) trata-se do reconhecimento não propriamente de palavras, mas de unidades de significação. O modelo apresentado pela autora, denominado *Modelo integrado, contextual, interativo, dinâmico e criativo de recepção e produção* explicita a forma de organização desse léxico:

(...) no sistema lingüístico há um módulo lexical que contém os significantes dos radicais primários e dos afixos que lhes alteram o significado (na língua portuguesa são os prefixos), enquanto um outro módulo, o dos morfemas gramaticais, como o nome está indicando, contém o elenco limitado e fechado dos elementos presos e livres (p. 46).

O reconhecimento da palavra dá-se, então, com base na localização da entrada lexical e com relação á recuperação da informação relevante uma vez tendo sido identificada a entrada, completando-se com o acesso lexical.

Mitchell (1982) elenca uma série de elementos ou recursos de que se utiliza o leitor para o reconhecimento da palavra: o conhecimento das formas das

letras para identificá-las individualmente; o conhecimento de regras fonológicas para chegar à pronúncia das séries de letras; o conhecimento das regras de correspondência grafêmico-fonêmica que ativam representações semânticas e ortográficas; o conhecimento sobre as características visuais das palavras individualmente ou parte delas e a informação contextual que poderá ser utilizada para facilitar o processo de identificação.

Ao longo do processo de alfabetização, o aprendiz vai assimilando estruturas cada vez mais complexas e eficazes para a identificação dos padrões ortográficos que lhe permitirão relacionar a forma fonológica e ortográfica das palavras com o sistema semântico.

Nem sempre a correspondência grafema-fonema se faz de maneira biunívoca; por essa razão a aprendizagem do código alfabético e a conseqüente automatização das regras de correspondência grafofonológica não são suficientes para a leitura, embora sem o domínio de tais habilidades o indivíduo não chegue à compreensão.

Uma vez automatizados tais processos, ou seja, quanto mais rápida a identificação de cada palavra, mais livre o leitor estará para processos mais criativos (emprego de estratégias metacognitivas), visando à melhor interação com o texto.

Goodman (1988), ao postular a leitura como *um jogo de adivinhações psicolingüístico*, prioriza a informação contextual no reconhecimento das palavras. No entanto, Mitchell (1982) argumenta que os modelos centrados na adivinhação pressupõem que o leitor já tenha tido algum contato prévio com a palavra e que o reconhecimento de palavras não familiares só é possível através do emprego de estratégias de correspondência e de analogia.

Morais (1996), ao contrário, atribui ao contexto um *papel compensatório*. Segundo ele, o conhecimento que demanda do contexto intervém para permitir o reconhecimento da palavra quando o leitor tem problemas de decodificação. Porém, o papel do contexto não é apenas compensatório, é complementar, dado que, mesmo tendo o domínio do processo de decodificação, a compreensão de micro ou macro estruturas requer conhecimentos adicionais provenientes do próprio contexto, quer sejam eles de ordem lexical, sintática, semântica ou pragmática.

Em razão, principalmente, de problemas de decodificação, os leitores fazem uso freqüente de estratégias de adivinhação no reconhecimento de palavras que não lhes são familiares ou que possuem um número maior de sílabas, motivados por algum estímulo visual, proveniente da representação gráfica da palavra (letra ou sílaba inicial ou parte da palavra), porém, guardando sempre uma relação possível, embora não correta, com a palavra que deveria ser lida. Esses leitores pouco uso fazem de estratégias de utilização do contexto com função compensatória.

A demora no reconhecimento da palavra precipita uma leitura por adivinhação que, necessariamente, não tem a informação contextual como apoio, mas sim o conhecimento prévio.

Segundo Moraes (1996, p. 168), quanto menor o tempo de duração do reconhecimento da palavra, menor será o espaço para interferência do conhecimento contextual. "O grau de capacidade de identificação da palavra governa o processo". E pode-se acrescentar que pode agilizar ou não a interferência de outros conhecimentos.

Leybaert, Content, Alegria (1989) salientam que o reconhecimento da palavra é apenas uma pequena parte do processo altamente complexo e sofisticado da leitura. Pesquisas realizadas por esses autores comprovam que nos leitores hábeis o reconhecimento da palavra baseia-se principalmente no procedimento ortográfico. O procedimento indireto, através da aplicação das regras grafêmico-fonológicas, permanece disponível para auxiliar no reconhecimento de palavras novas e não freqüentes, no entanto, o domínio dessa habilidade é que permitirá que o aprendiz se torne um leitor independente.

O domínio ineficiente do sistema complexo de regras grafêmico-fonológicas pode explicar parte das dificuldades dos leitores inexperientes. Leybaert, Content, Alegria (1989, p. 33) assim se manifestam: "O uso de regularidades grafofonológicas é importante para o desenvolvimento da habilidade de reconhecimento e soletração de palavras em crianças normais."

As dificuldades de leitura de indivíduos normais têm sua origem na dificuldade de reconhecimento de palavras escritas ou na incapacidade de compreensão da linguagem falada. Uma maneira de verificar tais deficiências é através da aplicação de testes que se utilizam de pseudopalavras.

Tais testes permitem que se afirme que o domínio de regras de correspondência grafo-fonológica não garante o reconhecimento de palavras, mesmo daquelas cuja correspondência grafema-fonema se faz um a um, quando não fazem parte do vocabulário ativo dos sujeitos. Reforça-se a teoria de que a informação visual não se constitui a única via do reconhecimento da palavra. O que não invalida a posição de Morais (1996, p. 227) de que "o desenvolvimento de representações ortográficas precisas depende de uma boa capacidade de decodificação".

Conforme registrado anteriormente, a memória visual ou de curto prazo tem papel importante no processo de reconhecimento das palavras, no entanto, essa memória, de capacidade limitada, precisa ser logo esvaziada para a entrada da informação nova, pois pode ficar sobrecarregada. Reconhecido o estímulo visual, numa fatia que o olho é capaz de captar, esta passa por vários processamentos na memória operacional até que os sentidos resultantes, ao chegar à macro estrutura, sejam armazenados na memória de longo prazo de capacidade muitíssimo maior. Se o indivíduo despende muito tempo no processo de reconhecimento, não consegue nem fatiar a cadeia adequadamente, nem estabelecer os elos entre as proposições, perdendo, então, o sentido da tarefa. O

excesso de pausas na leitura impede a apreensão da macro-proposição e às vezes até da micro, como se pôde constatar em algumas leituras analisadas.

Os modelos de processamento consideram a existência de uma memória intermediária ou provisória um recurso de manutenção da informação num estado de alerta, tornando o conhecimento do momento mais acessível do que na memória de longo termo. O material fatiado, em período recente, nem sempre é de todo esvaziado da memória imediata; muitas vezes permanece sobrestado e o leitor o puxa para um novo reconhecimento.

Tal situação, porém, não se observou, em geral, nos sujeitos pesquisados, pois que o estado de tensão gerado pelas dificuldades no processo de decodificação talvez tenha impossibilitado manter o material fatiado nessa memória provisória, principalmente para aqueles que apresentaram maiores dificuldades.

Leitores menos proficientes utilizam com muita frequência seu conhecimento prévio para compensar suas deficiências de decodificação, assim como as de extração de informação do texto. Não utilizam, prioritariamente, a informação textual. Tal procedimento leva a desvios na leitura e a informações totalmente divergentes das que estão sendo expostas.

Conhecimento prévio e informações contextuais são importantes no reconhecimento de palavras e na construção de sentido, porém é preciso que o

leitor tenha domínio das habilidades de monitoramento para poder checar as hipóteses que antecipou.

Com relação à compreensão de proposições, segundo Mitchell (1982), as estratégias mais utilizadas têm sido as do acesso lexical e a do uso de indícios da estrutura de superfície para determinar a estrutura subjacente das sentenças.

Para Scliar-Cabral (1991, p. 54): "Este aspecto criativo e dinâmico da linguagem (...) se reflete no fato de que, assim como as regras sintáticas devem ter o poder de gerar um número infinito de sentenças, a memória semântica deverá dar conta de como as pessoas são capazes de gerar significações continuamente novas".

Sabe-se, no entanto, que o léxico ortográfico aumenta consideravelmente com o domínio das habilidades de leitura. E que o contexto influencia de forma positiva, permitindo que sejam estabelecidas conexões entre as representações textual, semântica, ortográfica e fonológica correspondentes a uma palavra escrita.

Por isso afirma-se que o processamento da leitura pressupõe todas as habilidades mencionadas e depende, ainda, de outros subprocessos que interagem a partir das conquistas do leitor, para garantir o sucesso do desempenho.

Outra grande contribuição da Psicolingüística refere-se aos conceitos de processamento *bottom-up*, de baixo para cima, e *top-down*, de cima para baixo. Esses processamentos vão dividir os autores entre aqueles que advogam a predominância dos *top-down*, como é o caso de Smith, e aqueles que advogam a predominância dos *bottom-up*. Há finalmente um terceiro grupo, como é o caso dos modelos compensatórios de Stanovitch (1980) que defendem a interação dos dois processamentos. Na verdade, na pesquisa, verificou-se a validação dos modelos compensatórios, uma vez que, pela falta da internalização de certos conhecimentos que precisam ser acionados *top-down*, os sujeitos, embora dominassem algumas regras de decodificação de palavras, não conseguiram uma leitura proficiente.

A leitura resulta da interação de vários processamentos, da informação que vem da folha, dos conhecimentos internalizados, sejam eles especificamente lingüísticos, sejam de conhecimento de mundo ou enciclopédicos que se vão entrelaçando.

O processamento na leitura inicia com a seleção do texto, visando ao cumprimento de uma função determinada, segundo o interesse do leitor, prosseguindo com a pré-leitura, para que sejam acionados os conhecimentos prévios adequados à construção dos sentidos naquele universo.

Quando o leitor é proficiente, a decodificação se dá de forma automática e as pistas para o fatiamento são processadas adequadamente através do

reconhecimento de vírgulas, conectivos subordinantes ou coordenantes, pontos, recuos indicativos de parágrafo e outros conhecimentos que são desenvolvidos com o próprio exercício da leitura. Esses conhecimentos, por sua vez, interagem com os conhecimentos morfológicos e sintáticos mais complexos e o leitor alcança o nível de leitura suficiente para a construção do sentido do texto. Quanto mais proficiente, mais o indivíduo lê e mais desenvolve sua competência morfossintática.

Em síntese, a aprendizagem e a automatização do processo de decodificação constituem apenas a condição básica para o alcance da leitura proficiente. Embora seja uma etapa importante e complexa, pois o leitor tem que aprender e automatizar uma série de princípios do sistema alfabético que consistem, em ordem de complexidade, no domínio das regras biunívocas de correspondência grafêmico-fonológica, das regras que determinam os valores dos grafemas dependentes do contexto situacional (regras de distribuição), do reconhecimento da função dos sinais diacríticos e dos sinais de pontuação, das regras do sândi, das regras de derivação morfológica que afetam a ortografia, e do léxico ortográfico condicionado pela etimologia, este conjunto de conhecimentos, por si só, não possibilita a compreensão textual e, em muitas situações, sequer a compreensão de palavras isoladamente.

Acrescem-se, então, ao processo de decodificação, outros conhecimentos especificamente lingüísticos, tais como os de natureza morfossintática, de

complexidade também crescente no que se refere ao domínio do texto escrito, e os textuais, particularmente os que dizem respeito à recuperação das referências.

À proficiência em leitura, na sua significação plena, são indispensáveis também conhecimentos semânticos. Os conhecimentos prévios, advindos somente da experiência direta do indivíduo no meio em que se insere, nem sempre são suficientes para o processamento da informação nova. Faz-se necessária uma memória lexical e semântica, formada pelos conhecimentos de mundo adquiridos através da linguagem verbal, para que, no balanceamento entre informação textual nova e os conhecimentos prévios, possa ocorrer a construção de novos sentidos.

Os leitores que não conseguem ultrapassar com proficiência a primeira etapa, o domínio de todos os princípios da decodificação, tendem à leitura em estacato. A palavra, para eles, assume um valor preponderante ao da fatia (proposição), pois não conseguem reconhecer a palavra e fazer o acesso lexical, em tempo suficiente para fatiar e processar a micro-estrutura, fazendo interagir os demais conhecimentos, e chegar a uma leitura proficiente.

2.5.2 MODELOS DE PROCESSAMENTO DE LEITURA

Modelos de processamento de leitura objetivam especificar as operações que ocorrem na leitura e os recursos de que se utilizam os leitores durante cada operação. Buscam também explicitar a maneira pela qual o leitor pode modificar a sequência de processamentos, com vistas ao alcance de seus objetivos (leitura

para entretenimento, pesquisa, localização de informações), e as suas atitudes frente às dificuldades que são demandadas pela complexidade da tarefa.

Na perspectiva estruturalista, a leitura é entendida como a capacidade cognitiva de decodificação da palavra escrita. Porém, modelos que são significativos para a compreensão do processamento da leitura têm considerado também aspectos relativos ao conhecimento lexical do leitor, que permitem a antecipação da palavra dado o contexto sentencial em que ocorre.

Dentre os muitos modelos de leitura que são apresentados pela literatura, dar-se-á destaque aos que são julgados relevantes no auxílio à compreensão das estratégias de leitura utilizadas pelos leitores.

No modelo de Goodman (1988), pensamento e linguagem envolvem-se em *contínuas trans-ações*. Para ela, o propósito do leitor, a cultura social, o conhecimento prévio, o controle lingüístico, as atitudes e os esquemas conceptuais são determinantes ao processo .

A obtenção do sentido do texto, objetivo primeiro da leitura, é monitorada pelo emprego de estratégias de avaliação e utilização da informação impressa. A leitura obedece a um processamento cíclico composto de quatro fases: a ótica, a perceptual, a gramatical e a do significado. A fase do significado incorpora o conhecimento sintático, o semântico e o pragmático.

Os modelos de Kintsch, van Dijk (1978) baseiam-se no processamento da compreensão, através da utilização da memória semântica e das várias categorias textuais, da coesão e coerência locais e globais. A estrutura superficial do discurso é interpretada como um conjunto de proposições e relações entre elas. O modelo caracteriza-se por definir a compreensão não somente como a representação de uma base textual na memória, mas também a ativação, atualização e outros usos do modelo situacional (que engloba o conhecimento de convenções sociais, atitudes, valores, experiências prévias) na memória episódica (representação cognitiva dos acontecimentos, ações, pessoas e a situação sobre a qual o texto se baseia).

O modelo de Gough (1972) é considerado mais um modelo de leitura oral do que um modelo de leitura silenciosa fluente. Contempla, no primeiro estágio, a transformação do estímulo visual percebido em um ícone. Trata-se da identificação da configuração da palavra. Em seguida, as letras são identificadas, da esquerda para a direita, e colocadas em um *registro de caracteres*. No terceiro estágio, as letras são interpretadas como fonemas após a aplicação das regras de correspondência grafêmico-fonêmica. Os itens lexicais são então depositados na memória operacional para permitir a identificação das palavras na sentença e, por fim, são aplicadas as regras fonológicas que levam ao enunciado fonético.

Há muitas críticas a esse modelo, em razão de sua linearidade e da falta de flexibilidade, pois não contempla a possibilidade de uso de estratégias diferenciadas pelos leitores em função de objetivos distintos de leitura.

Estudos da psicologia cognitivista, como os asseverados por Moraes (1996), contrapõem-se a esse modelo, porque as pesquisas experimentais têm demonstrado que a complexidade do processamento da leitura requer a intervenção simultânea de diferentes processamentos.

Os modelos, de maneira geral, pressupõem uma linearidade no conjunto das atividades inerentes ao processamento, embora façam menção a subprocessamentos interativos.

O modelo integrado, contextual, interativo, dinâmico e criativo, de Scliar-Cabral (1991, p. 132), advoga, no entanto, que o processamento dos sinais acústicos da fala (recepção e produção), extensivo à leitura e escrita, é recursivo, o que pareceu mais adequado para a explicitação do processamento da leitura. "O modelo apresenta três sistemas, dos quais os dois primeiros (*sistema periférico e executivo central*) são responsáveis pelo processamento momentâneo, enquanto o terceiro é o *arquivo*, englobando os *sistemas de linguagens* e a *cognição*. Fora dos três sistemas, mas influenciando sobre os mesmos, está a *afetividade*." Embora essa autora se detenha mais no processamento da cadeia da fala, o modelo pode ser extrapolado para o processamento da leitura, de modo que o indivíduo, ao extrair uma fatia da folha impressa, coloca-a na memória provisória ou *buffer*, fazendo, a seguir, uma segmentação também provisória e emparelhando essa unidade, ou item lexical, com o que buscou na sua memória lexical e semântica. Se for compatível, o processo continua, buscando o subitem seguinte. Do contrário, o indivíduo vai testando até

encontrar a adequação, valendo-se, portanto, tanto do que decodificou, quanto da informação contextual e dos conhecimentos que utiliza no processamento *top-down*.

2.5.3 O PROCESSAMENTO DA ESCRITA

Leitura e escrita compartilham os mesmos sistemas lingüísticos, conforme já afirmado neste capítulo, porém apresentam diferenças substanciais no processamento que serão assinaladas a seguir.

Para aprender a ler, o indivíduo tem que aprender a segmentar a cadeia da fala e relacionar as unidades de que se compõe a sílaba aos grafemas representados pelas letras, distinguindo os traços que os opõem, e outros conhecimentos que já foram examinados.

Para aprender a escrever, o indivíduo vai se apoiar nos conhecimentos da leitura, mesmo que incipientes, por ter que associar os grafemas a esquemas motores. Portanto, a escrita se apóia na leitura. A leitura pode ser reforçada pela escrita, mas não repete os procedimentos.

Considerada manifestação de segunda ordem, os estudos que à escrita se reportam levam sempre em conta a manifestação primeira que é a linguagem oral. Na ontogênese da criança, a escrita surge sempre depois do discurso oral.

Todo indivíduo normal, após um determinado nível de desenvolvimento, tem a capacidade de escrever. Esse potencial, que depende da complementação e maturação de vários sistemas, da mesma forma que para a leitura, somente se tornará efetivo pela aprendizagem. Porém, com uma diferença relativa à atividade de manuscritura. Esta, por depender de sistemas mais periféricos, está relacionada à plasticidade do sistema nervoso central, como explicitam Ajuriaguerra, Auzias (1975, p. 314):

A atividade de escrita exige o movimento de certos músculos, alguns que mantêm uma posição de tensão, e outros que permitem a flexibilidade de movimentos. A atividade muscular é controlada pela organização de vários sistemas anátomo-fisiológicos. Um refere-se aos padrões de atividades “ideoestéticas” das quais a forma e o significado são dependentes; e o outro, das atividades que envolvem o indivíduo como um todo, padrões “gnosopráticos”, psicológicos e motores. (trad. da autora).

Portanto, indivíduos adultos que já têm automatizados muitos outros esquemas motores certamente terão muita dificuldade na atividade de manuscritura que exige da mão movimentos de precisão fina. O desenvolvimento tardio dessa habilidade revela-se na dificuldade e morosidade no desenho das letras.

Aprender a escrever envolve o domínio de habilidades e discernimentos, tais como: distinções entre os diferentes sistemas de representação escrita (o alfabético, o numérico); correspondências entre as classes de sons e as letras; domínio das regras distribucionais dos grafemas e das morfografêmicas; de derivação das palavras a partir de um léxico ortográfico internalizado; além das

convenções para pontuar e outras específicas do sistema escrito. Envolve, sobretudo, as capacidades de textualização escrita subordinando o planejamento do texto a escolhas dependentes do tipo de destinatário(s) ausente(s) espaço-temporalmente, da intencionalidade pragmática de quem escreve, do tópico, da situação e do suporte, portanto, o conhecimento das diferentes funções dos textos escritos. Envolve, ainda, o domínio das habilidades de manuscritura. Enfim, o uso da escrita requer que idéias sejam expressas através de textos escritos adequados às suas funções para um leitor ausente no espaço e no tempo.

A concepção estruturalista de que a escrita é simplesmente a transcodificação da fala é incorreta, a partir dos estudos sobre seus usos e funções, pois ela não substitui apenas a fala. Assim, dentre as funções da escrita nas sociedades modernas, pode-se destacar: a de registro, que desempenha um papel importante para a preservação da memória cultural; a de permitir a comunicação à distância, no espaço e no tempo e o distanciamento através da materialização da mensagem e, portanto, a de aprofundar e ampliar a *reificação*, possibilitando o pensamento científico e filosófico. Permite, ainda, outros desdobramentos da função reguladora e de controle social e, também, da estética. O exercício destas funções exige competências específicas.

Como a fala, na sua organização discursiva, a escrita envolve quatro tipos de atividade, o planejamento, a estruturação ou linearização, a execução e a monitoria, que podem ocorrer simultaneamente, mas sobre as quais o escritor

poderá ter maior ou menor controle, de forma consciente ou não. O ato de escrever pressupõe decisões sobre o que e como escrever, por onde começar, em que direção seguir, que pontos ressaltar e como terminar, permitindo retraçamentos em maior escala.

O escritor que, ora atua de forma consciente, ora inconscientemente, utilizará estratégias metacognitivas que vão caracterizar o seu desempenho e a qualidade dos textos, pois estes, segundo hipótese de modelos de base processual, serão o resultado da existência ou não de planejamento para a consecução de seu objetivo e do controle que será exercido ao longo do processo de produção. O tipo de planejamento realizado pelo sujeito está relacionado ao seu grau de maturidade enquanto escritor, ao nível de complexidade do texto, ao estilo individual, ao gênero do texto e ao suporte onde será produzido.

Ressalta-se, ainda, o papel da audiência, pois, segundo Kato (1986), o escritor, para influenciar o leitor deve pressupor muito de seus antecedentes, de sua ideologia, e agir orientado por essas pressuposições.

Numa visão processual, os modelos de escrita consideram que o ato de escrever envolve uma *meta* e um *plano* e é um ato de *resolução de problemas*.

O modelo teórico de processamento da escrita mais conhecido é o de Hayes, Flower (1980) que, se contrapondo a modelos que apresentam o

desenvolvimento da escrita em estágios, sustentam que as tarefas de *planejar*, *recuperar informações*, *criar idéias*, *produzir* e *revisar a linguagem* interagem umas com as outras durante a composição do texto. Através de estudos de protocolos verbais de escritores, e de inferências sobre as atitudes demonstradas durante o processo, esses autores puderam definir níveis de que se compõem o planejamento da escrita e os procedimentos subseqüentes da tarefa. Hayes, Flower (1980) identificam a existência de subprocessamentos no processamento mais global de composição.

Kato (1986) propõe um modelo de processamento mais interativo e recursivo. Segundo ela, as fases distintas são *processamento de idéias*, *tradução para o texto escrito das idéias processadas* e *alimentação dos processos de revisão* do texto produzido. A etapa de planejamento deixa de ser um estágio em separado, como colocam Hayes, Flower (1980), para ser um subprocesso do processo de monitoração, juntamente com o estabelecimento de meta e editoração que atuarão em todas as etapas como metacomponentes.

Os modelos de processamento da escrita não serão considerados em detalhes, uma vez que o objetivo de verificação dos níveis de proficiência refere-se a sujeitos que interromperam o aprendizado formal ainda na fase de alfabetização. Conseqüentemente, a análise dos dados emergentes da pesquisa demandou aprofundamento teórico sobre a aplicação dos conhecimentos dos princípios do sistema alfabético.

Este estágio de desenvolvimento da escrita levou, então, a uma análise do material, a partir de tais princípios que foram internalizados pelos sujeitos, visando a contribuir para uma melhor compreensão das dificuldades dos iniciantes no aprendizado da língua escrita, bem como a fornecer subsídios aos educadores no sentido de poderem conduzir sua prática com mais segurança e clareza de objetivos.

A aprendizagem das regras de correspondência grafêmico-fonêmica e fonêmico-grafêmica, dos traços, da distribuição das unidades e das demais convenções ortográficas e gramaticais somente ocorre através de instrução formal, como já foi afirmado anteriormente, embora o convívio numa sociedade letrada propicie a internalização de certos princípios do alfabeto, possibilitando, inclusive, o desenvolvimento de grafias próprias, a partir do estabelecimento de relações entre classes de sons e os nomes das letras já conhecidas. Esse conhecimento, no entanto, não ocasiona o surgimento de escritas aleatórias. Mesmo os escritores menos proficientes costumam solicitar ajuda quando não conseguem relacionar a oralidade com a escrita, pois têm consciência de que as convenções de uso da língua precisam ser respeitadas para que se efetive a comunicação.

Scliar-Cabral, Scliar Cabral (1998) arrolaram uma série de princípios que são fundamentais à aprendizagem da linguagem escrita (leitura e escrita/manuscritura), principalmente à escrita.

As autoras estabeleceram como princípio básico, a partir do qual todos os demais aplicar-se-ão, a não-coincidência da cadeia da fala com as regras que ditam a disposição das unidades na escrita nos seus diferentes níveis, parágrafo, sentença, cláusula, palavra e, dentro das palavras, sílabas e letras.

Para manuscrever, o alfabetizando precisa ter desenvolvida a habilidade de articular os traços gráficos invariantes que compõem as letras, para as maiúsculas e minúsculas. Essa habilidade, conforme visto em seção anterior, está relacionada à plasticidade do sistema nervoso central, pois requer o controle da coordenação motora fina.

Um outro princípio refere-se à correspondência fonológico-grafêmica e vice-e-versa e implica o conhecimento das correspondências biunívocas entre determinada(s) classe(s) de som(s) e a(s) respectiva(s) letra(s), das correspondências condicionadas pela posição de contexto e de outras cujos valores são imprevisíveis.

Associado a esse princípio está o conhecimento dos sinais diacríticos que servem para diferenciar letras, assinalar as sílabas de intensidade e os valores diferentes das vogais.

Seguem, ainda, os princípios de derivação morfofonêmica, que definem a ortografia de determinados verbos e de muitos nomes, e de determinações etimológicas.

Além de todos esses conhecimentos, o registro do discurso escrito deve obedecer às regras de organicidade. Assim, tornam-se importantes o domínio dos sinais gráficos que assinalam o limite ou a ligação entre as palavras, bem como os espaços em branco em início e final de linha, e o uso do hífen. O reconhecimento desses sinais leva à aplicação das regras de sândi, no caso da leitura.

Outro princípio importante é o das regras de translineação. O seu domínio faz-se importante para a separação de palavras no caso de mudança de linha.

Scliar-Cabral, Scliar Cabral (1998) salientam ainda os princípios relacionados à morfossintaxe, como âncora para a restauração dos limites da palavra e para a aplicação das convenções de pontuação, tanto em nível de oração, de sentença, como de texto, e o uso dos conectivos, anafóricos e dêiticos. Este último bloco garante a manutenção temática e permite ao futuro leitor ausente espaço-temporal, a recuperação das referências.

O domínio de tais princípios de uso do alfabeto é condição básica para a produção de quaisquer textos, sem os quais os modelos de processamento em nível macro-textual não se aplicariam.

No capítulo seguinte, será descrita a metodologia utilizada na pesquisa para, posteriormente, com base nesses fundamentos teóricos, proceder a discussão dos resultados.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3. 1 TIPO DE PESQUISA

"Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele" (Lüdke, 1986, p. 1).

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como pesquisa qualitativa e experimental, preenchendo os quesitos básicos desse tipo de investigação. Os dados foram coletados diretamente pela pesquisadora e com vistas a um nível descritivo e explicativo. Foram consideradas relevantes, também, as atitudes dos sujeitos frente aos instrumentos de pesquisa a eles apresentados, assim como as informações obtidas através de anamnese, tendo por fundamento os referenciais teóricos apresentados no primeiro e segundo capítulos.

A metodologia utilizada e os instrumentos de avaliação e obtenção dos dados tiveram por base os estudos sobre avaliação dos níveis de letramento, através de *household surveys* (Wagner 1990 e Kirsch, Jungeblut 1990), que se inserem no escopo da pesquisa qualitativa.

Kirsch, Jungeblut (1990) desenvolveram pesquisas do tipo *household survey* a partir de constatações de que a natureza unicamente estatística e de auto-avaliação dos censos realizados não permite evidenciar a complexidade inerente ao processo de letramento. Segundo esses autores, os questionamentos auto-avaliativos não oferecem aos informantes parâmetros sobre os quais devam fazer a avaliação do próprio desempenho, limitando-se a questões bastante genéricas (“sabe ler?”, “sabe escrever?”), cujas respostas, por sua vez, levam apenas a categorizações dicotômicas, por não propiciarem dados mais consistentes sobre o real desempenho de cada sujeito.

As *household surveys* consistem, portanto, na avaliação e na aferição dos níveis de letramento através de pesquisas especiais, uma vez que objetivam a obtenção do maior número possível de informações sobre as habilidades reais e as práticas sociais do uso da leitura e da escrita. Os testes e questionários aplicados permitem a análise dos dados em duas dimensões: na dimensão individual, restrita às habilidades de leitura e escrita do indivíduo, e na dimensão social, que se refere às práticas sociais dos usos da leitura e da escrita, propiciando, ainda, o cruzamento dos dados com informações do tipo: idade, sexo, renda, local de moradia, envolvimento cultural e outras relativas à história de vida do indivíduo.

Este tipo de pesquisa, mais do que simplesmente caracterizar pessoas em letradas e não letradas, possibilita a verificação da natureza e da frequência do uso da leitura e da escrita nas práticas a que os sujeitos são expostos

freqüentemente. Tem por finalidade, por conseguinte, contribuir, a partir dos dados auferidos, para a formulação de políticas educacionais condizentes com a realidade existente e para a implementação de programas de letramento.

A compreensão de letramento adotada baseia-se em Kirsch, Jungeblut (1990) que o definiram como sendo "a possibilidade de usar a informação escrita e impressa para agir na sociedade, realizar, com sucesso, objetivos e desenvolver o próprio conhecimento e potencial". Essa definição da dimensão social da alfabetização, ao ser utilizada para a caracterização do desempenho de indivíduos, requer uma avaliação em termos de níveis de proficiência e de aplicação das habilidades de leitura e escrita, e não mais uma categorização de rotularização reducionista.

Soares (1992), conforme mencionado no capítulo anterior, busca aprimorar definições e critérios para serem utilizados na avaliação de níveis de letramento, enfatizando a necessidade de se considerarem, na compreensão do que seja letramento, as duas dimensões que o compõem: a individual, relacionada a atributos de ordem pessoal, e a dimensão social referente a fenômenos de ordem cultural.

Os instrumentos da pesquisa foram elaborados, então, considerando-se as dimensões individual e social das capacidades e habilidades de leitura e escrita.

Para melhor orientar a pesquisa, foi realizada, em primeiro plano, uma entrevista com Paulo Freire, conforme detalhado no capítulo primeiro.

As questões dessa entrevista, apresentadas ao educador, permitiram que se obtivesse uma sistematização clara de sua teoria, elucidando aspectos até então não de todo esclarecidos.

Foram obtidas, em consequência, informações que possibilitaram o acesso a pessoas diretamente envolvidas na experiência de Angicos. Acresça-se a disponibilidade de Freire em prestar informações e o incentivo à realização do trabalho, colocando-se à disposição para colaborações posteriores.

3. 2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Com base nesta característica do processo de letramento, a de constituir-se um *continuum*, optou-se, então, pela pesquisa do tipo *household survey*, iniciando com a preparação dos instrumentos de coleta de dados. Esses instrumentos, além de prover as informações básicas necessárias para a consecução dos objetivos, deveriam propiciar análises que auxiliassem na elucidação de questões visando a contribuir para o aperfeiçoamento de propostas metodológicas a serem utilizadas nos programas de alfabetização de adultos, as quais dizem respeito, sobretudo, à clareza necessária sobre os efeitos do processo de letramento na vida de uma pessoa adulta, com vistas a incentivar a participação e motivar a permanência na escola.

O primeiro instrumento construído foi o roteiro da entrevista sociopsicolingüística realizada com os alfabetizados, sujeitos da pesquisa. Além de dados de identificação pessoal, procurou-se garantir a emergência de informações que pudessem, ao serem cotejadas com os dados, validar os mesmos na verificação da interferência ou não de experiências do cotidiano no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, na motivação dos indivíduos, e no estabelecimento de relações entre as características sócio-culturais dos sujeitos e as habilidades de letramento desenvolvidas. (Anexo 3).

Os itens da entrevista versaram sobre os seguintes aspectos:

- a) características demográficas: nome, idade, profissão, data e local de nascimento, local em que morava e distância da escola, meio de locomoção, idade com que iniciou o processo de alfabetização;
- b) letramento e educação: tempo de freqüência às aulas, atividades das quais participou, atividades profissionais à época do processo de alfabetização, atividades profissionais posteriores ao curso, conhecimentos de leitura e escrita anteriores ao processo, razões para querer alfabetizar-se, utilidade da aprendizagem adquirida para a vida pessoal, dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita, características dos professores que influíram no processo de ensino-aprendizagem e a inter-relação professor - aluno;
- c) letramento e trabalho: conciliação do trabalho com o estudo e as obrigações familiares, utilidade do que aprenderam para o trabalho que

realizavam, possibilidades de crescimento profissional após a alfabetização;

- d) letramento e comunidade/família: possíveis alterações no relacionamento em família e na comunidade, participação em grupos comunitários, cooperativas, sindicatos, igreja ou outros, formas de ocupação e lazer;
- e) práticas de leitura e escrita: acesso a livros, jornais e revistas, usos sociais da leitura e da escrita - o quê, o como e o quanto.

Na fase de entrevistas, verificou-se a necessidade de adaptação constante do roteiro a cada indivíduo pesquisado em virtude das diferentes histórias pessoais.

Para os professores também foi elaborado um questionário levando-se em consideração as realidades vivenciadas, as questões de ordem metodológica que pudessem ter influenciado no processo de alfabetização de forma mais direta, o conhecimento de outros elementos extra-lingüísticos e motivacionais, sobretudo os relacionados a estratégias utilizadas para motivar os alunos à frequência às aulas e à participação no processo. O objetivo era verificar a medida de sua inserção no processo, a visão sobre o trabalho que realizaram e os fatos que julgavam relevantes no processo de alfabetização de adultos. (Anexo 4).

Previu-se um tempo médio de trinta minutos por entrevista, com gravação em fita microcassette, e quarenta e cinco minutos para cada uma das baterias de testes de linguagem.

Para a verificação da proficiência em leitura e escrita, no que diz respeito à dimensão individual do processo de letramento, foi aplicada a bateria de testes de linguagem, de recepção e produção, de autoria de Scliar-Cabral (1980)¹. Os testes objetivam detectar problemas mais evidentes de recepção auditiva e de fonação e de decodificação, bem como os níveis de proficiência em leitura.

Essa bateria compõe-se de testes de recepção auditiva, produção oral, invenção de história a partir de uma seqüência de gravuras, reconto de história, emparelhamento de palavras escritas com gravuras, leitura em voz alta de palavras e frases, teste de correspondência fonológico-grafêmica e correspondência grafêmico-fonológica, através de pseudopalavras, e teste de compreensão de leitura. (Anexo 5).

Esses testes, a partir das habilidades de letramento evidenciadas pelos sujeitos, permitiram o agrupamento dos mesmos em categorias de letramento expressando os diferentes níveis em que ele ocorre.

¹ Bateria de testes elaborada por Scliar - Cabral, Leonor, 1980.

Os instrumentos de pesquisa referentes à dimensão social foram selecionados e adaptados cruzando-se a adequação do contexto de uso do sujeito com a complexidade lingüística que se desejava avaliar.

Por meio de situações simuladas, as pessoas foram solicitadas a fazer uso da leitura e da escrita, como acontece em cenas do seu cotidiano, a partir da concepção de letramento com a qual se está trabalhando.

Os testes de leitura e escrita com função social foram montados a partir do levantamento de materiais escritos e impressos que circulam nos locais em que vivem os sujeitos da pesquisa e com os quais se defrontam no dia-a-dia. Utilizamos textos de jornais de circulação local, contas de energia elétrica, convites, folhetos de campanhas de saúde pública, mapas, cheques, cartazes, fichas de solicitação de emprego, cadastro bancário, incluindo exercícios de habilidade numérica. (Anexo 6).

3.3 A PESQUISA PILOTO

A pesquisa piloto foi realizada com dois objetivos específicos:

a) testar os instrumentos de pesquisa, no sentido de verificar a sua eficácia em relação aos objetivos pretendidos, bem como a adequação do material ao nível das capacidades dos sujeitos, à sua linguagem, ao tempo médio previsto para a aplicação dos testes, às características pessoais (pessoas

adultas, trabalhadoras, de nível sócio-econômico médio ou baixo) e ao contexto cultural;

b) propiciar experiência prévia com sujeitos cujas características se assemelhassem aos da pesquisa propriamente dita, bem como uma maior familiaridade com os instrumentos de pesquisa, visando a detectar a possível inadequação de determinados itens, à aquisição de segurança na aplicação dos mesmos e à garantia de melhor forma de registro dos níveis de desempenho.

A experiência piloto foi desenvolvida com sujeitos do programa de alfabetização de adultos, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Florianópolis e com egressos de programa semelhante, desenvolvido por professores do Centro de Ciências da Educação da UFSC, na década de 1980.

Participaram desta experiência treze sujeitos, dos quais dez concluíram as três etapas propostas.

3.3.1 A aplicação dos testes na pesquisa piloto

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora após contatos com os professores e os sujeitos de classes de alfabetização. Houve uma adesão espontânea à pesquisa, embora, de início, tenham surgido pequenas dificuldades, de ordem burocrática, para se chegar à população-alvo.

Um dos sujeitos, apenas, não fazia parte de turma de alfabetização. Foi alfabetizado adulto e já estava cursando pré-vestibular com vistas à realização de curso de pedagogia.

Definidas as turmas das quais saíam os sujeitos, o primeiro encontro visou ao esclarecimento das razões do trabalho e em seguida foi realizada a entrevista. As entrevistas foram gravadas e sua transcrição faz parte desta tese como depoimentos dos alfabetizandos da pesquisa piloto (Anexo 7).

Cabe salientar que o universo dos sujeitos é limitado, por tratar-se de pesquisa de ordem qualitativa, não se pretendendo elaborar estatísticas com caráter de censo. Dez sujeitos participaram de todas as etapas da pesquisa piloto.

Os dados da entrevista com os professores revelaram-se também de grande importância para a compreensão do sucesso ou fracasso dos alfabetizandos (Anexo 8).

A bateria de testes de recepção auditiva e fonação mostrou-se bastante funcional e de fácil aplicação.

3.3.2 Procedimentos na aplicação dos testes

A aplicação da bateria de testes de Scliar-Cabral foi realizada individualmente, gravando-se as produções em fita microcassette e registrando-se os desempenhos em folhas de anotações específicas.

Para os testes de recepção auditiva, liam-se seis listas com seis palavras cada uma, formadas, na sua maioria, por pares mínimos e, à medida que as palavras de cada par eram lidas, o sujeito deveria ir mostrando a gravura correspondente. Procedimento semelhante foi adotado com frases. No instante seguinte, solicitava-se, então, que fosse produzida a palavra, após a indicação da gravura pelo aplicador. O mesmo procedimento foi realizado com as cartelas cujos desenhos representavam as frases.

A tarefa subsequente referia-se à invenção de uma história a partir de uma seqüência de gravuras. As cartelas, em número de cinco, eram embaralhadas sobre a mesa, solicitando-se que fossem ordenadas para posterior invenção. Todos os procedimentos eram registrados e gravados. Situação semelhante ocorria com o reconto da história. Nesta situação, contava-se a história para que fosse recontada imediatamente após.

No exercício de emparelhamento de palavras escritas com gravuras, as cartelas eram apresentadas ao indivíduo para, após o recebimento da ficha com a palavra, identificar a gravura correspondente. As fichas com as palavras serviam também para posterior leitura em voz alta.

Para a verificação da internalização de regras de correspondência fonológico-grafêmica e de correspondência grafêmico-fonológica foram utilizados logatomas. Eram apresentadas tiras com quatro logatomas cada uma e, lida uma palavra, esta deveria ser apontada pela pessoa. Na relação grafêmico-fonológica, apontava-se o logatoma que deveria ser lido pelo sujeito. Os registros foram feitos através de transcrição fonética.

Como último teste, para a verificação de compreensão de texto, solicitava-se a leitura silenciosa de uma história e a marcação de assertivas que correspondiam à história lida.

Os sujeitos levaram, em média, sessenta minutos para realizar esta bateria.

A bateria de testes referente aos usos sociais da leitura e da escrita foi aplicada posteriormente, observando-se, na seqüência das tarefas, a complexidade da habilidade requerida, iniciando pelas mais simples.

Na primeira tarefa, solicitava-se a leitura de uma notícia curta de jornal², do gênero policial, para localização de uma única informação explícita no teste. O comando determinava que fossem sublinhados os produtos que foram apreendidos pela polícia.

² Contrabando de produtos é flagrado em blitz. *Diário Catarinense* de 9/10/96.

Em seguida, era distribuído um folheto de campanha publicitária de saúde pública sobre prevenção do câncer³, um texto, portanto, maior, mas de linguagem fácil e apresentação bastante didática, inclusive com ilustrações. A tarefa requerida, além da localização de informações, desta vez em pontos diferentes do texto, exigia que fossem emparelhadas informações com conhecimentos prévios e feitas inferências.

Com vistas a detectar a habilidade de localização de informações através do uso de legenda, ou seja, de linguagem não apenas verbal, foi utilizado um mapa⁴, no qual se solicitava a localização de cidades consideradas pontos turísticos, com base na legenda, e a organização de um roteiro de viagem.

De ordem bem mais prática, dos documentos considerados do tipo fatura, que circulam em todas as casas, com os quais os indivíduos têm que lidar, mensalmente, que são as contas de energia elétrica, água, telefone, incluiu-se no conjunto de testes um exercício com uma conta de energia elétrica, para a localização das informações mais relevantes, em contraste com aquelas que podem ser consideradas como “distratoras”.

Incluiu-se, ainda, outro gênero de texto bastante comum, o do anúncio. Para esta atividade, na fase piloto, foi selecionado um anúncio de *show*, do jornal

³ *Câncer reduza seu risco*. Coordenação de Programa de Controle de Câncer (Pro-Onco). Instituto Nacional do Câncer (INCA) - RJ.

⁴ *Mapa Turístico do Estado de Santa Catarina* elaborado pela SANTUR (órgão oficial de turismo do Estado) e Governo do Estado, 1996.

Diário Catarinense, por ser considerado o jornal de maior circulação em Florianópolis.⁵ As questões relacionadas a este texto requeriam a localização de informações básicas, com apenas um item de dificuldade maior, pois exigia que fosse feita uma inferência, a partir de um frase persuasiva, para chegar ao valor do ingresso - "De graça para você. Vá e leve sua família."

Também foi elaborado um teste do tipo convite de casamento, seguindo-se o padrão mais convencional desta modalidade, visando à verificação da habilidade de localizar informações. Para a localização de programas de TV, ofereceu-se uma programação de jornal, do tipo que circula diariamente. Para a realização destas atividades o indivíduo poderia utilizar pistas, partindo de informações que já possuísse. São tarefas que apresentam baixo nível de dificuldade.

Em um nível de dificuldade crescente, solicitou-se que, a após a leitura de uma notícia de jornal, fosse sintetizado o texto numa única frase. O leitor teria que chegar ao solicitado, certamente, por um processo de comparação, generalização e síntese.⁶

Para concluir as tarefas que envolviam somente a habilidade de leitura, trabalhou-se com um tipo diferente de material. Um material simples, com mais imagem do que texto - um cartaz, e um material mais denso, com muita

⁵ Anúncio do jornal *Diário Catarinense* do dia 9/10/96, convidando para uma apresentação da Banda Sinfônica da Polícia Militar de SC em homenagem aos 10 anos do DC.

⁶ Empregado enfrentou uma longa batalha. *Diário Catarinense* de 9/10/96.

informação, uma cartilha de campanha de saúde pública.⁷ Para a realização das questões propostas, o leitor necessariamente teria que fazer uso de conhecimentos já adquiridos e a partir deles fazer as inferências necessárias ou orientar-se para localizar as informações requeridas.

Para verificar as habilidades de produção escrita, solicitou-se o preenchimento de uma ficha para solicitação de emprego. Após identificar a informação pretendida, o sujeito deveria acionar os esquemas internalizados ou ativar a memória pertinente, produzindo a resposta e registrando no local correto, principalmente para os itens referentes a dados pessoais e de trajetória de educação. Em seguida, produzir um texto dizendo quais as aptidões que possuía e por que as julgava úteis ao emprego desejado. Esta última tarefa exigia dos sujeitos um desempenho em nível bem mais complexo. Teriam que supor um interlocutor e a ele se dirigir, expressando com clareza a informação solicitada, ou seja, produzindo sentido através da linguagem escrita.

Na etapa de transição para as atividades inerentes às habilidades numéricas, solicitou-se o preenchimento de ficha cadastral de banco e de cheque bancário. As dificuldades relativas a essas atividades concentram-se na quantidade de informações solicitadas e na obrigatoriedade do emparelhamento de informações de documentos diferentes ou de situações novas com o solicitado pelo material em questão e do fornecimento do dado novo no devido local.

⁷ *Aprendendo a conviver com as DST/AIDS DST/AIDS..* Ministério da Saúde. Programa Nacional de Controle de Controle de DST/AIDS.

O último conjunto de testes desta bateria versou sobre o domínio de habilidades específicas, habilidades de raciocínio numérico. Os indivíduos foram solicitados a preencher depósito bancário efetuando somas. Além de prover a informação solicitada anteriormente, deveriam efetuar uma operação matemática simples, uma adição.

No teste seguinte, o grau de dificuldade elevou-se para duas operações também simples, adição e subtração. A partir de compras efetuadas, com base em uma lista de supermercado, deveriam efetuar o cálculo das despesas e, estipulado o valor de uma cédula, calcular o valor de seu troco.

Por fim, elevou-se o nível de complexidade dos cálculos, solicitando-se que fossem feitas operações de multiplicação e divisão com decimais, através do cálculo do valor de um objeto a partir de um percentual de desconto.

Quando da organização dos testes, houve uma percepção de que se tornariam longos e cansativos para os sujeitos, porém, esperando poder fazer uma seleção mais adequada, optou-se por aplicá-los até mesmo pelo fato de se estar buscando o aprimoramento do material. Previu-se o tempo médio de sessenta minutos por sujeito, considerado como tempo razoável para uma avaliação e evitando também manter por muito tempo os alfabetizandos fora da sala de aula.

3.3.3 Síntese da pesquisa piloto

A aplicação dos testes, nessa fase, evidenciou uma série de questões que mereceram análise para a reformulação das baterias com vistas à pesquisa definitiva.

Os testes de recepção e produção de linguagem mostraram-se eficazes, tanto no tempo de aplicação, quanto no provimento de dados para a análise de desempenhos que levam à verificação dos níveis de proficiência dos sujeitos em leitura e em escrita.

No entanto, os testes que visavam aos usos sociais das habilidades estavam muito além das capacidades já desenvolvidas pelos sujeitos, exigindo, inclusive, de alguns um esforço muito grande e levando-os ao desânimo. O conjunto das atividades foi demasiadamente grande.

Com relação às habilidades de leitura, os itens que solicitavam a busca de informação em textos tipo notícias curtas de jornal revelaram-se adequados. A localização de informações em roteiros, mapas, programações de TV e em folhetos de campanhas de saúde pública não se deu de forma satisfatória no que se refere ao uso dos materiais, pois pareceram inócuos, uma vez que os sujeitos respondem muito mais com base em informações que já possuem sobre os assuntos do que com base na informação fornecida pelo próprio texto. Isso demonstra que grande parte dos materiais que circulam em linguagem impressa não atinge as populações de nível de letramento mais baixo. Da mesma forma

comportaram-se com relação ao uso de mapas, cartazes e convites, deduzindo-se, também com base em informações orais dessas pessoas, que entre eles a linguagem que realmente predomina é a oral, o que faz com que se sintam fortemente excluídos na sociedade e tenham a auto-estima bastante baixa.

No entanto, a tarefa de identificação de informações em conta de energia e em anúncios mostrou-se adequada aos objetivos pretendidos.

As tarefas relativas às habilidades de escrita foram, então, as mais difíceis. O que parece, à primeira vista, tão comum, na era da informação e da globalização da economia, como o uso de talão de cheques, não faz parte do mundo dessas pessoas. Nem tampouco o preenchimento de cadastros e fichas de depósito bancário ou similares. Inclusive, os formulários padronizados de solicitação de emprego, vendidos em papelarias, não levam em conta níveis de letramento mais baixos. O cidadão, que tem apenas as séries iniciais de escolarização, não consegue compreender o solicitado, muito menos ser proficiente nas respostas. Sem dúvida alguma, as pessoas têm muito mais dificuldades para escrever do que para ler.

Há habilidades que, de fato, somente são desenvolvidas na escola. É o caso das habilidades numéricas ou letramento numérico. As pessoas que têm baixo nível de letramento conseguem, muitas delas, realizar operações matemáticas simples, mentalmente, porém não têm a metacognição da operação realizada. Não conseguem explicitar como chegaram a tais resultados.

Operações mais complexas como multiplicações, divisões, cálculo de percentuais não são realizadas. A atitude face a esses problemas é a de solicitar que outras pessoas ajudem e de confiar em quem as auxilia na operação.

Essas conclusões preliminares levaram à redução dos testes da bateria referente aos usos sociais da leitura e da escrita, com vistas à adequação dos mesmos aos sujeitos da pesquisa propriamente dita, pois os conhecimentos de que se dispunham revelavam que esses sujeitos, após a experiência de alfabetização, não haviam tido outras oportunidades de escolarização.

Os testes foram também adaptados a níveis mais baixos de letramento e à cultura da região. A seleção dos textos utilizados foi realizada a partir de jornais de circulação na cidade de Angicos. (Anexo 9).

3.4 SUJEITOS DA PESQUISA PROPRIAMENTE DITA

Foram sujeitos da pesquisa os egressos da primeira experiência sistematizada do método de alfabetização de adultos de Paulo Freire. Foram localizados dez ex-analfabetos, dentre os que obtiveram um desempenho considerado muito bom na experiência, com notas acima de sete (7,0) na avaliação final, segundo registros de Lyra (1996). Esse número corresponde a, aproximadamente, 15% dos exitosos nesse nível.

A idade atual dos sujeitos varia de 48 a 67 anos. Oito deles são do sexo feminino e dois do masculino. As mulheres trabalham como donas de casa, auxiliando no orçamento doméstico com atividades informais do tipo: trabalhos de confecção de esteiras de palha, venda de leite e outros produtos de pequeno cultivo em suas propriedades, venda de guloseimas nas escolas, feitura de alimentos como banana recheada, pamonha para vender na cidade. Um dos sujeitos do sexo masculino mantém a atividade de agricultor e o outro a de pedreiro e comerciante.

Todos já residiam na localidade à época em que freqüentaram às aulas, pois são nascidos na região, não tendo tido quaisquer problemas de locomoção para chegarem à escola uma vez que essas foram instaladas em casas da própria localidade.

Como as aulas eram ministradas no período noturno, as pessoas não tinham problemas que as impedissem de sair de casa. Ao contrário, a motivação era muito grande, pois, como na cidade ainda não havia televisão, os recursos didáticos utilizados (projetores e slides) eram considerados, por eles, bastante avançados para a época. Os “cineminhas” eram a grande atração, aliados, evidentemente, ao grande entusiasmo dos professores que passavam de casa em casa para motivar os alunos a irem à escola, bem como mantinham uma convivência diária bastante amistosa, propiciando um ambiente que se pode considerar como de total imersão ao processo.

A escassez de recursos, relativos à cultura letrada da cidade, mantém-se, ainda hoje, embora a televisão já tenha chegado a todas as casas.

Os sujeitos foram lacônicos em suas respostas à entrevista. Pode-se atribuir tal atitude ao fato de terem sido proibidos, e mesmo aterrorizados, durante o período dos governos militares, de falarem sobre essa sua experiência. Ficaram, de alguma forma, traumatizados devido às ameaças sofridas. Falam pouco e com receio, deixando perceber o sentimento de frustração que ainda perdura, face ao período em que foram obrigados a manter-se calados, nos momentos em que revelam que tiveram que rasgar, esconder embaixo de colchões ou enterrar o material pelo qual tinham tanto apreço. As entrevistas, na sua íntegra, fazem parte do Anexo 10.

A tabela 1, a seguir, demonstra, em síntese, quem são esses sujeitos.

TABELA 1 - INFORMAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

SUJEITO	IDADE	ESTADO CIVIL	PROFISSÃO	NÍVEL DE LETRAMENTO		CONTINUIDADE
				PRÉ- FREIRE	PÓS-FREIRE	
1	67	casado	pedreiro	analfabeto	lê e escreve	não
2	66	casada	dona de casa	analfabeta	lê e escreve	não
3	52	casado	agricultor	1ª série	lê e escreve	não
4	56	casada	agricultora	assinava o nome	lê e escreve	não
5	58	viúva	dona de casa	assinava o nome	lê e escreve	não
6	48	casada	dona de casa	analfabeta	lê e escreve	não
7	48	casada	dona de casa	1ª série	lê e escreve	não
8	52	casada	artesã	analfabeta	lê e escreve	não
9	50	casada	artesã	analfabeta	lê e escreve	não
10	62	casada	dona de casa	2ª série	lê e escreve	não

Fonte: Dados coletados pela autora através das entrevistas.

Não foram realizadas as entrevistas com os professores dos Círculos de Cultura, por dificuldade de localização dos mesmos, concluindo-se, posteriormente, que tal fato não traria prejuízos à análise dos dados.

3.5 PROCEDIMENTO NA APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa somente foram confirmados quando se chegou à cidade de Angicos.

Após contato com autoridades locais, tomou-se conhecimento da professora Eneide que foi alfabetizada, quando criança, juntamente com os pais, nos Círculos de Cultura. Esta professora auxiliou no contato com os ex-analfabetos, acompanhando as visitas à casa de cada um deles.

Dadas as dificuldades de locomoção das pessoas, uma vez que residem em locais distantes umas das outras, decidiu-se pela aplicação dos instrumentos de pesquisa nas próprias casas.

Fazia muito calor e não havia outra condição de trabalho a não ser nas residências que eram muito pequenas, baixas e escuras. Eram casas bastante simples, a maioria delas de tijolos e barro, sem reboco e pintura. Porém, todas tinham televisão e estava sempre ligada.

Percebeu-se, já nos primeiros contatos, que se deveria aproveitar bem o tempo e aquela única oportunidade, pois os sujeitos, embora receptivos e acolhedores, após a aplicação dos testes, revelavam sinais de cansaço.

Por essa razão, decidiu-se por permanecer mais tempo em cada casa, realizando a entrevista e, em seguida, aplicando os testes. Nas situações em que se realizaram as entrevistas e se voltou para os testes em outra ocasião, os sujeitos negaram-se a dar continuidade ao trabalho, alegando que já haviam propiciado todas as informações.

Auxiliaram na coleta de dados, um professor pesquisador da UFSC e Eneide, professora da localidade já referida neste trabalho. A companhia de Eneide autorizou e legitimou a pesquisa.

Foram feitas gravações e registro em formulários específicos de todas as etapas da pesquisa.

3.6 TABULAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A avaliação proposta para detectar os níveis de letramento fez-se, por conseguinte, mediante a aplicação de testes objetivos e subjetivos de medição direta.

Conseqüentemente, para a definição dos níveis de proficiência em leitura e escrita, os desempenhos foram categorizados, fazendo-se uma análise comparativa da performance inter-sujeitos e intra-sujeitos. O modelo de avaliação, proposto por Wagner (1990), que estabelece a interseção das habilidades de letramento com os domínios de conhecimento envolvidos no processo, complementando-o com habilidades e práticas inseridas nos experimentos, também foi utilizado a fim de se tentar responder questões relativas à inserção desses sujeitos na cultura letrada.

A verificação das habilidades e domínios de letramento conduziu ao agrupamento dos sujeitos em razão do seu desempenho, embora o objetivo da pesquisa não tenha sido o de promover estatística, mas o de avaliar os efeitos do aprendizado da leitura e da escrita, passados 34 anos da experiência de alfabetização com base no método de Paulo Freire, em Angicos.

A seguir serão demonstradas as relações que se procurou estabelecer:

HABILIDADES E NÍVEL DE DOMÍNIO
Habilidades Orais - Narração (elabora um texto a partir de uma seqüência de gravuras; reproduz uma história observando a seqüencialidade dos episódios).
Habilidades de Leitura - Decodificação (reconhece palavras e sentenças ouvidas emparelhando-as com gravuras correspondentes, lê palavras familiares e pseudopalavras)

- Compreensão (compreende o sentido de um texto curto e simples).
- Localização de informações (localiza determinadas informações, solicitadas oralmente, em um texto curto).
- Interpretação (apreende os sentidos de um texto maior e faz inferências, cruzando-os com os de outros textos presentes ou ausentes).

Habilidades de Escrita

- Estabelece a correspondência fonêmico-grafêmica.
- Escreve seu nome.
- Produz informações através da escrita (escreve frases curtas com sentido, expressando a informação solicitada).

Habilidades de Raciocínio Numérico

- Operações de adição e subtração (efetua tais operações apenas mentalmente ou é capaz de explicitá-las).
- Operações de multiplicação e divisão (níveis de realização).
- Outras operações mais complexas (cálculo de percentuais).

Domínios

- Palavras e frases (demonstra as habilidades acima apenas no uso de palavras isoladas ou frases curtas).
- Textos curtos (demonstra as habilidades através do uso de jornais ou outros materiais impressos).
- Documentos (faz uso das habilidades no lidar com contas, formulários, recibos etc.).

Para melhor orientar a análise, foram consideradas as seguintes categorias de avaliação:

- a) não letrado: não demonstra nenhuma das habilidades;
- b) letrado funcional: baixo nível de letramento, apresenta alguns problemas de decodificação e não tem internalizadas todas as regras de correspondência fonológico-grafêmica;

- c) letrado: demonstra as habilidades com dificuldades localizadas;
- d) letrado pleno: demonstra as habilidades com pequenas dificuldades localizadas.

3.6.1 Procedimentos de avaliação

Os instrumentos de registro e avaliação dos dados foram elaborados com vistas a se poder extrair o maior número de informações possíveis, levando em conta, sobretudo, a natureza do teste aplicado. Assim sendo, serão descritas, em separado, cada uma das etapas de avaliação para que a discussão posterior dos resultados possa ser melhor compreendida.

3.6.1.1 Bateria de testes de recepção auditiva e produção oral

O desempenho dos sujeitos nos testes de recepção auditiva e produção oral foi registrado em formulário próprio, fazendo-se, posteriormente, a contagem dos acertos. (Anexo 11).

Quanto às habilidades de narração, o desempenho dos sujeitos referente à invenção de história a partir de uma seqüência de gravuras foi gravado em fitas microcassetes e, em seguida, feita a transcrição para análise das produções. Os sujeitos demonstraram muita dificuldade na leitura de imagens gráficas. Predominou o procedimento do tipo *demonstratio ad oculos*:

"Elis aqui (apontando a gravura 1) cum medu dessi aqui (do macaco da gravura 5).

"Essi aqui, assustadu qui só!"

“Essi é u macacu, é? (Apontando a gravura 1).

No reconto da história, os procedimentos de avaliação foram os mesmos da invenção. Porém, como o desempenho foi melhor, computou-se a reprodução das frases considerando o nível de extensão: frases reproduzidas por inteiro, reproduzidas de forma incompleta e frases não reproduzidas.

Três sujeitos não conseguiram reproduzir a história e a gravação do sujeito de número 2 não foi possível transcrever pelo excesso de ruído.

Nos testes de emparelhamento de palavras ouvidas com figuras correspondentes e de leitura em voz alta, o registro da performance dos sujeitos deu-se em formulário específico. À medida da realização da tarefa, iam sendo registradas as respostas.

O domínio da habilidade de decodificação foi confirmado nos testes de correspondência fonológico-grafêmica e grafêmico-fonológica, através da leitura de pseudopalavras que inviabilizavam quaisquer estratégias de adivinhação ou recorrência a informações não visuais. (Anexo 11).

Para melhor avaliar o desempenho dos sujeitos nos testes de correspondência fonológico-grafêmica e grafêmico-fonológica, foram

categorizadas as dificuldades apresentadas pelos sujeitos, de acordo com os exemplos que seguem:

Traço Fonético + voz / -voz (veca/feca - ['vɛkɐ]/ ['fɛkɐ])
Dígrafo traço fonético - nasal/ palatal (donhe/ dolhe - ['dɔŋi]/ ['dɔɫi])
Encontros Consonantais (bruga/bluga - ['brugɐ]/ ['blugɐ])
Regras Contextuais a letra g tem valor de / ʒ / antes de vogais anteriores; / g / antes das posteriores e da central; forma um dígrafo quando seguida da letra u mais as vogais anteriores (gueta ['getɐ]), desde que o u não contenha trema. a letra c tem valor de / s / quando seguida das vogais anteriores; valor de / k / quando seguida das vogais posteriores e da vogal central a letra s tem valor de / z / quando em posição intervocálica (vosa ['vɔsɐ]).
Traço Gráfico não distinção da rotação dos traços gráficos (teba/tepa, zavu/zevu)
Erro Maciço várias alternativas apontadas como resposta

Observou-se que os sujeitos realmente têm problemas de visão, como se queixaram na situação de entrevista. Essa dificuldade fez com que, em algumas etapas do processo de avaliação, os textos tivessem que ser substituídos por outros com impressão ampliada.

Na sequência dos testes, solicitou-se a leitura silenciosa de uma pequena história, do gênero fábula, composta por oito enunciados, seguida de onze assertivas as quais deveriam ser assinaladas quando corretas, de acordo com a estória. (Anexo 5 - Teste de Compreensão de Leitura). A estória compunha-se de frases bastante simples, com vocabulário comum. Na avaliação foram consideradas as alternativas marcadas corretamente.

O desempenho dos sujeitos que fizeram a leitura silenciosa foi muito bom, conforme se observa na tabela 7 (cap. IV, p. 186), porém pouco se pôde considerar desses resultados, em termos de generalização do nível de compreensão, porque 50% não conseguiram ler por ter problemas de visão. Não havia cópia ampliada deste texto e não houve condições de providenciar a ampliação em tempo. Considerou-se ainda que a solicitação de respostas de compreensão através de múltiplas alternativas não propiciou uma avaliação precisa do que realmente havia sido compreendido. As alternativas incorretas foram assinaladas de tal forma que não se pôde perceber, em algumas situações, coerência na leitura, pois assinalaram, além das únicas seis alternativas possíveis, outras que não estavam corretas.

3.6.1.2 Usos sociais da leitura

Esta etapa consistiu da aplicação dos testes que visavam a verificar os usos sociais da leitura e da escrita e as habilidades de raciocínio numérico (Anexo 9).

Foi possível aplicar apenas aqueles testes cujos textos correspondiam mais de perto à realidade social, econômica e cultural dos sujeitos que é bastante precária.

Foi solicitada a leitura de uma fatura de energia elétrica de uma liderança da comunidade residente na praça principal da cidade. Foram registradas as respostas corretas e as incorretas ou incompletas e os percentuais de acerto a cada uma das questões: a que se refere a conta; quem pagou; o endereço de quem pagou; o valor pago e a data do vencimento.

Leram, em seguida, uma nota de agradecimento de uma vereadora eleita, retirada de um jornal que circula na cidade (Anexo 9, texto “É hora de agradecer”). Foram feitas perguntas do tipo: *quem, o quê, a quem e quando*, e avaliadas as respostas a cada uma das perguntas.

Os sujeitos despendiam um grande esforço para a realização dos testes. Demonstravam, em poucos minutos, sinais de cansaço. E as tentativas de retorno em outro momento foram infrutíferas. Reagiam dizendo que já haviam demonstrado tudo o que sabiam e que nada mais era preciso. A bateria de testes sobre os usos sociais da leitura e da escrita foi, portanto, bastante reduzida, diferentemente do que se aplicou na pesquisa piloto, quando os sujeitos aceitaram a realização de três encontros.

3.6.1.3 A leitura oral

Com vistas a se ter elementos mais precisos para detectar o nível de proficiência em leitura e a testar as hipóteses que orientam esta pesquisa, os sujeitos foram submetidos a um teste de leitura oral.

Tentando evitar que uma situação de nervosismo ou inibição pudesse influir na atividade, procurou-se fazer com que a leitura do texto acontecesse como uma decorrência normal daquilo que já estava sendo feito, respeitando-se, inclusive, a escolha natural que faziam do texto a ser lido, dentre aqueles que eram apresentados. Para os que tinham problemas de visão, foram oferecidos textos ampliados.

As leituras foram gravadas em fitas microcassetes e posteriormente transcritas foneticamente, conforme Anexo 14. Foram consideradas nas leituras as seguintes ocorrências: pausas preenchidas, falsas partidas, ausência de palavras ou omissão de quaisquer outros itens, pausas propriamente ditas, retraçamentos, solicitações de auxílio, repetições, antecipação de hipóteses, inserção de itens, perseverações, repetição de gesto vocal, não reconhecimento de sinais diacríticos. Tais ocorrências permitem a verificação do nível de proficiência do leitor.

3.6.1.3.1 Categorias utilizadas na análise da leitura oral de textos

As categorias utilizadas para registro das ocorrências de leitura foram as seguintes:

- a) pausa (//) - compreende as interrupções silenciosas do leitor;
- b) pausa preenchida (PP) - considerou-se como pausa preenchida a interrupção do leitor, motivada pela dificuldade de reconhecimento da palavra, acompanhada por expressões de solicitação de ajuda, comentários sobre o seu desempenho ou suas dificuldades ou mesmo por risos;
- c) pausa para solicitação de auxílio (PSA) - compreende a interrupção silenciosa, antecedida por entoação ascendente do último segmento lido ou acompanhada por expressão facial de solicitação de ajuda, quando não consegue fazer a correlação grafema-fonema (acionar gestos vocais e articulatórios ou corrigir possíveis falhas de execução), ou quando, ao fazê-la, não consegue depreender o significado (ou acessá-lo na memória lexical e semântica);
- d) falsa partida (FP) - refere-se à interrupção da leitura de uma ou mais palavras por não ter conseguido fazer o reconhecimento de imediato. Funciona como um primeiro impulso. À maioria das vezes, há retomada do que foi enunciado antes (retraçamento);
- e) retraçamento (RETR) - é a simples repetição da enunciação anterior com vistas à correção ou certificação da leitura ou à garantia da unidade do texto;
- f) retraçamento com desvio (RETRCD) - é a retomada do que foi lido anteriormente com alterações indevidas;
- g) retraçamento com correção (RETRCC) - ocorre quando há a correção do desvio cometido;

- h) retraçamento incompleto - retomada de forma incompleta;
- i) adivinhação (AD) - compreende a estratégia de antecipar a leitura da palavra com base em informações não provenientes dos sinais gráficos ou por influência do contexto verbal circundante ou com base em seus conhecimentos prévios;
- j) repetição (REP) - refere-se à repetição de palavra ou expressão lida pela pesquisadora, após solicitação de auxílio, ou pelo próprio leitor para dar continuidade a sua leitura. Pode se dar tanto de forma correta (REPCC), quanto de forma incompleta ou incorreta (REPSC);
- k) desvio (DES) - os desvios dizem respeito às falhas de leitura decorrentes da não-decodificação correta dos sinais gráficos. Incluem-se, nessa categoria, a ausência de leitura de quaisquer segmentos, marcados por $\emptyset$;
- l) intervenções ([. . .]) - referem-se às intervenções da pesquisadora no sentido de responder as solicitações de auxílio dos sujeitos e de minimizar o estado de tensão e de esforço demonstrado.

3.6.1.3.2 A análise da leitura oral

Para melhor exemplificar a análise feita, escolheram-se, aleatoriamente, algumas ocorrências da leitura do texto **É hora de agradecer** (Anexo 9), realizadas pelo Sujeito 2.

As linhas do texto foram numeradas, para melhor organização das transcrições e, nas sublinhas, foram marcadas as ocorrências de leitura, acompanhando a transcrição.

Na linha 2, tem-se:

2. de'pojz de // 'eʃitu [ʔezitu ɛ] 'ezitu // awkǽŋ'sǽŋ awkǽŋ'sadu nu // 'plejtu
 PSA **REPCC** **FP** **RETRCC** **PSA**

[ʔplejtu ɛ] 'plejtu di 'trejz di'dejz di // no'vejⁿtajjsejs // 'kwãⁿdu //
 REPCC

Observam-se, nesta linha, as ocorrências de pausa de solicitação de auxílio (PSA), repetição com correção (REPCC), falsa partida (FP) e retraçamento com correção (RETRCC).

O sujeito fez uma hesitação antes da palavra *êxito* por, provavelmente, não fazer parte do seu léxico. Sendo a palavra desconhecida e ainda grafada com a letra X, cujo valor fonético é imprevisível, utilizou como estratégia a leitura pelo nome da letra. Ao não conseguir emparelhar o resultado com nenhuma outra ocorrência de seu conhecimento no nível lexical ortográfico, solicitou ajuda.

Em seguida, deparou-se com uma palavra com um número maior de sílabas (quatro), como a palavra *alcançado* e, então, fez uma falsa partida, na busca do reconhecimento, nasalizando a terceira sílaba, por influência do gesto articulatório precedente cuja vogal era a mesma, a, nasalizada, repetindo o

mesmo gesto vocal. Percebendo que não havia um diacrítico que sinalizasse a nasalização, fez um retraçamento com correção.

Observa-se, também, a aplicação correta de regras de correspondência grafêmico-fonológica, mas que deixam o leitor em dúvida. Leu corretamente a palavra *pleito*, embora não faça parte do seu léxico, porque as regras grafêmico-fonológicas se aplicam univocamente, porém a leitura ficou no nível do significativo, o que motivou a solicitação de auxílio.

As repetições com correção aconteceram após a intervenção da pesquisadora.

Um exemplo de adivinhação ocorre na linha 3 :

3. 'grasas // a'dews // ø a kōŋfi'āŋsø // du 'povu // kōŋsi'gi // a'legri e'legri

AD RETRCD

kumu'ε ↗ [ele'ʒexmi] ele'ʒex ø //

PP/PSA REPCC

Ao focalizar a palavra *eleger-me*, visualizou, de imediato, letras que o fizeram evocar a palavra *alegre* (a letra *a* e a letra *e* possuem traços gráficos bastante semelhantes, diferenciando-se mais pela rotação; as letras *l* e *g* aparecem nas mesmas sílabas que na palavra *eleger*, assim como a letra *r* aparece na terceira sílaba das duas palavras). Acessou *alegre* antes de testar se a hipótese estava correta. Observa-se ainda a leitura em *staccato* das palavras, impedindo a aplicação da regra de sândi na juntura externa entre "graças" e

Em seguida, fez uma pausa preenchida bastante longa, inferindo-se que procurava dar sentido ao texto, mas as dificuldades de decodificação associadas às limitações de ordem lexical não permitiam a retenção do conjunto dos sentidos que deveriam ir sendo produzidos, perdendo os elos de compreensão.

Ao final da linha, observa-se que repete expressões lidas corretamente (*em favor de Natal*), como uma forma de recuperação do sentido e de unidade do texto.

Nos fragmentos apresentados, há uma amostra da frequência constante de pausas (//) durante a leitura. Tal ocorrência denota a falta de fluência na leitura. A leitura, em geral, é claudicante não se observando procedimentos do tipo sândi, conforme já assinalado.

As ocorrências de pausas e hesitações foram registradas em termos de frequência, não se marcando, no entanto, as pausas silenciosas recorrentes. Os sujeitos lêem em *staccato*.

A transcrição fonética das leituras consta do Anexo 14.

Para efeitos de informação do tamanho dos textos, registrou-se o número de caracteres de cada um. Os textos utilizados foram “É hora de agradecer”, com 846 caracteres, “Diferença”, com 481, e “O tatu encabulado”, com 571 caracteres. Os dois primeiros textos constam do Anexo 9 e o último, do Anexo 5.

3.6.1.3.3 Habilidades de escrita

Para a verificação das habilidades de escrita, os sujeitos foram solicitados a preencher uma ficha em que deveriam fornecer dados de ordem pessoal. Foi-lhes entregue uma ficha, conforme modelo abaixo, e, após leitura silenciosa, informaram os dados sem qualquer tipo de ajuda.

Nome completo:
Data de nascimento:
Profissão:
Endereço para contato:
Rua:
Nº:
Bairro:
Cidade:
CEP:
Estado:

Na análise dos níveis de expressão escrita, foram considerados os usos dos princípios alfabéticos, referidos no capítulo anterior, quais sejam: desmembramento da cadeia da fala, articulação dos traços gráficos invariantes das letras, correspondência fonológico-grafêmica, emprego de sinais diacríticos, internalização de princípios de derivação morfológica e de normas ortográficas determinadas pela etimologia, sinais gráficos de pontuação, regras de translineação e princípios morfossintáticos.

3.6.1.3.4 Habilidades de raciocínio numérico

Quanto ao domínio das habilidades de raciocínio numérico, os sujeitos foram solicitados a imaginar uma situação de compra em um supermercado, em

que pagariam as despesas com uma nota de R\$ 10,00 (dez reais). Em seguida, mostrou-se um folheto de propaganda para que escolhessem, dentre os produtos expostos, aqueles que poderiam ser adquiridos com aquele dinheiro, para, então, responderem as questões: quanto gastariam e qual o troco a ser recebido.

Os testes relativos a essa habilidade fazem parte da bateria de testes sobre os usos sociais da leitura e da escrita (Anexo 9).

A metodologia do tipo *household surveys* revelou-se bastante apropriada à obtenção dos dados requeridos. Possibilitou o contato direto com os sujeitos da pesquisa e o conhecimento *in loco* de circunstâncias intervenientes à experiência vivenciada. As observações complementares foram importantes tanto para o cruzamento de dados como para a compreensão dos comportamentos evidenciados. Além disso, as reações de ordem afetiva, que nem sempre se tornam perceptíveis através dos instrumentos formais de pesquisa, evidenciaram-se auxiliando na explicitação de determinados desempenhos. Comentários dos sujeitos e conversas em situações diversas daquelas do trabalho formal contribuíram para uma melhor análise e interpretação dos dados.

No capítulo que segue, serão apresentados os resultados da pesquisa e discutidos os níveis de proficiência em leitura e escrita demonstrados pelos sujeitos, bem como os fatores que intervieram na aprendizagem e na manutenção das habilidades desenvolvidas.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 INTRODUÇÃO

Decorridos trinta e cinco anos da experiência de Angicos, foi possível, através do contato com dez participantes do método de alfabetização de Paulo Freire, ex-analfabetos, verificar o nível de extensão do aprendizado. A metodologia utilizada, *household survey*, possibilitou a emergência de dados que, ao serem confrontados, asseguraram análises que certamente muito contribuem para as teorias sobre processamento da leitura e da escrita.

Os dados, embora não comparativos em termos longitudinais, permitiram o diagnóstico do nível de proficiência de leitura e escrita dos sujeitos, inferindo-se, pelas respostas às entrevistas e pelo conhecimento *in loco* do ambiente em que residem, os possíveis fatores que possam ter interferido no desempenho demonstrado.

Embora Simmons (1976) relate que há, em geral, um declínio no domínio das habilidades de letramento ao longo do tempo, e uma tendência maior à perda entre os indivíduos de mais baixa renda, viajou-se a Angicos para realizar a pesquisa sem desconsiderar os fatores mencionados pelo autor, relativos ao tempo de permanência na escola, à obtenção de emprego e ao uso que os

indivíduos fazem dos conhecimentos adquiridos. A pesquisa foi realizada, conforme relatado, e a seguir serão apresentados e discutidos os resultados.

4.2 DADOS EMERGENTES DA APLICAÇÃO DOS TESTES DE RECEPÇÃO E PRODUÇÃO DA LINGUAGEM

Os sujeitos não demonstraram quaisquer problemas de recepção auditiva ou fonação, conforme pode ser verificado através dos índices de acerto da tabela 2.

TABELA 2 - DESEMPENHO NOS TESTES DE LINGUAGEM - RECEPÇÃO E PRODUÇÃO

SUJEITOS	RECEPÇÃO AUDITIVA		PRODUÇÃO ORAL	
	Desempenho	% Acertos	Desempenho	% Acertos
1	36	100	34	94.44
2	36	100	36	100
3	36	100	33	91.66
4	36	100	34	94.44
5	36	100	36	100
6	36	100	36	100
7	36	100	36	100
8	36	100	36	100
9	36	100	36	100
10	36	100	36	100

Fonte: Dados coletados pela autora.

Tais resultados eliminam a possibilidade de que no desempenho dos sujeitos pudessem estar influenciando problemas decorrentes de distúrbios de linguagem. As ocorrências, então, relacionam-se ao processo de aprendizagem, formal ou não, a que tem sido expostos esses indivíduos.

Chamou, no entanto, a atenção o fato de que, na produção oral de frases, os sujeitos pesquisados omitem o verbo auxiliar e o verbo estar.

Foram solicitados a produzir uma frase que representasse cada uma das gravuras apontadas. A primeira era de uma menina correndo, a segunda de um leão em cima de uma jaula e a terceira de um macaco pegando bebidas e um galo pegando bolinhos. Produziram enunciados do tipo: *A menina correndo, o leão em cima da jaula e o macaco pegando as bebidas e o galo os bolinhos.*

Os enunciados estão corretos. São proposições com sentido, cuja incompletude, em nível de superfície, decorre, segundo o que se pode deduzir, de variante sócio-lingüística. Embora a ausência do verbo em forma finita não ocasione a não gramaticalidade da frase, pois que faz sentido para os sujeitos, a função que exerce na estrutura é a de marcar a flexão. Esses recursos, referentes ao uso de verbos auxiliares e à necessidade de que o tempo, o espaço e o ambiente sejam correferencializados quando da produção de texto (entendendo-se texto como uma unidade semântica), são desenvolvidos, particularmente, na fase de escolarização, em período posterior a fase denominada de alfabetização.

O indivíduo, com pouco nível de escolarização, diante de uma gravura, limita-se a uma atitude descritiva ou à *demonstratio ad oculos*. Não é capaz de proceder a uma análise interna do material, visando à contextualização da ação.

Este conhecimento é adquirido através de exercícios escolares que demandam a formação de frases completas, como se pode verificar em manuais didáticos, mediante a tarefa de composição de textos a partir de gravuras. Os estudantes são instruídos a formular sentenças que tenham verbo flexionado nas orações independentes ou principais e, quando frases com verbos em formas nominais, só quando forem subordinadas.

Os sujeitos certamente possuem essa estrutura internalizada, porém não a formalizam sem que haja uma exigência de ordem comunicativa. Os dados sugerem, no entanto, pesquisas ulteriores para verificação das ocorrências em diferentes contextos.

Dados de produção oral de texto mostraram-se interessantes, também. Na invenção a partir de uma seqüência de gravuras, as atitudes foram semelhantes às que ocorreram na atividade precedente, comprovando a falta de um conhecimento que é resultado dos programas escolares.

Foram apresentadas aos sujeitos cinco gravuras embaralhadas, que deveriam ser rearranjadas, correspondendo à seguinte ordem: 1ª. Um macaco e um tatu querendo atravessar um rio; 2ª. o tatu colocando a pata na água; 3ª. o tatu todo arrepiado de frio; 4ª. o macaco tendo então uma idéia iniciada por uma lâmpada acesa sobre a cabeça; 5ª. o tatu deitado de costas no rio, boiando e o macaco sobre ele remando como se estivessem em um barco.

Nenhum dos dez sujeitos conseguiu ordenar as gravuras e produzir uma história. As seqüências atribuídas aos quadros foram as mais diversas. Não havia qualquer sentido de logicidade ou relação de causa e efeito, embora identificassem as personagens e algumas marcas de cenário. As falas eram produzidas apontando para as gravuras sem, no entanto, observarem uma seqüencialidade. Os exemplos, a seguir, demonstram o desempenho dos sujeitos:

Sujeito 1 - "Um gatu, um macacu i um gatu.

Um gatu, num é? Tá muito feiu prum gatu.

É um tatu? Aqui é um macacu.

Aqui é um macacu e uma macaca.

U macacu pegô u tatu. I u tatu ...

Não dá prá contá a história não."

Sujeito 2 - "É ... u macacu só gosta di tá a preparu.

I u tatu istá nu buracu.

I u qui é mais?

I u macacu tá pensandu ... cum iexpressão di ... é chantadô ... i tá pensandu...

Eu não sei nem contá essa história ...

Qui tudu é igual, né? ..."

Sujeito 3 - "Eu memu num tô sabendu u que qui é ...

uma di quatu dessa aí a genti sabe u qui é né, u qui tá desenhadu aí.

Mas dizê u qui é qui elis tão fazendu aqui ..."

Sujeito 6 - "Essi é u macacu é?

U macacu tá pensandu im ... pegá essi tatu i matá.

Essi otru não falei neli.

Essis vão fazê uma corrida é?

Tá bem difícil!

Elis queri brigá essis dois?"

Cotejando-se os dados dos diferentes testes, verifica-se que há correspondência entre eles, o que faz com que se possam contestar teorias que

advogam que iletrados, pelo fato de viverem numa sociedade letrada, teriam as mesmas capacidades cognitivas desenvolvidas que os letrados, o que, de fato, não ocorre. A habilidade de produzir narrativas a partir de imagens gráficas é algo que não se desenvolve espontaneamente.

Alguns dos sujeitos sequer conseguiram reconhecer as finalidades dos objetos retratados nas gravuras e mais difícil ainda foi reconhecer a metáfora da heureka, representada pelo desenho de um macaco com expressão facial de descoberta e com uma lâmpada acesa sobre a cabeça. Não conseguiram construir sentido para aquela imagem gráfica. A expressão que mais se aproximou do que representava a gravura foi a do sujeito 2 : “I u macacu tá pensandu ... cum ixpressão di ... é chantadô ... i tá pensandu...”

A questão a ser colocada é a do efeito do estímulo visual. Os sujeitos ficam presos às gravuras e não conseguem construir a história utilizando a própria linguagem.

A tendência, frente a esse tipo de situação, é a de fazer descrição. As descrições caracterizam-se, então, pelo uso da *demonstratio ad oculos*, como na composição de apenas uma frase apontando para a gravura. O emprego de expressões dêiticas funciona como um apoio para o narrador.

Somente quatro sujeitos conseguiram chegar ao nível da descrição dêitica como exemplificado acima. Os demais diziam que não conseguiam entender as gravuras.

Evidenciaram-se, também, nesse momento, problemas de visão. Queixavam-se de que já não conseguiam enxergar com nitidez.

Embora dominando algumas regras de correspondência grafêmico-fonêmicas, acusaram basicamente os mesmos comportamentos que os iletrados da pesquisa piloto, nesta tarefa de invenção de história a partir de uma seqüência de gravuras.

No reconto da história¹, o desempenho foi melhor, embora apenas seis tenham conseguido fazer a reprodução.

As reproduções permitem inferir um certo nível de compreensão do texto, alguma habilidade de narrar, e a internalização de algum conhecimento dos esquemas narrativos.

Alguns tiveram desempenho satisfatório, observando a seqüência dos episódios, estabelecendo relações lógicas entre os mesmos, inclusive fazendo uso de elos coesivos. Observou-se, também, em algumas reproduções, a

¹ A história narrada aos sujeitos consta do anexo 5.

presença de marcadores de introdução e término da narrativa. Uma observação interessante diz respeito ao fato de que a pesquisadora terminava a narração com a expressão “Acabou!”, e nenhum dos sujeitos que fez a reprodução repetiu o fecho. Marcaram o término de sua narrativa pela entoação.

Pelas narrativas, a seguir, pode-se observar o esquema narrativo desenvolvido:

Sujeito 1 - “U sapu na lagoa, qui jogava côcu.

Era um sapu na lagoa qui tinha uns pé di côcu i u macacu rebolava côcu nu sapu.

A lagoa incheu. U sapu subiu na água. Foi batê nu pé di côcu. Lá, foi obrigadu u macacu humilhá u sapu. U sapu trazê eli pa pertu.”

Este sujeito apreendeu o sentido da história ouvida, inclusive topicalizou:

“U sapu na lagoa qui jogava côcu”. Marcou o início de sua narração: “Era um sapu ...”

E o final também foi marcado pela entonação e pela moral da história (O macaco foi obrigado a humilhar-se diante do sapo para que este o trouxesse para perto).

Das quinze frases que compunham o texto, deixou de reproduzir oito.

Os demais sujeitos demonstraram desempenhos semelhantes:

Sujeito 3 - “Era um sapu i um macacu.

U macacu inriba du pau, jogava côcu na cabeça du sapu.

Aí depôs veiu uma enchente.

Aí u macacu carregô u sapu, foi e prometeu nunca mais jogá pedra nu sapu.”

Este sujeito, apesar de ter reproduzido apenas quadro frases do total de quinze, compôs um texto em que podem ser observados o início e o final. E há a presença de marcadores continuativos estabelecendo nexos causais. Assim, também, esse outro:

Sujeito 4 - "U sapu i u macacu.

Vivia na lagoa. U macacu atrepadu num coqueru.

Aí ... todú dia eli prenetava² jogá u côcu na cabeça du sapu. Pra matá u sapu, é?

Aí ... a lagoa encheu i u macacu não sabia nadá ... i tevi qui pegá uma garupinha cu sapu, né?

Daí ... u ... não sei mas não.

Prometeu qui não faria mais."

As histórias reproduzidas apresentam um fio narrativo, confirmando-se, então, que os sujeitos têm internalizados alguns conhecimentos dos esquemas narrativos.

As reproduções dos sujeitos 6 e 9 foram conduzidas por perguntas face ao silêncio que permeou a participação de ambos. Introduziram a história: "Era uma vez um sapu ...". E o prosseguimento foi dado pelas perguntas: Onde ele morava? Que outro bicho tinha? Onde morava? E assim por diante.

A reprodução mais completa foi a do sujeito 10.

Sujeito 10 - "Era um sapu ... macacu que vivia im cima dum coqueru.

Então eli provocava muito u sapu.

Mais até qui um dia veiu uma inchenti muito grandi né?

² Supõe-se que tenha querido dizer "planejava".

I até qui subiu nu ôio du coqueru i eli não tevi u qui fazê i u jeitu foi caí na garupa du sapu. Até saí fora da lagoa.
I daí achu qui eli si arrependeu porqui tinha feito essas coisa cum u sapu.”

Diferentemente da atividade anterior, na reprodução os indivíduos poderiam contar com recursos da memória episódica. Assim, puderam construir o texto, recuperando-o com o próprio léxico. O procedimento dêitico cedeu lugar aos recursos lingüísticos que se fazem necessários na narração de quaisquer fatos, uma exigência do cotidiano das pessoas. Porém, foram utilizados os recursos mais simples, o indispensável para manter o fio narrativo (aí ..., aí...).

Na tabela 3, pode-se observar que o número de frases não reproduzidas e o de frases reproduzidas de maneira incompleta chega a ser superior ao número de frases que foram reproduzidas por inteiro.

TABELA 3 - DESEMPENHO NO TESTE DO RECONTO

SUJEITOS	FRASES			% ACERTOS
	COMPLETAS	INCOMPLETAS	NÃO REPRODUZIDAS	
1	5	2	8	33,33
2 ^a	-	-	-	-
3	4	5	6	26,66
4	7	3	5	46,66
5 ^b	-	-	-	-
6	2	4	9	13,33
7 ^b	-	-	-	-
8 ^b	-	-	-	-
9	7	5	3	46,66
10	9	4	2	60,00

^aPrejudicado
^bNão reproduziram
Fonte: Dados coletados pela autora.

O desempenho dos sujeitos nessas atividades leva a concluir que têm desenvolvida uma competência textual bastante limitada, ou seja, demonstram dificuldades em termos de habilidades de narrar idéias estabelecendo seqüência de causas e efeitos, o que vem a ser confirmado pela dificuldade apresentada na compreensão de textos.

Os testes de emparelhamento de palavras lidas com figuras correspondentes e de sua leitura em voz alta demonstraram que os sujeitos desenvolveram a habilidade de decodificação do sistema alfabético.

Como pode ser observado na tabela 4, abaixo, o desempenho foi altamente significativo, considerando-se, principalmente, que os erros cometidos referem-se à não-identificação de sinais diacríticos e a diferenças relativas à variável de ordem sociolingüística.

Houve dificuldades na leitura das palavras **vovô** e **vovó**, cujo acento gráfico é determinante à oposição, e nas palavras **trens** e **três**, dado que a forma escrita difere muito da pronúncia e o contato daquelas pessoas com material escrito é muito pequeno. Confirma-se a forte influência da oralidade sobre a leitura e a escrita.

TABELA 4 - DESEMPENHO NOS TESTES DE EMPARELHAMENTO E LEITURA EM VOZ ALTA DE PALAVRAS

SUJEITOS	EMPARELHAMENTO		LEITURA EM VOZ ALTA	
	Desempenho	% Acertos	Desempenho	% Acertos
1	36	100	36	100
2	36	100	34	94,44
3	36	100	32	88,88
4	36	100	34	94,44
5	36	100	36	100
6	36	100	35	97,22
7	36	100	36	100
8	34	94,44	36	100
9	32	88,88	36	100
10	34	94,44	36	100

Fonte: Dados coletados pela autora.

4.2.1 Habilidades de leitura / decodificação

Os testes de correspondência fonológico-grafêmica e grafêmico-fonológica permitiram a confirmação do domínio de regras básicas de decodificação. Para ler as pseudopalavras, os sujeitos tiveram que necessariamente demonstrar o conhecimento de regras de correspondência, uma vez que a utilização de estratégias de adivinhação e de dedução por conhecimentos prévios não se aplicavam à situação.

Num primeiro momento, as palavras eram lidas, uma de cada vez, e o indivíduo tinha que apontar, em uma série de quatro, duas delas diferindo em apenas um traço fonético, aquela cuja grafia correspondesse à palavra lida. No momento posterior, uma palavra da série era apontada para que dela fizessem a leitura.

As dificuldades evidenciadas foram agrupadas, segundo as categorias definidas no capítulo anterior: traço fonético (+ voz/ - voz); dígrafo; encontro consonantal; regras contextuais; nome da letra; traço gráfico e erro maciço.

No primeiro momento, da correspondência fonológico-grafêmica, os pontos de entrave à identificação das grafias correspondentes foram:

- a) traço fonético - evidenciou-se uma tendência de a um estímulo contendo uma consoante [+ voz] ser apontada a consoante não vozeada. Exemplos: *veca/feca*³ (3 sujeitos); *jedu/xedu* (1)⁴, *chiva/chifa* (1); *gueta/queta* (2). Houve apenas um caso de escolha inversa, *cufo/gufo* (1), que, pelo observado no teste de leitura oral, está relacionado à não-automatização das regras de distribuição correspondentes aos valores da letra **c**;
- b) dígrafo - as dificuldades relacionam-se à não-distinção entre os valores que os dígrafos **nh** e **lh** representam para opor /ɲ/ e /ʎ/ respectivamente. Exemplos: *donhe/dolhe* (2); *sulha/sunha* (1); *donhe/done* (1). Também ocorrem dificuldades com a grafia do fonema /ʃ/ com em *dixa/dissa* (3);
- c) encontro consonantal -confusão entre as representações do flape e de // - *bruga/bluga* (3);
- d) regras contextuais (aquelas que definem o valor das letras em razão de sua posição na palavra e/ou das letras que as seguem ou precedem e

³ A primeira pseudo-palavra do par indica o estímulo e a segunda, a resposta do sujeito.

⁴ O número entre parênteses indica quantos sujeitos deram aquele tipo de resposta.

que, juntamente com as regras de derivação morfológica e etimológica, vão dar conta dos valores que não são previsíveis pelas regras de correspondência biunívoca). A pseudopalavra **gueta** foi identificada graficamente, por dois sujeitos, com a forma **geta** e, por outro, com **cheta**;

- e) traço gráfico - algumas letras diferem apenas pela rotação do traço gráfico. Os sujeitos queixavam-se da falta de visão e como neste tipo de teste a informação de que dispõem é a visual, uma hipótese para a não-identificação correta de algumas letras poderia ser a de que não conseguissem perceber com nitidez a orientação espacial dos traços, porém as palavras estavam em negrito e as letras eram grandes, mas a explicação mais plausível é a não percepção de um dos parâmetros dos elementos do sistema alfabético: a rotação em torno de uma linha real ou imaginária ou acréscimo de um traço como única oposição entre dois membros. Exemplos: funo/juno (2); zavu/zevu (1); bruga/druga (1); neba/meba (1); tefa/teta (1);). Deduz-se que, pelo fato de terem conseguido ler as outras palavras com o mesmo tamanho de letra e a mesma luminosidade, utilizavam esta justificativa para minimizar as dificuldades de leitura;
- f) erro maciço - apenas um dos sujeitos apontou todas as alternativas para dois dos 26 estímulos, talvez por sentir-se cansado, pois era a pessoa de mais idade.

Em conclusão, a dificuldade mais freqüente, com relação à correspondência fonema-grafema, diz respeito à distinção do traço de sonoridade (+ voz / - voz) e aos dígrafos (duas letras correspondendo a um único fonema).

A tabela 5 resume o desempenho nesta tarefa.

TABELA 5 - CORRESPONDÊNCIA FONOLÓGICO-GRAFÊMICA

SUJEITOS	TRAÇO FONÉTICO	DÍGRAFO	ENCONTRO CONSO-NANTAL	REGRAS CONTEX-TUAIS	TRAÇO GRÁFICO	ERRO MACIÇO	% ACERTOS
1		1	1		3	2	74,0
2							100
3		1	1	1			88,5
4		1			1		92,4
5	1				1		92,4
6	2						92,4
7				1			96,2
8	1	1		1			88,5
9	4	2	1				74,0
10		1			1		92,4

Fonte: Dados coletados pela autora.

Na leitura de pseudopalavras, portanto, no segundo momento do teste de correspondência, a atividade demandou um esforço maior. A partir do estímulo da folha, deveriam, então, acionar a forma fonológica das palavras, aplicando as regras de correspondência grafema-fonema e acionar os esquemas fono-articulatórios para executar os respectivos gestos, o que permite concluir sobre o domínio das regras de decodificação.

No processo de decodificação, se evidenciaram as seguintes dificuldades:

- a) traço fonético - semelhantemente à etapa anterior, a distinção do traço de sonoridade aparece como uma dificuldade. Exemplos: veca [ˈfɛkɐ] (1); pudo [ˈbudu] (2); sipa [ˈzipɐ] (1); sipa [ˈzibɐ] (1); bupa [ˈbubɐ] (1) (estes três últimos desempenhos, acrescidos da dificuldade de perceber o traço de rotação);
- b) dígrafo - cabe a mesma explicação conferida no teste fonológico-grafêmico. Exemplos: sulha [ˈsũɲɐ] (2); donhe [ˈdɔɫɐ] (1); donhe [ˈdɔnɐ] (2); donhe [ˈdɔẽɲɐ] (1) (esta última realização retrata, em adendo, a dificuldade em aprender o valor dos diacríticos que sinalizam a nasalização);
- c) encontro consonantal - bruga [ˈblugɐ] (1); bruga [ˈbugɐ] (1);
- d) regras contextuais - o aprendizado das regras contextuais requer um período maior para sua fixação, tempo de que não dispuseram os sujeitos de Angicos. As dificuldades explicam-se pela complexidade das próprias regras. Exemplo: gueta [guˈetɐ] (4) (poucas são as palavras da língua portuguesa em que a letra **g** vem seguida da letra **u** (um diacrítico) mais uma letra que representa as vogais anteriores /i/, /e/, /ɛ/, correspondendo, então, ao fonema /g/). Alguns foram motivados pelo nome da letra, lendo [ˈʒetɐ] (4). E somente dois leram com correção. Surgiram, ainda, outras dificuldades provenientes do não-conhecimento de regras contextuais: vosa [ˈvɔsɐ] (2) (a letra **s**, em posição intervocálica, tem o valor de /z/); cufo [ˈsufo] (1) e veca [ˈvesɐ] (1) (a

letra c, seguida das vogais posteriores e central, tem valor de /k/); jedu [ʒiˈdu] (1); sogá [ˈsugə] (1) (as vogais e e o, quando em posição final de palavra, em sílaba átona, são pronunciadas respectivamente como /i/ e /u/, ocorrendo o mesmo em sílabas iniciais de algumas palavras paroxítonas que tenham três ou mais sílabas).

Há situações em que os valores das letras são imprevisíveis e outras, em que são determinados por variáveis sócio-lingüísticas. O aprendizado de regras mais complexas requer longo período de escolarização;

- e) traço gráfico - os percentuais de desvio, nesta categoria, foram os mais elevados. Os sujeitos, em diferentes momentos, atribuíram suas dificuldades aos problemas de visão, dizendo que já não conseguiam ler em razão dessa deficiência. Na situação de leitura de pseudopalavras, tal justificativa não foi aceita, dado que o material impresso não oferecia quaisquer dificuldades em termos de legibilidade. Observando-se os traços das letras, pode-se constatar que, de fato, diferem em detalhes: as dificuldades apresentadas podem ser atribuídas ao não-domínio de traços gráficos opositivos mínimos (inclusive rotação), visto que recorreram em diferentes momentos de testagem. Exemplos: tefa/ tepa (2); lura/lupa (1); zavu/zabu (1); zopo/zopa (1); tofo/toto (1); zavu/zevu (1); deba/beba (1); pudo/puda (1); bute/buta (2); cufo/cufa (1); neba/nabu (1).

Diferentemente das demais categorias, em que as dificuldades apresentaram-se dispersas entre os sujeitos, na distinção de traços gráficos houve concentração em determinados indivíduos conforme se observa na tabela 6, podendo-se considerar que, embora exista o problema de visão, se deixaram de ler textos que apresentavam letras em menores formatos, como ocorreu com os sujeitos de número 4 e número 10, leram os textos cujas letras estavam ampliadas e não deixaram de ler muitas pseudopalavras.

TABELA 6 - CORRESPONDÊNCIA GRAFÊMICO-FONOLÓGICA

SUJEITOS	TRAÇO FONÉTICO	DÍGRAFO	ENCONTRO CONSONANTAL	REGRAS CONTEXTUAIS	TRAÇO GRÁFICO	% ACERTOS
1				1		96,20
2	1	1		1		85,50
3		1		1		92,20
4		1		2	5	69,24
5		1	1	1	2	80,74
6	1	1			1	88,50
7	2	1		1		84,62
8	1		1	2		84,62
9	1			3	2	76,93
10			1	3	5	65,39

Fonte: Dados coletados pela autora.

As tabelas 5 e 6 espelham as dificuldades apresentadas pelos sujeitos, bem como o percentual de acertos em relação à leitura correta do total de pseudopalavras.

Verifica-se, também, que a incidência de desvios no teste de correspondência grafêmico-fonológica foi maior, porém não houve situação de

não conseguirem ler nenhuma palavra ou de tentarem adivinhar com base em informações não visuais.

Os sujeitos têm desenvolvida a habilidade de decodificação, faltando-lhes, no entanto, o domínio de regras mais complexas, sobretudo aquelas que são determinadas pelo contexto de ocorrência da letra e o domínio de uso da grafia em situações não previsíveis, consagradas pelo uso. O domínio do código alfabético é, sem dúvida alguma, um aprendizado dependente de instrução formal.

Os problemas de visão dos sujeitos ocasionaram a alteração da sequência de textos que foi utilizada para se poder contornar a situação. Foram, então, apresentados textos ampliados de que dispúnhamos como reserva.

4.2.2 Habilidades de compreensão

As habilidades de compreensão foram avaliadas através de teste de leitura silenciosa de uma pequena fábula, seguida de questões que deveriam ser assinaladas quando correspondessem à história lida (Anexo 5).

A história compunha-se de frases bastante simples, seguindo o padrão sintático convencional, com vocabulário também simplificado.

A primeira reação dos sujeitos foi de que não seria necessário ler, porém estimulados o fizeram e alguns preferiram ler em voz alta. Após a leitura do texto, liam as questões de compreensão para assinalar as alternativas corretas.

Como mencionado no capítulo referente à metodologia, esta atividade ficou prejudicada, por não se dispor de cópia ampliada do texto, para aqueles que não conseguiram ler por falta de óculos.

TABELA 7 - DESEMPENHO NO TESTE DE COMPREENSÃO DE TEXTO

SUJEITOS	ALTERNATIVAS		% ACERTOS
	CORRETAS	INCORRETAS	
1	-	-	prejudicado
2	6	1	80
3	6	2	60
4	-	-	prejudicado
5	-	-	prejudicado
6	6	-	100
7	6	1	80
8	-	-	prejudicado
9	6	1	80
10	-	-	prejudicado

Fonte: Dados coletados pela autora.

Os sujeitos que leram (50%) obtiveram resultados de compreensão muito bons, conforme demonstrado na tabela 6.

Esses níveis de compreensão são reafirmados pelos testes da bateria referente aos usos sociais da leitura e da escrita em que os sujeitos, que tiveram

um bom desempenho nesta etapa, demonstraram compreender os documentos que lhes foram apresentados.

4.3 DADOS EMERGENTES DA BATERIA DE TESTES SOBRE OS USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA

Considerou-se “uso social da leitura e da escrita” aquele que se faz para o alcance de um objetivo específico, visando ao atendimento de uma necessidade de ordem social. Por conseguinte, foram trabalhados, com já relatado no capítulo anterior, textos extraídos de jornais da localidade e requeridas tarefas de escrita e de raciocínio numérico básicas para o preenchimento de documentos e de demandas do cotidiano. (Anexo 9).

No entanto, uma vez que se pôde realizar apenas um encontro com cada sujeito, porque não aceitavam uma segunda visita para trabalho, e que o esforço despendido nas tarefas os deixava cansados, foram aplicados apenas aqueles testes cujos textos correspondiam mais de perto à realidade social, econômica e cultural daquelas pessoas, que é limitada.

Iniciou-se, então, pela leitura de uma fatura de energia elétrica. Os cinco sujeitos que conseguiam enxergar bem leram com compreensão, exceto, evidentemente, aqueles cujo problema de visão os impediu de ler.

A certeza da compreensão da leitura decorreu do fato de terem se surpreendido com a descoberta do nome do cidadão a quem a conta, o endereço e a quantia que pagava se referiam.

Quando os textos são simples, com informações objetivas, a compreensão torna-se possível.

Na tabela 8, pode-se observar que responderam corretamente todas as questões: a que se referia a conta; quem havia pago; onde morava a pessoa que efetuou o pagamento; qual o valor pago e qual a data do vencimento da conta.

TABELA 8 - LEITURA DA CONTA DE ENERGIA ELÉTRICA

SUJEITOS	RESPOSTAS		% ACERTOS
	CORRETAS	INCOMPLETAS	
1	-	-	prejudicado
2	5	-	100
3	5	-	100
4	-	-	prejudicado
5	-	-	prejudicado
6	5	-	100
7	5	-	100
8	-	-	prejudicado
9	5	-	100
10	-	-	prejudicado

Fonte: Dados coletados pela autora.

O contato dessas pessoas com material escrito é raro, comprovando o que disseram na entrevista que o que chegava em suas casas para ler era a conta de luz. Lêem esporadicamente. A leitura, quando a fazem, responde, com freqüência, às demandas do cotidiano e às necessidades de sobrevivência.

A estes mesmos sujeitos foi solicitada a leitura de um texto um pouco mais denso, uma nota de agradecimento⁵. Embora a construção textual oferecesse dificuldades, dado o nível de complexidade sintática de alguns períodos, houve compreensão dos constituintes básicos. As perguntas, do tipo *quem?*, *o quê?*, *a quem?* e *quando?*, foram respondidas sem maiores dificuldades, embora tenha havido uma certa confusão entre *o quê agradece* e *a quem agradece*. A diferença de natureza morfossemântica entre os pronomes interrogativos não é de domínio dessas pessoas.

A referência para o pronome interrogativo *quem* foi recuperada mais facilmente em razão da presença da preposição que rege o verbo agradecer, marca de referente animado, que se fazia presente no texto, *Agradeço, sinceramente, a todos aqueles que me ajudaram...*, e a estrutura sintática do período que não oferecia dificuldades de localização da informação. No entanto, com relação a *o que agradece*, cujas respostas foram: *o povo, graças a Deus e à confiança do povo, aqueles que ajudaram...*, pode-se inferir que, além de não possuírem os conhecimentos especificamente lingüísticos a respeito de pronomes que exercem a função de referentes e que *o que* requer um referente não animado, não possuem também a prática de recuperação de referências, no caso de textos escritos, e foram surpreendidos por um período de estruturação sintática complexa - *Com a mesma simplicidade com que, individualmente ou através de familiares e amigos, pedi votos, agora volto para agradecer.*

⁵ Ver Anexo 9, texto “É hora de agradecer”.

Quando o nível de complexidade sintática se eleva, e a informação não está contida de forma explícita no texto, emerge a dificuldade. A questão, *qual o compromisso da vereadora eleita*, que exigia uma certa habilidade de inferência, assim como também a recuperação da referência marcada pelo pronome oblíquo *a* (preparando-a), não foi respondida por nenhum dos sujeitos.

Além de a resposta requerer um nível de compreensão mais complexo, dada à construção sintática da frase em que estava inserida (“Juntos, poderemos realizar um trabalho profícuo em favor de Natal, preparando-a para a transição do milênio.”), percebemos que as expressões *trabalho profícuo* e *transição do milênio* não são do conhecimento daquelas pessoas, pois pertencem ao léxico erudito, o que vem confirmar que a leitura e a compreensão de um texto dependem mais das informações que os indivíduos já possuem sobre o assunto em questão, do que das informações visuais provenientes do material impresso. As respostas foram dadas com base em conhecimentos que possuíam, independentemente do texto (*Ganhou e vai fazer o que prometeu. Continuar o trabalho, foi vereadora reeleita*).

Na tabela 9, percebe-se, com clareza, a dificuldade que foi a mesma para todos.

TABELA 9 - LEITURA DE UMA NOTA DE AGRADECIMENTO

SUJEITOS	QUEM	O QUÊ	A QUEM	QUANDO	COMPROMISSO	% ACERTOS
1	-	-	-	-	-	PREJUDICADO
2	CORRETA	INCORRETA	CORRETA	CORRETA	INCORRETA	60
3	CORRETA	INCORRETA	CORRETA	CORRETA	INCORRETA	60
4	-	-	-	-	-	PREJUDICADO
5	-	-	-	-	-	PREJUDICADO
6	CORRETA	CORRETA	CORRETA	CORRETA	INCORRETA	80
7	CORRETA	CORRETA	CORRETA	CORRETA	INCORRETA	80
8	-	-	-	-	-	PREJUDICADO
9	CORRETA	INCORRETA	CORRETA	CORRETA	INCORRETA	60
10	-	-	-	-	-	PREJUDICADO

Fonte: Dados coletados pela autora.

O desempenho dos sujeitos manteve-se coerente com os níveis de conhecimento demonstrados. Apresentam, além do domínio da decodificação com dificuldades localizadas, níveis de compreensão que, embora baixos, lhes permitem dar conta das demandas domésticas de leitura. Compreendem as micro e macro estruturas textuais desde que o léxico de que se componham possa ser por eles reconhecido e acessado e a estrutura sintática e textual não apresente maiores complexidades.

4.4 A LEITURA ORAL

Para a verificação dos níveis de proficiência em leitura, a atividade principal desta pesquisa constituiu-se da leitura oral de textos, uma vez que, durante a tarefa, puderam-se verificar as dificuldades e as estratégias emergentes do processamento.

Em virtude dos problemas de visão dos sujeitos e da motivação do momento, dado que se deixou esta tarefa para o final do encontro, os textos não

puderam ser os mesmos para todos. Porém, conseguiu-se obter a leitura de todos. Mesmo os que se haviam negado a atividades anteriores alegando falta de visão, concordaram em ler textos ampliados.

A variação de textos na leitura oral, no entanto, não acarretou prejuízos à pesquisa, visto que os procedimentos dos sujeitos foram compatíveis com os até então demonstrados e, também, repetiram-se de maneira geral para o grupo. Tornou-se possível, portanto, definir o nível de leitura.

As estratégias utilizadas pelos sujeitos durante a leitura oral foram analisadas segundo as categorias definidas no capítulo anterior, quais sejam: pausas (//); pausas preenchidas (PP); pausas para solicitação de auxílio (PSA); falsas partidas (FP); retraçamentos (RETR); retraçamentos com desvio (RETRCD); retraçamentos com correção (RETRCC); retraçamentos incompletos (RETRIN); adivinhações (AD); repetições (REP), corretas (REPCC) ou sem correção, incorretas ou incompletas, (REPSC); desvios (DES), incluindo-se, nesta categoria, a ausência de leitura de quaisquer segmentos, marcados por $\emptyset$ e intervenções da pesquisadora ([. . .]).

Estas categorias de análise estão explicitadas às páginas 159 a 160, do capítulo referente à metodologia.

4.4.1 As leituras de cada um

Com vistas à compreensão do processamento da leitura dos sujeitos, proceder-se-á a análise dos desempenhos separadamente. Os dados serão agrupados pela identidade do texto, traçando-se o perfil dos leitores para a avaliação conclusiva dos níveis de proficiência.

As leituras foram transcritas foneticamente e realizadas as marcações de acordo com os critérios estabelecidos para caracterizar o desempenho de cada um.

Para facilitar a análise e a conseqüente leitura, posteriormente, as linhas transcritas foram numeradas, possibilitando localizar o item salientado.

A leitura do sujeito de número 1, por ter sido de um texto da escolha dele, Salmo 139 da Bíblia, não será analisada em razão de se ter observado que partes do texto ele já havia memorizado. Negou-se a ler o que lhe fora solicitado, dizendo que aquela oração era a sua leitura preferida.⁶

4.4.1.1 O tatu encabulado

Quatro sujeitos preferiram ler o texto “O tatu encabulado” (Anexo 5). Este texto serviu também para o teste de compreensão.

⁶ Trata-se do Salmo 139, Oração contra os inimigos maldizentes, da *Bíblia Sagrada*, Editora Edelbra, Erechim, RS.

O sujeito de número 3 fez a seguinte leitura:

1. (Não leu o título):

2. 'ere ũme 'vejz ũŋ ta'tu ki mo'raŋe 'numa 'tokɐ //

3. 'eli 'ere 'mũjntu // ẽjŋka ẽjŋkapu ẽjŋkapu'ladu ẽjŋkabu'ladu sej'lauki'ɛ ø

FP RETRINC RETRCD RETRCC PP

fi'kavɐ // (risada) fi'ka ø eskõŋdĩdu na 'tokɐ //

FP PP RETRINC

4. u 'sapu 'eru // ma // u'sapujuma'kaku // ʔɛzo^wveru kõŋvi'da uta'tu //

DES FP RETRCC

5. uta'tu pur'ke // vo'se nã^w 'vejŋ // bŕiŋ'kɐ // kũŋ a 'zẽ^{nti} ↗ //

INS

6. 'nɔjz vẽmuz bŕiŋ'ka di di boŕi bo'liŋɐ // di // 'gudi // vo'se 'kɛ // vo'se 'kɛ ↗

FP/RETRINC/RETRCC

RETRCC

7. a'məjz u'me^w me^w'dedu nã^w mũjŋ'tu pi'kenu 'disi u ta'tu //

FP RETRINC DES

8. nã^w fajs 'ma^w // vo'se tã^mbẽjŋ 'podi ʒo'gɐ'kũŋ u 'kũŋ u // 'ʔabu

RETR

9. i 'la // 'foruŋ ujs 'trejs // ʒo'gɐ // bo'liŋɐ di 'gudi // a'siŋ u ta'tu sai^w da 'tokɐ i fi'karã^w a'miguø ↘

Pode-se inferir que este sujeito tem o domínio das regras básicas de correspondência grafêmico-fonológica, sobretudo quando elas se fazem em relação biunívoca.

A primeira dificuldade surgiu na linha 3 mediante uma palavra com um número maior de sílabas (três) e que, provavelmente, não tem ativada em seu léxico (encabulado). Faz uma **falsa partida** e vai fazendo **retraçamento**, inclusive com uma hipótese errônea. Leu [ẽjka ẽjkapu ẽjkapu], mas não chegou

ao ponto em que se dá o reconhecimento da palavra, ao *uniqueness point*. Deve ter vindo à mente a palavra *encapuzado* e, ao fazer a checagem, corrigiu e leu então [ẽjkabu'ladu], seguido de **pausa preenchida**, confirmando que aquela palavra realmente não faz parte do seu léxico.

Na linha 3, uma outra **pausa preenchida** parece ser usada como um outro tipo de estratégia. A risada funciona como se fosse uma forma de planejar a execução da palavra seguinte. Repete a enunciação anterior que auxilia, por relação de sentido, na compreensão e leitura da palavra que está por vir [fi'ka ø eskoŋ'djɨdu].

Na linha 4, faz uma perseveração lendo [u'sapu 'ɛru // ma], pois já havia lido a expressão *era uma vez*. Como vai monitorando a leitura, fez o **retraçamento com correção**. A perseveração persiste na linha 5, repete a forma pela qual as frases iniciais começavam, pelo uso do artigo definido **o** [uta'tu puɣ'ke], revelando também um padrão de entoação.

A dificuldade inicial de ler palavras com um número maior de sílabas repete-se na linha 6, com a leitura de *bolinha*. Usou de estratégias de **falsa partida e retraçamento**. Leu [di di bo'liŋ bo'liŋɐ]. O campo de visão desse sujeito também parece muito pequeno, ou seja, não alcança um fatiamento adequado. Lê as palavras isoladamente e não consegue abarcar a frase por inteiro. Tal fato pode ser comprovado pela ausência de padrão de entoação de

fluência na leitura e também pela não-aplicação das regras de sândi. A entoação é marcada por pausas freqüentes no final de cada palavra, como se estivesse sendo feita uma escansão.

Como o texto é bastante simples, há momentos em que revela alguma compreensão textual, manifestada por procedimentos de retraçamento. Assim, na linha 6, embora tenha lido corretamente a expressão *você quer*, repetiu para dar uma entoação correspondente ao sentido da frase. Se conseguisse fazer um fatiamento maior e se a leitura fosse processada com construção de sentido, teria percebido antes que se tratava de uma pergunta. Antecipa muito mais com base no que já tem em mente do que com o que está na estrutura de superfície da frase. Por outro lado, este leitor por não ter atingido uma proficiência maior, como a de decodificar os sinais diacríticos, fatia os pedaços a serem processados de forma incorreta, não coincidentes com cláusulas ou sentenças.

O que se pode depreender é que, quanto mais proficiente o leitor, maior será o seu ângulo de visão, fatiando as partes em limites sintaticamente corretos, o que lhe permite utilizar o conhecimento prévio e não fazer hipóteses incorretas, além de processar as micro-estruturas.

O não-reconhecimento dos sinais diacríticos confirma-se. Na linha 7, a interjeição **ah!** não foi percebida. Fez a junção da interjeição com a conjunção adversativa (mas) e leu como se tivesse ali a forma verbal *há* (verbo haver). O ponto de exclamação foi ignorado, certamente por desconhecer o seu valor.

Alguns elementos mórficos, marcadores de plural, por exemplo, também não são reconhecidos, subordinando-se à sua variedade sociolingüística . Leu [u'mew mew 'dedu nãw 'mũjĩtu pi'kenu], não reconheceu o *s* inicial como marca de plural (os meus dedos) e, por conseguinte, não aplicou a regra de concordância, transparecendo mais uma vez o efeito da variedade sociolingüística.

As adivinhações se sucedem na leitura e nem sempre procede ao monitoramento devido (linha 7).

O reconhecimento das palavras, mesmo que tenha o domínio de regras básicas de correspondência, muitas vezes subordina-se à oralidade por falta de conhecimentos metalingüísticos do leitor.

Na linha 8, para decodificar a palavra **rabo**, fez uma **falsa partida** e uniu-a à palavra anterior ['kũŋ 'kũŋ'ɣabu]. A falsa partida justifica-se dado que os valores fonéticos da letra *r* são determinados por regras contextuais.

Na linha 9, repete-se a evidência do desconhecimento de regras de concordância [ifi'karẽŋ a'migu], comprovando, assim, a influência da oralidade na leitura.

O sujeito 6 leu o mesmo texto. Sua leitura foi a que segue:

1. (Não leu o título)

2. 'ere 'ũme 'ũme 'vejz ũme // ta'tu // ta'tu ke mo'rave na 'tøkə\\ //
RETR DES RETR
3. 'eli 'ere 'mũjɲtu // ẽjɲ bu'xadu i fi'kavə es // kõŋ'didu na 'tøkə\\ //
FP AD FP
4. 'u 'sapu i 'u ma'kaku xezo^wveru es // kovi'da 'u ta'tu\\ //
DES (perseveração)
5. ta'tu // poɣ'ke vo'se nã^w 'vẽjɲ bɾiŋ'ka koŋ a'zẽ^{ti} //
6. 'vãmuz // nojz 'vãmuz bɾiŋ'ka di // bo'liŋɐ di // ['gudi] 'gudi // vo'se 'kɛ //
AD RETRCC FP PSA REPCC
7. 'o // a'si ujs 'menuz 'dadus sã^w 'mũjɲtu pe'kenus // 'disi 'u ta'tu\\ //
AD AD DES DES
8. nã^w fa fajs 'ma^w\\ vo'se tã^m'bẽjɲ 'podi zu'gɐ 'komu u // kõŋ'u zo'gɐ
FP RETRCC DES AD RETRCC
kõ^wŋ 'u 'xabu //
RETRCC
9. i'la 'foru us 'trejz zo'ga // bo'liŋɐ di 'grudi // a'siŋ 'u ta'tu 'saj di da'tøkə i //
DES DES FP
'fikã^w a'migus\\
DES

Este sujeito apresenta as mesmas dificuldades com relação às palavras com um maior número de sílabas. As **falsas partidas** ocorrem como que para planejar a execução das palavras, fazendo em seguida o **retraçamento** quando comprova, então, o reconhecimento da palavra.

Na linha 2, faz uma perseveração, por influência da expressão *era uma vez*, repetindo o artigo sem se dar conta da concordância, o que faz com que se possa inferir que há uma dificuldade de compreensão textual.

Na linha 3, usando uma estratégia que é comum a outros sujeitos, também fez uma **adivinhação**, lendo [ẽ]ɲ bu'ʎadu] ao invés de *encabulado*. Teve ter pensado em embrulhado.

As pausas e entoações aproximam-se um pouco mais das pausas sintáticas do texto, porém a leitura não tem entoação de fluência, é feita de forma silabada. É interessante observar que dá intensidade aos clíticos, tornando-os tônicos (linhas 4, 7, 8, 9).

Novamente, na linha 6, demonstra que antecipa o que lhe vem à mente, muito mais do que dá atenção à informação visual. Havia lido: “Tatu, por que você não vem brincar com a gente?”. E iniciou com [vãmus], percebendo de imediato que não era aquilo, fazendo o retraçamento. Em seguida, na mesma linha, defrontou-se com uma palavra que, embora não oferecendo nenhum tipo de dificuldade, não faz parte do seu léxico e, portanto, não conseguiu acessar - *gudi*. É comum, na região, a expressão “jogar biloca”.

Na linha 9, confirmando a hipótese de que antecipa a leitura sem dar a devida atenção à grafia, leu [’grudi], baseando-se na sua memória lexical.

Esse desempenho demonstra que o reconhecimento e a identificação da palavra impressa, e o conseqüente acesso lexical, dependem tanto da informação visual quanto do emparelhamento correto com um item que o

indivíduo tenha registrado em sua memória lexical, fonológica e/ou ortográfica. No caso de palavras novas, com as quais o indivíduo esteja se deparando pela primeira vez, prevalecem as regras de correspondência grafêmico-fonológica, e quaisquer tentativas de emparelhamento com itens já internalizados pode prejudicar o reconhecimento e a identificação dessas palavras.

Na linha 7, ocorreu o mesmo tipo de antecipação, com relação à leitura da interjeição. Quando não dispõe da palavra no léxico, faz a antecipação porque depende do reconhecimento lexical. A expressão era “- Ah ! Mas os meus dedos ...”, e leu [’ɔ // a’si ujs ’menus], como se fosse a expressão que é bastante comum “ah !, se fosse assim”, e perdeu o *fio da meada*. Como lê em estacato, ensurdeceu a fricativa [uj’s ’menus], ao invés de fazer o condicionamento com a consoante seguinte /uj’s ’me^wz ’dadus/. Não se atém às informações da folha, mas ao seu léxico, buscando o emparelhamento das palavras.

Este sujeito demonstra ter um nível de leitura um pouco melhor que o anterior. Embora não faça os sândis, os condicionamentos fonéticos e a leitura também seja escandida, tem uma entoação melhor que os demais, observando, pelo menos, os finais de frase. Os espaços em branco entre as palavras são supervalorizados, o que faz com que transforme os clíticos em vocábulos tônicos.

consta do léxico sociolingüístico. Surge a pausa como se fora para planejar sua execução.

Na primeira vez em que o reconhecimento se deu a partir da informação da folha, leu corretamente. Na segunda vez em que a palavra apareceu, já não se prendeu às informações visuais, fazendo uma antecipação baseada em sua memória, e leu com desvio [’grudi].

Antes dessa antecipação incorreta, fez uma outra, confirmando a hipótese de que há uma forte tendência à adivinhação. Deveria ter lido “E lá foram os três”, e leu [i ε ’la ’fɔɾɐ], pressupondo-se que tenha pensado em “jogar lá fora”.

Poder-se-ia dizer que fez uso, ainda, de uma estratégia de hipercorreção, [majz ujs ’me^wz ’dedus sã^w ’mũjntus pe’kenuz], uma vez que há um sujeito e verbo no plural, pois não tem a metalinguagem de que a palavra *muito*, neste contexto, exerce a função *de* advérbio e este é invariável. Porém, o mais provável é que tenha feito uma perseveração dada a sequência de palavras terminadas com a fricativa *s*, que antecede ao advérbio. Os sujeitos, com os quais se trabalhou, não chegaram a ter aulas sobre concordância ou formação de plural.

Esta pessoa foi a única que perguntou o que era *gudi*, demonstrando que, ao ler, buscava a compreensão do texto.

Não demonstrou ter problemas de decodificação.

A quarta leitura deste mesmo texto foi a do sujeito de número 9:

1. u ta'tu ʔŋ ʔŋka // ʔŋkabu'ladu / ʔŋkabu'ladu 'isu 'mezmu]
FP RETRINC RETRCC
2. 'ere 'ūma 'vejzj upta'tu ke mo'rave 'numə 'təke \
3. 'eli 'ere mŭjntu ʔŋkabu'ladu i // fi fi 'kave ejskoŋ'didu na 'təke \ //
FP RETR4. u 'sapu i u // i u ma'kaku ʔezo^w ʔezo^w verŭŋ koŋvi'daʔ koŋvi'da u ta'tu \ //
FP RETR FP RETRCC RETRCC5. 'todus ta'tu 'pra // ta'tu ke vo'se nə^w veŋŋ vŋŋ bŋŋ'ka koŋ a'ze^ati //
AD FP RETRINC RETRCD6. 'noiz 'vəmuz bŋŋ'kaʔ di // bo bo'ŋŋə / ['e bo'ŋŋə] di // di ze di'gudi / //
FP RETRCC PSA FP RETRINC RETRCC
 ['gudi e] vo'se'keʔ \ vo'se'keʔ / //
RETRCC7. 'oʔi mas majs maz ujs 'me^wz 'me^wz / [e] 'me^wz de 'deduz nə^w
AD FP RETR RETRCC PSA REPCC FP RETRCC DES
 sə^w mŭjntus pe'kenus \ 'disi uta'tu \ //
RETRCC8. nə^w nə^w 'fajs 'ma^w \ vo'se tə^mbəŋŋ 'pədi zo'ga koŋ koŋ u'rabu / //
FP RETRCC9. i 'la fo'rə^w ujs'trejz zo za zo ko'm^wə / [zo'gar] zo'gaʔ boŋŋ'na di zu 'gudi //
FP RETRCD PP/PSA REPCC FP/RETRCC
 a'sŋŋ u ta'tu sa sa'i^w da 'təke // ø fi'ka'rə^w a'migus \
FP RETRCC

A estratégia de **falsa partida** antes de palavras com três ou mais sílabas repetiu-se na leitura desse sujeito, porém demonstrou domínio das regras de

correspondência grafêmico-fonológica ao conseguir decodificar as palavras sem necessidade de auxílio, embora vacile em aplicar os valores da letra **g**, determinados pelo contexto fonético, quando desconhece a palavra (caso de *gude* nas linhas 6 e 9).

Da mesma forma, as ocorrências de antecipações revelam a forte influência do conhecimento lingüístico que já possuem na leitura. Assim, na linha 5, após ter lido “O sapo e o macaco resolveram convidar o tatu”, desviou-se da informação da folha e antecipou [’todus], como se estivesse pensando em todos os bichos. Também, na linha 7, a interjeição **Ah !**, que, provavelmente, não faz parte do léxico ortográfico dessa pessoa, foi lida como [’ɔli], expressão de uso mais corrente. Busca emparelhar as palavras do texto com o seu léxico.

Na linha 7, o que talvez pudesse ser considerado como um exemplo de hipercorreção, julgou-se como de perseveração. Flexionou o advérbio, acrescentando um **s**, certamente por influência das palavras antecedentes que terminam em fricativa.

A leitura, embora com marcas de entoação mais definidas, é feita em forma de estacato, não sendo percebidos os sinais diacríticos de pontuação, bem como recuperados os sentidos do texto. A leitura e a compreensão das palavras acontecem isoladamente.

4.4.1.2 Diferença

O texto “Diferença”⁶ foi escolhido por três dos sujeitos que tinham dificuldades de visão. Havia uma cópia ampliada que possibilitou a leitura.

O primeiro a ler este texto foi o sujeito de número 4:

1. dife'rençə //

2. a pre'fejɾə 'viʷmɐ di fa'riɐ

3. detɛɾmi'noʷ a de ade ademi'sɔʷ 'dus fũ̃sio'nariʷs

FP RETRINC RETRCC

PSA

4. adimi'ni a ademi mi ademi'tiɰdu a a'siŋ seɟ di'zeu'nomi ↗ [adimi'tidus]

FP RETRINC

RETRINC

PP/ PSA

a'di admi'tidus seŋŋ kɔŋ kɔŋ'kursu //

FP REPCC

FP RETRCC

5. de'pojz das // di'siŋku di o'tubru di oj'tɛɰtaji'oɟtu //

FP RETRCC

6. 'datɐ da // 'kɔŋŋti 'kɔŋŋtitui'sɔʷ // nɔʷ'to 'kuŋ ka'besɐ pɐ fa'lɐ ↘ [nɔʷ 'ta

FP RETRCC

PP

'sɛɾtu 'ta 'sɛɾtu] da 'kɔŋŋti 'kɔŋŋtitui'sɔʷ ø 'maz i a

RETRINC RETRCC

INS

7. pre'fejɾə o ɾo'zaʷbɐ // [ɾo'zadu ɾo'zaʷbɐ] ɾo'zaʷbɐ ɾo'zadu di //

FP RETRCC PSA

RETR/REPCC

8. mɔsɔ'ɾo 'sɔ ademi'tiu uɟs fũ̃sio'narius // anome'adus'sɛɾtu ↗ [ɛ nomi'adus]

INS

PP/ PSA

9. nome'adus // a paɾ'ti a paɾ'ti di // no'veɰtaji'doɟs [ɛ] no'veɰtaji'doɟs

REPCC

FP

RETRCC

PSA

REPCC

⁶ Texto extraído da Seção Notas & Comentários do jornal *Tribuna do Norte*. Natal, Rio Grande do Norte, 06/01/97. (Anexo 9).

10. ou'seʒə 'ai na adiministra'sã^w // ['diʃxu'i] dizu'i [ɛ] dizu'i
 FP RETRCC PSA REPCC REPCC
11. ɛjɲ na'ta^w // ɛjɲ ɛjɲ ['ẽⁿtrã^w] 'ẽⁿtrã^w 'tãm tãm^mbějɲ us
 FP RETRINC PSA REPCC FP RETRCC
12. fũɲsio'narjus ke 'vi^wmɛ // no nome'o ɛ / ['isu] nome'o\
 FP RETRCC PSA REPCC
13. nə pri'me pri'meru adiministra'sã^w di oi'tẽⁿtɛ // i'oitu a no'veⁿtɛ e dojs //
 FP RETRINC
14. ɛjɲ // moso'ro ʁo'za^wbɛ ki 'foj pre'fejɛ
15. di oj'tẽⁿtɛ i'oitu a no'veⁿtɛj'dojs // sa^w'vo us'se^ws // 'de^w // sa^w'vo ujs'se^wz
 FP RETR
16. 'de^w ũ^m'bõɲ oɣ aɣ aɣgu'mẽⁿtu 'pare a pro'kure // prokurado'rie
 FP/RETRINC/RETRCC FP RETRCC
17. du tra'baʎu 'ke iʃ'tɛ a'ʒiⁿdu 'nesi // a'ʒiⁿdu 'nesi se'to ['isu]
 FP RETRCC

Assim como os leitores anteriores, este sujeito faz, com freqüência, **falsas partidas** diante da maior parte de palavras com três ou mais sílabas. Na linha 3, por exemplo, ao ler a expressão *a demissão*, parece ter feito, de imediato, o reconhecimento da letra *a* e da sílaba *de*, e o restante, *missão*, lhe pareceu mais difícil dada a presença do dígrafo. Após o **retraçamento**, conseguiu ler corretamente. Na linha 4, aparece uma situação semelhante acompanhada de uma hipótese incorreta baseada, provavelmente, em conhecimentos prévios e em pistas dadas pelo texto. Ao ler “a prefeita determinou a demissão dos funcionários”, veio à mente a palavra *administração*. Percebendo que não era aquela palavra, fez o retraçamento. No retraçamento, defrontou-se com a sílaba

ad, fugindo ao padrão CV, o mais comum na língua portuguesa. Acrescentou um *e* [ade], leu a sílaba seguinte [mi], repetiu o [mi] e não conseguiu fazer a correspondência correta dos demais grafemas. Deduz-se que a palavra *admitidos* não faz parte do seu léxico, confirmando-se tal constatação pela pausa preenchida em que pergunta [a'ʃɪ̃ si leu'nomi ↗].

As falsas partidas aparecem como tendo a função de dar tempo ao leitor para a aplicação das regras de correspondência grafêmico-fonológica, ou para reconhecer e acessar itens lexicais ou para acionar os gestos vocais e articulatórios adequados e corrigir possíveis falhas de execução. Assim, encontram-se falsas partidas no decorrer de toda a leitura. Observa-se, no entanto, que por mais problemas que os indivíduos tenham na leitura, apresentam, sempre, um certo grau de monitoria, mesmo que, na maioria das vezes, se dê apenas no nível da palavra. Com frequência, também, fazem uso da estratégia do retraçamento.

Na linha 5, observa-se uma situação em que o contexto anterior determinou a antecipação do que viria depois. Anteriormente havia lido que “a prefeita determinou a demissão dos funcionários”. Leu [de'pojz das] supondo, talvez, que fosse “depois das contas” (depois de fazer as contas, ou quem sabe hipotetizou *eleições*).

Na linha 6, a pausa preenchida, associada às hesitações e à falta de entoação, comprova que o sujeito está muito mais envolvido com o processo de decodificação do que com a compreensão do texto.

É interessante observar como fatores externos à informação que está no papel exercem uma influência sobre a leitura. A variedade lingüística, por exemplo, tem grande força. Assim, leu ['mazi'a pre'feitɐ] e [anome'adus], conforme a sua variedade.

Na aplicação das regras de correspondência grafêmico-fonológicas, tem dificuldades quando as mesmas não se dão de forma biunívoca. Regras dependentes de contexto não consegue aplicar automaticamente. Na linha 7, fez uma pausa ascendente, solicitando ajuda para a leitura de *Rosalba Rosado*.

Os numerais também oferecem dificuldades de leitura. Sempre que há um numeral a ser lido, há hesitação e solicitação de ajuda.

Na linha 11, surge uma dificuldade que provavelmente tenha por origem a estrutura sintática da frase, pois palavras semelhantes foram lidas sem quaisquer problemas.

Não conseguiu ler a palavra *entram* (Em Natal, entram também os funcionários ...), pois o sujeito posposto está muito distante do verbo. Talvez o leitor estivesse puxando algo em posição de sujeito, haja vista que no

reconhecimento das palavras são usados também os conhecimentos sintáticos internalizados.

Na linha 13, retomando a dificuldade de leitura dos numerais, percebe-se que ela aumenta face à falta de fluência, que não permite o estabelecimento de elos coesivos. A leitura em forma de escansão, em que vai parando aos pedacinhos, faz com que desapareça o que veio antes. Leu [na pri'me pri'meru adiministra'sã^w] quando, por força da concordância, teria que ler *primeira*, por causa do *na* que vinha imediatamente antes. Perdeu o elo coesivo, pois ficou somente na decodificação.

O período de tempo "88 - 92" leu corretamente. Pode-se assinalar que esse conhecimento o sujeito já tem, o hífen entre duas datas marca um período de tempo.

Em ['de^w // sa^wvo ujs'se^wz 'de^w ũ^m bõⁿ ox ax argu'mẽ^{tu}], nas linhas 15 e 16, ignora totalmente a pontuação sintática, persistindo no tipo de leitura claudicante que é comum a todos os sujeitos. O reconhecimento das palavras dá-se de forma isolada.

Outra leitura para o texto "Diferença" foi realizada pelo sujeito de número 8:

1. (Não leu o título)
2. a pre'fej^{tə} [a pre'fej^{tə}] 'vi^wmə di fa'ri^{tə}

PSA

3. deteʁmi'no^w [deteʁmi'no^w] adimministra'sã^w [a] adimi adiminis'sã^w
PSA AD PSA RETR RETRINC
 [a demi'sã^w] dujs fũŋsjo'narjus
4. adiminiʃ'trã^{du} ajs // [adimi'tidus] sējŋ kōŋ'kuʁsu
AD PSA
5. di'pojz di'siŋku di o'tubru di ojtẽⁿtajj'oitu //
6. 'data da // kōŋʃtituj'sã^w // kōŋʃtituj'sã^w ['datə da kōŋʃtituj'sã^w] 'maz a
RETR PSA
7. pre'feitə ʁo'za^wba ʁo'za^wbə aʁo'za [ʁo'zadu] ʁo'zadu di
RETR FP PSA REPCC
8. moʁo'ro 'so dimi'ti^w 'ajz 'ujz // fũŋsji'narjus //
FP RETRCC PSA
9. [nome'aduz] ø paʁ'ti a paʁ'ti di 'dojz 'vĩⁿtij'novi [nã^w] di 'vĩⁿtj
FP RETRCC DES PSA RETRINC
 no'vẽⁿtajj'dojs [no'vẽⁿtə e 'dojs]
RETRCC PSA
10. o // 'sezə ujs // [o^w 'sezə 'ɛ] ø adimi'nis [na] adimministra'sã^w //
AD PSA FP PSA RETRCC PSA
 [disʁu'i] // ø
11. ējŋ na'ta^w ējⁿtrə ējⁿtrã^w tã^m'bejŋ ujs
FP RETRCC
12. fũŋsio'narjus ke 'vi^wmə // no [nome'o^w]
FP PSA
13. na pri'merə adimministra'sã^w ojtẽⁿtajjojt'u a novẽtaj'dojs
14. ējŋ moʁo'ro // ʁo'za^wbə ke foj a pre'feitə
15. di ojtẽⁿtajjojt'u a no'vẽⁿtajj'dojs sa'i^w ujj'se^ws // dɛ de^w
DES FP RETRCC
16. ũŋ bōŋ // aʁgu'mẽⁿtujz aʁgu'mẽⁿtu [aʁgu'mẽⁿtu] 'para ujs //
FP RETRCC PSA AD PSA

O sujeito de número 10 também leu este texto:

1. (Não leu o título)

2. a prefejturə // ['vi^wmə] 'vi^wmə // [a pre'fej^{tə}] a pre'fej^{tə} 'vi^wmə di fa'riə
AD PSA REPCC RETRCC

3. de detərmi'no^w a // nã^w kōŋ'sigu'le [demi'sã^w] ademi'sã^w dujs //
FP RETRCC FP PP PSA REPCC
 fũŋsio'narjus // 'ε ↗ [fũŋsio'narjus] fũŋsio'narjus //
PP/PSA REPCC

4. a // ij 'ese e^w nã^w 'sej 'aʒu ['adi] admi'ti^w [adimi'tidus] adimi'tidus ø kōŋ
FP PP/PSA AD REPCC DES FP
 kuɣ kōŋ'kuɣsu 'ε ↗ [kōŋ'kuɣsu ε] 'ε ↘
RETRINC RETRCC PSA PP

5. de'pojz du di 'sĩŋku di o'tubru di oj // 'isua'ki ew nã^w'sej ↘ [oj'tẽⁿtajj'oitu]
AD FP PP PSA
 di oj'tẽⁿtajj'oitu
REPC

6. di // ['date] 'date di da // si [kōŋ'fituj'sã^w] kōŋ'fituj'sã^w ma //
AD PSA REPCC FP RETRCC FP PSA REPCC FP/PSA
 [majz] 'maiz a
REPC

7. pre'fej^{tə} ɣe ɣo // [ɣo'za^wba] ɣo'za^wbə ɣe // pōⁿde^w
FP RETRINC PSA REPCC FP AD PSA
 [nã^w // ɣo'za^wbə ɣo'zadu ε u 'nomi da pe'soə] ɣo'za^wbə ɣo'zadu di
REPC

8. me mɔs sej'lauki'ε'isu // [moso'ɾo] mɔso'ɾo // ε a 'viʃtə // nã^w di'vulgə
FP RETRINC PP PSA REPCC PP
 ajz'letɾə // 'so demi'ti^w ujz fũŋsi // [fũŋsio'nari^ws] fũŋsio'nari^ws //
FP PSA REPCC

9. na no fũŋsjo'nari^wz 'nɛ nomi'aduz a prefejturə di no'veⁿtə 'ε
FP RETRCD RETR PP RETRCC AD PSA
 [no'veⁿtajj'dojs]

10. o'seʒə na a // [adiminiʃtra'sã^w] adiminiʃtra'sã^w [dizu'i] dizu'i
FP PSA REPCC PSA REPCC

11. ẽjn na'ta^w ẽjn ẽjn [ʔẽjntɾã^w] ʔẽjntɾã^w tã^mbẽjn ujs
FP RETRINC PSA REPCC
12. fũɲsjo'nari^ws ke [ʔvi^wmɐ] ʔvi^wmɐ // [nome'o^w]
PSA REPCC PSA
13. na // ũɲ [pri'mejɾɐ] na pri'mejɾɐ [ɛoũɲ kũɲaʒĩɲu'ne] a diminiʃtra'sã^w//
FP DES PSA
 di oj'tẽⁿtajj'ojtu a no'vẽⁿtajj'dojs
14. ẽjn // ẽjn mɔsɔ'ɾɔ // ẽjn mɔsɔ [ɣo'za^wbɐ] ɣo'za^wbɐ ke foj pre'fejɾɐ
FP RETR FP PSA REPCC
15. di oj'tẽⁿtajj'ojtu a no'vẽⁿtajj'dojs su ʔsej'la // sa^wvo ʔɛ sa^wvo
FP PP RETRCC PSA
 [sa^wvo ʔɛ] ujs // [ʔse^ws] ujs'se^wz'dias \ //
PSA REPCC AD
16. deide'ɛ ʔde [de^w]de^w ũɲ bõɲ // [aɣgu'mẽⁿtu] aɣgu'mẽⁿtu ʔpaɾɐ a //
FP(soletração) PSA REPCC PSA REPCC PSA
17. [prokurado'riɐ] prokurado'riɐ di tra'baɫu ke eʃ'ta
REPCC DES
18. aʒi a'ʒiⁿdu ʔnɛsɐ [ʔnesi] se'toɾ
FP REPCC AD PSA REPCC

Este sujeito evidenciou todas as dificuldades já relatadas nas situações anteriores de leitura e foi o que mais fez solicitações de ajuda, acompanhadas de comentários sobre sua dificuldade de enxergar. O que ocorre é que a dificuldade de fatiar de forma mais adequada as informações do texto, em razão de demorar muito no processo de decodificação e de não reconhecer as marcas que assinalam os limites das proposições, impossibilita a compreensão mesmo da micro-estrutura e, como a decodificação também depende do contexto textual, o emprego da estratégia de adivinhação também não era bem sucedido.

7. agra // 'desu agradesi'mē^{ntu} ↗ // sɪ̃psɛra'mē^{nti} a'todujz a'kelis ke'mi aʒu'dərã^w //
AD
8. a ʒe'ga a 'kãmarɐ munisi'pa^w ʒũ^{ntu}js pode'remuz ʁeali'za ũɲ
9. tra'bɛʎu // 'prɔsimu // 'prɔs [pro'fikuo] pro'fik^wo // ɛjɲ // fa'voɣ
DES RETRCD PSA REPCC FP
 oɣ 'sej'la uki'ɛ (risos) aʃ'vejz a'tɛ nã^w'ɛ tã^w di'fisi^w // ɛjɲ fa'vo di na'ta^w //
PP RETR
 ɛjɲ fa'vo di na'ta^w // preparã^{ndu} // a // 'parɐ a // trãpsfoɣmasã^w
RETRCC AD
 du // mi'leni^w ↗ mi'leni^w ↘
PSA REPCC
10. ɛjɲ'fɪɲ // ʒe'gãmuz a ø // a'novu ka'miɲu // a ke'mi // aprosimada'mē^{nti} //
FP RETRINC AD
 nã^w // 'prɔsu [ke mi pro'puz] pro'pujs
RETRCD PSA REPCC
11. kõ^{ntu}du 'kõɲ a // mi'zadi dus ke // kõɲfi'arã^w // i vo'tarã^w
DES
12. 'mũjɲtu obri'gadu // fɛ'liz na'ta^w i ũɲ 'prɔsimuz 'õnu'novu //
AD
13. na'ta^w 'vĩ^{nti} iʃɪɲku di de'zẽmbɾu di'mi^wnovi'sẽtuz i no've^{ntajj}'sejs //
14. sɔ [sonã'li] sɔna'li ɣɔ'zadu // ka^w ka [kaʃ'kudu] kas'kudu ɣo'drigiz
FP PSA REPCC FP PSA REPCC
 'nɛ^wsu dujs 'sã^{ntu}s //

A primeira hesitação deste leitor recaiu sobre a palavra *êxito* (linha 2) por, provavelmente, não fazer parte do seu léxico fonológico e, com certeza, de seu léxico ortográfico. Sendo uma palavra desconhecida e ainda grafada com a letra **x**, cujo valor fonético é imprevisível, utilizou como estratégia a leitura pelo nome da letra. Não conseguindo emparelhar o resultado com nenhuma outra ocorrência de seu conhecimento no nível lexical ortográfico, solicitou ajuda.

Diante de uma palavra com um número maior de sílabas (quatro), como a palavra *alcançado* (linha 2), fez uma **falsa partida**, na busca do reconhecimento, nasalizando a terceira sílaba, por influência da sílaba anterior cuja vogal era a mesma, /a/. A nasalidade da primeira vogal influiu na repetição do mesmo gesto vocal. Ao perceber que não havia a nasalização na segunda, fez um **retraçamento com correção**.

Ainda na linha 2, observa-se a aplicação correta de regras de correspondência grafêmico-fonológica, mas que deixam o leitor em dúvida. Leu corretamente a palavra *pleito*, embora não faça parte do seu léxico, porque as regras grafêmico-fonológicas se aplicam univocamente, conforme já mencionado antes, independentemente de posição contextual, porém a leitura ficou no nível da decodificação, apenas, o que motivou a solicitação de auxílio: não conseguia chegar ao sentido.

Na linha 3, com relação à palavra *eleger-me*, visualizou, de imediato, letras que a fizeram evocar a palavra *alegre* (a letra a e a letra e possuem traços gráficos bastante semelhantes diferenciando-se pela rotação; as letras l e g aparecem nas mesmas sílabas que na palavra *eleger*, assim como letra r aparece na terceira sílaba das duas palavras). Acessou *alegre* antes de testar se a hipótese estava correta. A palavra *alegre* parece estar bastante ativada no léxico desse sujeito, enquanto que *eleger*, não. O que se deduz é que esse sujeito focalizou sua atenção apenas nas informações visuais provenientes das letras, uma a uma. Fez uso de estratégias de adivinhação ou antecipação sem

utilizar pistas que são dadas pelo contexto semântico global (hora de agradecer, êxito alcançado, pleito, confiança do povo).

Como o alcance do fatiamento ficou muito centrado na palavra, em virtude de fatores, tais como: a não-automatização de todos os princípios do sistema alfabético, inclusive a decodificação das marcas de pontuação e conectivos que assinalam o limite entre as frases; as estratégias de aprendizagem centradas na palavra e, ainda, a prática insuficiente de leitura, os sujeitos, no decorrer da leitura, iam parando nas palavras por não dominar totalmente as regras de correspondência grafêmico-fonológica. Como a decodificação depende também do contexto e eles não tinham esse contexto, o próprio reconhecimento da palavra ficava prejudicado. As adivinhações eram incorretas por não conseguirem processar fatias que lhes dessem pistas para uma leitura melhor. A leitura era truncada.

Esse sujeito faz antecipações, porém não consegue checá-las com o que está registrado. Na linha 4, por exemplo, na palavra *vereadora*, omitiu a leitura da desinência nominal que marca o gênero (a). A palavra *vereador* é muito mais corrente que *vereadora*. Também havia no texto uma foto da vereadora, legendada com o nome em letras do tipo caixa-alta, e em negrito e esta informação adicional não foi considerada. Confirma-se o que se detectou nas entrevistas: essas pessoas não estão habituadas ao manuseio de material impresso. Estratégia de antecipação semelhante ocorreu com a expressão *eis que é*. Ao ler *eis que*, acessou na memória *vereador* que, até então, parecia ser a

palavra à qual conseguiu atribuir um sentido, permanecendo ativada. Provavelmente a antecipação foi [ejs ke'u veria'do] e, ao defrontar-se com algo bem diferente, solicitou auxílio. Após a repetição, leu o restante da frase com correção.

A leitura é feita de forma escandida, sem observação dos sinais gráficos de pontuação e sem padrão de entoação.

Ocorrências de adivinhação repetem-se com bastante freqüência. Na linha 6, fez uma hipótese errônea. Leu [pe'di 'povu], quando deveria ter lido [pe'di 'votus]. *Pedir ao povo* está mais próximo, semanticamente, de expressões como *familiares e amigos do que votos*, mas faltou a preposição que marcaria o destinatário.

Na linha 7, novamente faz uma hipótese errônea. Deveria ter lido *sinceramente* e leu *agradecimento*. As duas palavras compartilham de sufixo que graficamente difere apenas na última letra, e, anteriormente, já havia lido, por três vezes, a palavra *agradecer*. Leu *agradeço*, fixou o radical *agradeç* e fez a junção com a sílaba inicial e o sufixo de *sinceramente*, mas, novamente, sem compatibilidade sintática, o que comprova a falta de processamento das micro-estruturas. Como demonstra exercer monitoramento em nível local, fez o **retraçamento com correção**.

As palavras, quando não fazem parte do léxico ortográfico do sujeito, constituem-se entraves sérios à leitura. Na linha 9, a palavra *profícuo* bem exemplifica. A primeira hipótese é que tenha confundido o traço gráfico da letra *f* com o da letra *s* e leu [*ˈpɾɔsimu*]. Ao fazer o emparelhamento com a palavra *próximo*, do seu léxico ortográfico, percebeu que não havia compatibilidade com a sílaba final. Tal hipótese pode ser considerada em razão de esse sujeito não ter, até então, apresentado dificuldades na leitura de palavras com a letra *c* seguida de *a*, *o*, *u* e nem de sílabas com a letra *m*. Ficou no **retraçamento com desvio** e não conseguiu encontrar a palavra sem solicitar ajuda. Em seguida, faz uma **pausa preenchida** bastante longa. Pode-se inferir que procura dar sentido ao texto, mas as dificuldades de reconhecimento da palavra associadas às limitações de ordem lexical fazem com que não consiga reter na memória o conjunto dos sentidos que vão sendo produzidos, perdendo os elos necessários ao processamento das fatias.

É interessante observar que, em determinados momentos, repete expressões lidas corretamente como uma forma de recuperação do sentido e de unidade do texto. Assim foi com a expressão *em favor de Natal*.

Embora não se tenha tido a preocupação de cronometrar o tempo de duração das pausas, pôde-se registrar, pelas gravações, que as pausas são mais prolongadas diante de palavras de duas ou mais sílabas e de palavras que não fazem parte do léxico ativo do sujeito.

A leitura revela também que não houve tempo para o aprendizado dos sinais diacríticos, exceto para o emprego do hífen no final da linha, separando palavras. O pronome oblíquo, que acompanha a forma verbal *preparando-a*, foi lido como um segmento em separado, o sujeito fez uma pausa antes da leitura. O mesmo já ocorrera na leitura de *eleger-me*.

Na linha 9, a palavra *transição* foi partida após a segunda sílaba, por força de término da linha. O sujeito, embora tenha feito a leitura com base em uma hipótese não correta, reconheceu as partes da palavra como formadoras de um todo. O mesmo procedimento deu-se na leitura da palavra *agradecer* ao término da linha 6.

O reconhecimento da palavra *transição* não se deu por completo. A partir de reconhecimento do prefixo *trans*, o leitor acessou a palavra *transformação*, que é compatível com o contexto “transição do milênio”, além de ter o mesmo sufixo que *transição*. Esta estratégia favorece as teorias de reconhecimento de palavras e de organização do léxico mental pelos seus componentes mórficos.

A importância da informação não visual no reconhecimento das palavras mostra-se relevante mesmo em situações em que o domínio das regras de correspondência grafêmico-fonológica, por parte do sujeito, lhe permite uma decodificação correta da palavra. Assim, a leitura correta de *milênio*, mesmo que precedida de uma pausa mais prolongada, motivou um **retraçamento** na busca do sentido da mesma.

Na linha 10, confirma-se que a leitura vai acontecendo de forma fragmentada sem compreensão do sentido global do texto. A expressão *novo caminho*, impressa em destaque, apressou a decodificação do sujeito, fazendo com que não chegasse ao término da leitura da expressão anterior *chegamos ao*. Omitiu o artigo e fez um **retraçamento incompleto**.

Uma estratégia utilizada com frequência é a da antecipação de hipótese ou adivinhação. Mesmo quando percebe que a leitura não se deu de forma correta, busca uma acomodação, sem se dar conta da informação visual que se constitui o ponto de partida para a leitura.

A palavra *propus* ensejou a leitura [aprosimada'mẽ^{nti}], a partir da identificação da sílaba **pro**, ajustável ao contexto anterior. Percebendo pelo tamanho da palavra que não poderia ser aquilo, tentou uma outra estratégia acionando uma palavra com a terminação CV e procurando encaixar as letras identificadas no retraçamento incompleto, **u** e **s**, invertendo a posição ['prɔsu]. Na linha 12, motivado por ['prɔsu], antecipou ['prɔsimuz] para a palavra *próspero*, que não faz parte do seu léxico ortográfico e, provavelmente, porque tal palavra ainda estivesse ativada no tropeço anterior.

As pausas, que são freqüentes, estão associadas aos procedimentos psicolingüísticos dos sujeitos no processamento das regras de correspondência grafema-fonema e na busca e acesso do item lexical mais apropriado àquele

Observa-se, na linha 3, que confunde os traços gráficos de algumas letras [ale'ze 'ε 'to 'sextɐ ↗], revelando, através dos comentários, que a leitura não se faz acompanhar da compreensão correspondente. No entanto, outra hipótese pode ser levantada, a da influência da variedade sociolingüística. O esforço no processo de decodificação, acompanhado de algumas dificuldades, não permite o envolvimento no processo de compreensão.

O sujeito repete [ele'ze], porém omite o pronome oblíquo que acompanha o verbo. A hipótese que se comprova é a de que além de não reconhecerem os sinais diacríticos, omitindo a leitura dos segmentos de que dele se fazem acompanhar (linha 4), a tendência, nas camadas populares, é a de não fazerem uso dos pronomes oblíquos átonos.

As pausas preenchidas por comentários ['to 'sextɐ ↗] (linha 3), ['ε je'gadɐ o'nã^w ↗] (linha 4) comprovam que não conseguem ir construindo o sentido do texto à medida que lêem.

Esse sujeito demonstra ter problemas de decodificação da letra **c**, cujo valor fonético depende do contexto em que aparece. Nas linhas 4, 6 e 9 o problema aparece.

Na linha 5, leu [suplisi'dadi] ao invés de /simplisi'dadi/. Pode-se atribuir a dificuldade à semelhança de traços entre as letras **m** e **u**, que diferem, além da

duplicação do traço *n* em *m*, pela rotação do traço *n*, de baixo para cima, em *u*. Acresce que a palavra possui cinco sílabas e, provavelmente, não faz parte do léxico ortográfico deste sujeito, pois não fez qualquer tipo de monitoramento. Comprova-se, no entanto, que há o domínio das regras de correspondência, quando biunívocas. Embora tenha feito uma falsa partida diante da palavra *individualmente*, dado o número de sílabas, leu com correção.

Na linha 9, na leitura de *profícuo*, além da questão do valor fonético da letra *c*, é provável que tenha feito a antecipação com base na palavra *trabalho*, lida anteriormente, e tenha puxado *profissional*.

Observa-se também a influência da linguagem oral sobre a leitura. Os verbos no infinitivo não são pronunciados com o *r* final, seguindo sua variedade sociolingüística. Assim, leu [ʃe'ga // a'kãmarɐ], [pode'remuz ʁeali'za u] (linha 8). Mesmo nos níveis sócio-econômicos mais altos, as pessoas não pronunciam o *r* do verbo no infinitivo quando em final de frase, porém, quando seguido de vogal, fazem um sândi /ʃe'gara'kãmarɐ/.

Em [pode'remuz], fez uma ditongação; o [u] átono, seguido da fricativa, leva à ditongação, na variedade sociolingüística daquela região.

Na linha 9, a leitura em escansão fez com que o indivíduo não observasse a fronteira das palavras. Leu a palavra *preparando* com uma pausa no meio [prepa // rãⁿdu].

Toda a leitura é silabada, e por demorar muito no processo de decodificação, não consegue juntar, na maioria das vezes, as diferentes partes. Omitiu, como já ocorrera antes, a leitura do pronome oblíquo átono. De maneira geral, todos os sujeitos usam da mesma estratégia quando do não-reconhecimento do sinal diacrítico. Em seguida, leu [trãⁿsmi'sã^w], quando deveria ter lido / trãⁿzi'sã^w/. Fez uma antecipação de hipótese, a partir da identificação do prefixo, seguindo a mesma estratégia do sujeito 2. Não conseguiu ler a palavra *milênio* por não constar do seu léxico.

As estratégias e procedimentos são comuns a todos sujeitos, variando, apenas, de sujeito para sujeito, com relação à frequência com que ocorrem. Conforme referido anteriormente, não foram registradas as ocorrências de pausas silenciosas.

Através da tabela 10, pode-se verificar a frequência das estratégias utilizadas por cada sujeito.

TABELA 10 - ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA LEITURA ORAL

SUJ	PP	FP	RETR				PSA	REP		AD	DES	NCT	NOC	%
			S	CC	CD	IN		CC	SC					
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	4	6	2	3	3	1	10	9	-	5	1	846	44	5,20
3	2	5	1	4	1	4	-	-	-	-	2	571	19	3,32
4	2	15	2	12	-	7	8	8	-	-	2	481	56	11,64
5	8	19	5	9	3	-	13	11	1	1	1	846	71	8,39
6	-	5	2	5	-	-	1	1	-	5	8	571	27	4,72
7	-	3	2	1	-	-	-	-	-	1	1	571	8	1,40
8	-	8	4	7	-	2	17	4	-	4	2	481	48	9,97
9	2	13	3	12	2	3	2	2	-	2	-	571	41	7,18
10	8	20	2	6	2	3	26	24	-	8	3	481	102	21,20

Fonte: Dados coletados pela autora.

Considerando-se que os textos são curtos, pelo elevado número de interrupções na leitura, pode-se concluir que o domínio de regras de correspondência grafêmico-fonêmica é essencial, porém não suficiente para que o indivíduo dê saltos maiores em sua capacidade de leitura, sobretudo no que diz respeito à compreensão textual. É impossível ler com compreensão se a leitura é interrompida a cada palavra individualmente, pois a memória imediata não consegue reter por muito tempo um amontoado de pedaços de palavras e palavras desconectadas, perdendo-se o sentido. Não resta dúvida, no entanto, de que as **Quarenta horas de Angicos** constituem uma prova inequívoca de que, em curto espaço de tempo é possível desenvolver habilidades que propiciem o ingresso no mundo letrado, havendo, no entanto, a necessidade de muito mais tempo para que essa inserção se dê não somente em termos de instrumento para a resolução de problemas domésticos, mas para possibilitar também a ação do sujeito como um agente social, um construtor da história.

4.5 HABILIDADES DE ESCRITA

Todos os sujeitos responderam as perguntas, observando-se, em algumas situações, um nível de escrita semelhante ao de crianças em fase pré-escolar, em que, a partir do conhecimento do nome convencional das letras, parece que inferem que elas representam sons e que, pelo menos, um dos sons representados por uma letra está contido no nome daquela letra.

A adequação das respostas às solicitações revela que as habilidades de leitura que têm desenvolvidas lhes permitem a compreensão de palavras isoladamente, desde que inseridas em seu léxico, e de frases curtas, sobretudo quando o assunto é do seu conhecimento. (Os textos manuscritos constam do Anexo 15).

Diferentemente dos sujeitos da pesquisa piloto, os alfabetizados de Angicos não se negaram a escrever o que estava sendo solicitado, mesmo que, no seu dia-a-dia, pouco uso façam da escrita pessoal.

Far-se-á uma análise do material escrito, objetivando verificar o que conseguiram internalizar dos princípios de uso do sistema alfabético.

Iniciando pelo princípio fundamental, pode-se inferir que, de maneira geral, conseguem desmembrar a cadeia da fala em seus constituintes: palavras, sílabas e fonemas. Apenas aqueles (sujeitos 1 e 2) que criaram sua própria escrita não

demonstraram ter noção do limite das palavras. A metodologia utilizada, a leitura e a composição de palavras a partir das sílabas, certamente favoreceu a internalização do princípio do desmembramento para a conseqüente síntese na escrita dos vocábulos.

Com relação à grafia, observa-se muita dificuldade de coordenação motora fina. A articulação precisa dos traços gráficos que formam as letras requer, na manuscritura, destreza manual decorrente de habilidades que exigem o controle rigoroso de movimentos das mãos, após períodos de treinamento que conduzem ao automatismo. Essas pessoas, cuja atividade principal é o trabalho na agricultura e o doméstico, automatizaram habilidades manuais de coordenação motora não fina. O início do aprendizado da escrita deu-se em idades que variavam de 14 a 33 anos, nesse grupo, quando, provavelmente, já tinham inibidos muitos movimentos de articulação manual fina. Ainda assim, mesmo que não consigam uma correção absoluta no traçado gráfico, as letras apresentam um certo grau de legibilidade, não sendo este o problema inibidor de desenvolvimento progressivo. Levando-se em conta que as oportunidades de prática da manuscritura foram e continuam a ser poucas, tem-se que admitir que escrevem bem para o tempo de permanência na escola.

Os sinais diacríticos não são conhecidos por nenhum dos sujeitos, o que se comprovou em todos os testes em que apareceram. Isso leva à inferência de que há, de fato, conhecimentos que são totalmente dependentes de uma

aprendizagem sistemática. Dos demais sinais gráficos, que não as letras, reconhecem e valorizam os espaços em branco entre as palavras.

A sintaxe é bastante influenciada pela variedade sociolingüística de que fazem uso, o que resulta na adoção de princípios diferenciados daqueles da ortografia padrão.

Ao registrarem a data de nascimento, por exemplo, reproduziram a forma de expressão utilizada na linguagem oral “31 di maio 30 i nove”, “45 dia 28 dinovebro”, “16 de março 41”, “31 di maio 30 i nove”, “29 de março 49”, “12 junho de 1947”, “9 novembro 1935”, “13 de dezembro 1945”. É interessante observar que alguns procederam ao apagamento da preposição antes da data indicativa de ano e outros antes do mês, ao escreverem. Parece que monossílabos átonos não são percebidos como portadores de carga semântica na frase ou expressão escrita. Apenas um único sujeito escreveu por completo a expressão correspondente à data de seu nascimento, aquele que deu continuidade aos estudos, fazendo um curso de atendente de enfermagem.

Nas entrevistas, no entanto, essas expressões foram proferidas por completo. Revelam uma certa intuição de que a fala e a escrita têm formas de registro diferentes e que nem todas as expressões da fala são transpostas para a escrita, embora haja a influência da oralidade, como nas expressões: “Jose tiodoro”, “dona de caza”.

Cada um dos sujeitos apresentou formas distintas na maneira de grafar as palavras, no entanto, há ocorrências similares, características, que são comuns a todos. Uma delas é a de construir sua ortografia com base no que as palavras soam para eles relacionando ao nome da letra; e a outra, a de que não há letras suficientes para representar os vários fonemas que podem distinguir. Criam suas próprias regras. Há o sujeito que utiliza, através de convenção que ele mesmo estabeleceu, o nome da letra para grafar as palavras. Na palavra **agricultor**, como demonstrado no quadro que segue, utilizou a letra **h** (ahicutou). Repete a regra que ele mesmo inventou ao escrever alegria (a lihia). Já a palavra **Genésio**, escreveu com a letra **g**. A ortografia que empregam, em algumas situações, embora pareça estranha, condiz com as hipóteses de escrita estabelecidas pelos sujeitos. Existe uma certa lógica para eles.

Há casos em que não há letras suficientes para representar distintamente os diferentes fonemas: **domstica** (doméstica), **agrtra** (agricultura), **canabrra** (Canabarra), **Seora** (Senhora), observando-se, em muitos casos, a supressão da letra que representa vogal.

O quadro síntese, a seguir, demonstra o nível de escrita revelado pelos sujeitos, podendo-se observar em detalhes os aspectos ora mencionados e a regularidade das ocorrências.

Foram omitidos os dados referentes ao número da casa e ao nome da cidade porque todos escreveram a informação corretamente.

QUADRO 1 - ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO ESCRITA

NOME COMPLETO	DATA DE NASCIMENTO	PROFISSÃO	ENDEREÇO (RUA)	BAIRRO	ESTADO
Sevrino de Aujo	25 de (indecifrável) 1930	pedrio	Jcod (indecifrável)		RN
Francisca Andrade de Araujo	17 de março 1931	domstica	Jose tiodoro		rn
Francisco Lopes Filho	45 dia 28 dinovebro	ahicutou	ruagenezio tibusuda cotar	atuda a lihia	RN
Maria Miranda Gomes	16 de Março 41	Agrtra dona de caza	Maria Emilia da canabrra Souza	Alto da Alegria	Rio grande do Norte
Amelia Lopes Bezerra	31 di maio 30 i nove	domestica	guenezio tubuso dacosta	Alto da a legria	Rio grande du norte
Valdice Ivanete da Costa Santos	29 de março 49	domestica	Jose Miguel Martin	Centro	R.G.N.
Francisca de França Pires Germano	16 de Setembro de 49	Dometisca	Genezio tibucio da Costa	Alto da Alegria	Rio Grande do Norte
Zelia Irene da Silva Santos	12 junho de 1947	faço vassora esteira (não cortou o t)	Nossa Seora da Graça	Alto da Alegria	Rio Gnde do Norte
Luzia de Andrade	9 novembro 1935	Domestiuca	francisco Rodrigo	centro	Rio grande norte
Maria Luzia Silva Andrade	13 de dezembo 1945	trabalha em palha	No.ssa Seora das Graça	Alto da alegria	Rio grand do Norto

Fonte: Dados coletados pela autora.

Os dados de que se dispõe não permitem aprofundar a proficiência em escrever. Faz-se necessária a aplicação de outros instrumentos de pesquisa, sobretudo que oportunizem produções espontâneas e outras, acompanhadas de protocolos verbais, o que não foi possível realizar.

4.6 HABILIDADES DE RACIOCÍNIO NUMÉRICO

Os resultados das atividades propostas demonstraram que os sujeitos sabem adicionar e subtrair quantidades muito pequenas. Trabalharam satisfatoriamente com operações envolvendo somente unidades e dezenas e os cálculos foram feitos apenas mentalmente.

Não têm noção de cálculo de percentuais e a atitude, com relação a cálculos mais complexos e quantidades maiores, é a de confiar em quem com eles está estabelecendo a relação de diálogo ou de negociação. Tal atitude é comum a todos.

Dos dez sujeitos, apenas seis conseguiram fazer os cálculos mentais corretos e quatro deles foram capazes de efetuar a operação de adição por escrito.

A verificação do desenvolvimento destas habilidades demanda novas pesquisas, visando a objetivos específicos, com instrumentos mais adequados. Não houve possibilidade de aprofundar a questão. Sintetizou-se, no quadro 2, o desempenho respectivo.

QUADRO 2 - DESEMPENHO NOS TESTES DE HABILIDADES DE RACIOCÍNIO NUMÉRICO

SUJEITOS	RESOLUÇÃO MENTAL		RESOLUÇÃO ESCRITA	
	ADIÇÃO	SUBTRAÇÃO	ADIÇÃO	SUBTRAÇÃO
1	sim	sim	não	não
2	sim	sim	não	não
3	sim	sim	sim	não
4	não	não	não	não
5	não	não	não	não
6	sim	sim	sim	não
7	sim	sim	sim	não
8	não	não	não	não
9	sim	sim	sim	não
10	não	não	não	não

Fonte: Dados coletados pela autora.

4.7 NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA E ESCRITA

Para que se possa ter maior clareza sobre os níveis de proficiência dos sujeitos, no conjunto das atividades desenvolvidas, resumiram-se, conforme tabela 11, os desempenhos de cada um.

Esta síntese foi elaborada considerando-se, em primeiro lugar, o desempenho dos sujeitos na leitura oral de texto. Considerou-se, desta vez, na ordenação de apresentação dos sujeitos, o percentual de pausas e hesitações que realizaram durante a leitura. Os leitores mais proficientes foram aqueles que fizeram uso de estratégias de pausa e hesitação em menor número (percentual menor em relação ao número total de caracteres do texto lido). A partir deste dado, foram relacionados os percentuais de acerto nas demais atividades e a

proficiência na atividade escrita. Os números entre parênteses, após cada um dos sujeitos, identifica-os na pesquisa.

TABELA 11 - DESEMPENHO GERAL

SUJEITOS	RECEPÇÃO / PRODUÇÃO							USOS SOCIAIS				
	RO	PRO	REC	EMP	LP	C FG	CGF	TC	C L	N A	R E	LO
1 SUJ (7)	100	100	-	100	100	86,2	84,62	80	100	80	SIM	1,40
2 SUJ (3)	100	91,66	26,66	88,88	88,88	88,5	92,40	60	100	60	EP	3,32
3 SUJ (6)	100	100	13,33	97,22	97,22	92,4	88,50	100	100	80	SIM	4,72
4 SUJ (2)	100	100	-	94,44	94,44	100	88,50	80	100	60	SIM	5,20
5 SUJ (9)	100	100	46,66	100	100	74,00	76,93	80	100	60	SIM	7,18
6 SUJ (5)	100	100	-	100	100	88,50	80,74	-	-	-	SIM	8,39
7 SUJ (8)	100	100	-	100	100	92,40	84,62	-	-	-	SIM	8,97
8 SUJ (4)	100	94,44	46,66	94,44	94,44	92,40	69,24	-	-	-	SIM	11,6
9 SUJ (10)	100	100	60,00	100	100	92,40	65,39	-	-	-	SIM	21,2
10 SUJ (1)	100	94,44	33,33	100	100	74,00	96,20	-	-	-	EP	-

Fonte: Dados coletados pela autora.

Observa-se, através da tabela, que o nível de desempenho dos sujeitos é bastante semelhante. No entanto, podem ser feitas algumas constatações que decorrem de fatos observados.

O sujeito (1), com 67 anos, demonstrou um dos níveis mais baixos de proficiência no domínio da atividade de escrever, pois permaneceu no nível de escrita criado por ele, sem observância dos princípios básicos de correspondência fonêmico-grafêmica e outras convenções ortográficas, estabelecendo, apenas, alguma relação entre classes de sons e nomes de determinadas letras. Quanto ao domínio da manuscritura, os traços mínimos, que caracterizam as letras, também não são de todo perceptíveis, com exceções marcadas na escritura de seu nome e do nome da cidade em que reside. Porém, teve bom desempenho nas atividades de emparelhamento e leitura de palavras conhecidas e pseudopalavras. Não quis ler o texto solicitado, em voz alta, bem

como os demais, alegando problemas de visão. Fez a leitura de um salmo da bíblia, cuja análise não foi realizada, em virtude de se ter percebido que havia trechos que já estavam memorizados. A sua competência em leitura, pelo que se pôde observar, é melhor que na escrita. No entanto, restringe-se a palavras isoladas. No teste de pseudopalavras, confirmou-se a dificuldade maior na correspondência fonológico-grafêmica, teve problemas na identificação gráfica do dígrafo e encontro consonantal e discriminação de traços gráficos e foi o único sujeito que, em determinadas situações, apresentou várias alternativas para uma única resposta. Para as pseudopalavras *lura* e *sulha* (lidas pela pesquisadora), apontou várias grafias possíveis, *tura*, *zura*, *vura* e *sucha*, *sunha*, *sula*. Para *funo*, *zavu* e *neba*, apontou, respectivamente, *juno*, *zevu* e *meba*. Para *donhe* e *bruga*, indicou as grafias *dolhe* e *bluga*. No teste de correspondência grafêmico-fonológica, todas as pseudopalavras apontadas foram lidas corretamente, exceto *gueta*, cuja leitura foi [gu'etɐ].

Esse sujeito tem consciência de suas possibilidades, e as capacidades desenvolvidas, à época, mantêm-se condizentes com as condições de participação nas aulas, conforme relata. Embora valorizasse por demais o aprendizado da leitura e da escrita, a razão de sua permanência fora o fato de a professora ir buscá-lo em casa e incentivá-lo constantemente. Cansado, após o trabalho de pedreiro, chegava a cochilar em classe e era auxiliado pela filha de seis anos e a esposa que o acompanhavam. Mesmo assim, chegou ao domínio das regras mais simples de correspondência grafêmico-fonológica, desenvolvendo, inclusive, por necessidade do trabalho, uma escrita própria. Não

houve tempo para o aprendizado de princípios básicos para o uso de convenções ortográficas.

Observaram-se, em todos os sujeitos, problemas decorrentes de deficiência de visão, em consequência da idade. As idades variam de 48 a 67 anos. Para leitura oral, como já se explicitou, os problemas de visão foram contornados com a apresentação de textos ampliados.

Os sujeitos de número 4 e 10 apresentaram um desempenho semelhante ao sujeito de número 1, com proficiência melhor na escrita. A competência em leitura dá-se em nível de palavras isoladamente, embora saibam decodificar. As dificuldades no estabelecimento de correspondência grafêmico-fonológica foram em número maior do que na correspondência fonológico-grafêmica, diferentemente do sujeito de número 1. Ambos os sujeitos apresentaram a mesma dificuldade, ao ouvirem *dixa* ['diʃɐ], apontaram *dissa*. O fonema /ʃ/, em português, tanto pode ser grafado através do dígrafo *ch*, quanto da letra *x*. (As outras opções eram *diza* e *dija*). O outro problema decorreu da não-discriminação da rotação dos traços mínimos. Ouviram *funo* e *bruga* e apontaram *juno* e *druga*, respectivamente. Com relação às regras de correspondência grafêmico-fonêmica, as dificuldades foram mais acentuadas, recaindo, em maior número, sobre a distinção de traços gráficos, o que revela insegurança no domínio da grafia. O sujeito de número 4 leu *tefa*, *lura*, *zavu*, *zopo*, *tofo* como sendo *tepa*, *lupa*, *zabu*, *zopa*, *totó* e o de número 10 leu *tefa*, *cufo*, *jedu*, *neba*, *buta* como *tifa*, *cufa*, *jadu*, *nabu*, *buta*. Os dois sujeitos, em momentos diferentes, procuraram solucionar a

dificuldade na identificação dos traços gráficos com a antecipação da leitura, buscando dar sentido às palavras, [tɔ'tɔ] e ['nabu]. Houve dificuldade também na leitura de dígrafo e de encontro consonantal. Leram [dɔ'ʎe] e ['buga], quando um deveria ter lido *donhe* e o outro, *bruga*. E, na aplicação de regras de correspondência determinadas contextualmente, *gueta* foi lida como ['ʒetɐ], por um deles, e [gu'etɐ], pelo outro. Em termos percentuais, leram corretamente 69,24% e 65,39% das pseudopalavras.

Na leitura de texto, as dificuldades são de tal ordem que a demora no reconhecimento das palavras impede a compreensão, inclusive, em termos da micro-estrutura textual. Comprova-se que, para a leitura proficiente, são necessárias outras habilidades a mais do que o simples reconhecimento de palavras isoladamente ou o domínio, apenas, das regras de correspondência.

Em termos de escrita, conseguiram ir um pouco além. Seguem alguns princípios alfabéticos, fazem a correspondência fonêmico-grafêmica, a distinção entre letras maiúsculas e minúsculas, embora se observem problemas na representação de dígrafos e a marca forte da oralidade na escrita. Na manuscritura demonstram conhecer a representação gráfica das letras, distinguindo traços diacríticos. Foram capazes de ler os comandos da ficha de solicitação de informações pessoais e responder com adequação. Na informação do endereço, desconheciam a sigla do código de endereçamento postal e não possuíam o conhecimento para dar a informação. Os sinais de pontuação

também não são conhecidos. Da mesma forma que para a leitura, o domínio de regras de correspondência fonológico-grafêmica não supre as condições básicas necessárias para o uso proficiente.

Os sujeitos de número 5 e 8 apresentaram as mesmas dificuldades, embora em menor número, acrescidas do fato de não terem conseguido reproduzir a história que lhes havia sido contada. Disseram que a memória não ajudava e que não sabiam contar história. Os dados demandam novos estudos antes que se possam fazer quaisquer correlações entre os níveis de proficiência em lecto-escritura e as habilidades de recontar e inventar histórias.

As dificuldades na aplicação de regras de correspondência repetem-se quando da escrita, para as correspondências não biunívocas, e outros princípios, tais como uso de maiúsculas, não-transposição direta da oralidade para a escrita, espaçamento entre palavras, não foram internalizados, apesar de prestarem as informações solicitadas.

O sujeito 7, que apresentou o melhor nível de leitura e de domínio da manuscritura, também não conseguiu inventar uma história mediante uma sequência de gravuras, nem recontar a história ouvida. Mas leu todos os textos solicitados, demonstrando compreensão dos textos mais simples e localizando informações. Na leitura oral, ainda que em forma de estacato, demonstrou ter internalizado regras de sândi, o conhecimento de alguns sinais diacríticos e de pontuação. A sua hesitação maior foi na leitura da palavra *gude*, que não faz

parte do seu léxico, o que demonstra que o reconhecimento da palavra não se faz, apenas, à primeira vista, a partir de letra por letra ou da aplicação de regras de correspondência, além da interferência do contexto. As dificuldades na aplicação das regras de correspondência, que foram mínimas, quando da aplicação do teste com pseudopalavras recaíram, na leitura, sobre a distinção de traços fonéticos (consoante surda/sonora), em situações não recorrentes, e na aplicação da regra de valor da letra *s* em posição intervocálica: *vosa leu* ['vɔsɐ].

Os dados pessoais do sujeito de número 7 foram transmitidos, por escrito, com correção. Utilizou letras maiúsculas de forma adequada, fez uso de conectivos e, inclusive, leu a sigla e escreveu o número de seu código de endereçamento postal, com correção. Apenas, na palavra *doméstica*, fez uma inversão de letras numa sílaba complexa, escrevendo *dometisca*. Analisando-se as informações das entrevistas, percebe-se que, diferentemente dos demais sujeitos, esse teve oportunidades de pôr em prática os conhecimentos adquiridos no curso de alfabetização. Além de ter feito um curso de auxiliar de enfermagem e de ter trabalhado como atendente numa maternidade que existiu na cidade, trabalhou também como funcionária da prefeitura. E, antes de freqüentar o curso de alfabetização para adultos, havia estado em um colégio, embora dissesse que sabia muito pouco e que aprendeu muito mais com as aulas do curso, o que comprova a importância do conhecimento prévio para a aprendizagem. Além disso, os conhecimentos se mantiveram ativados e foram acrescidos com as oportunidades de uso no trabalho.

O sujeito de número 6 teve um nível de desempenho um pouco inferior do que o do sujeito descrito anteriormente. Apresentou, praticamente, o mesmo desempenho nos testes com pseudopalavras; no entanto, demonstrou mais insegurança na leitura oral, sobretudo diante de palavras com mais de duas sílabas e de uso não tão freqüente. Porém, domina as regras de correspondência e consegue ler com compreensão textos curtos. Este indivíduo não havia estado em escola anteriormente, e nem fez quaisquer outros cursos depois da alfabetização. Disse ter participado somente de cursos de costura, tricô e crochê com umas freiras que moravam na cidade, mas não prosseguiu por ter que continuar com sua profissão de dona-de-casa e de trabalhar ajudando o marido na agricultura.

Leu com entoação, mais determinada pelo sentido do texto, pois demonstrou não reconhecer com segurança os sinais de pontuação. Também não reconheceu os sinais diacríticos.

As informações escritas foram registradas com correção, porém observa-se insegurança na grafia de algumas letras. Proficiência semelhante desenvolveram os sujeitos de número 2 e 9.

O sujeito de número 3 desenvolveu muito mais habilidades de leitura do que de escrita. Leu os textos simples com compreensão e, na leitura oral, demonstrou uma certa fluência, apesar de não reconhecer os sinais diacríticos e de pontuação. Observou-se uma certa compreensão do que estava lendo, pela

entoação. Diante de palavras que não estão ativadas em seu léxico, fez uso de estratégias de falsa partida e retraçamentos, exercendo uma certa monitoria sobre a leitura. Nos textos referentes à conta de energia elétrica e à nota de agradecimento, foi capaz de localizar as informações solicitadas com correção, vacilando, no entanto, em questões que demandavam algum tipo de inferência. Na leitura de pseudopalavras, as dificuldades foram relativas àquelas regras que determinam os valores dos grafemas considerando o contexto de distribuição em que aparecem.

Com relação à ortografia, desenvolveu uma escrita própria baseada no nome das letras. Também não desenvolveu a metalinguagem suficiente para obedecer aos espaços em branco que separam convencionalmente as palavras. Para romper a cadeia da fala, respeitando os espaços em branco para assinalar o início e término daquilo que se convencionou como sendo palavras, faz-se necessário o conhecimento metalingüístico, pelo menos internalizado, do que seja um artigo, uma preposição, um substantivo, um verbo etc.

Os dados permitem reunir os sujeitos em quatro grupos, para demonstrar o nível de proficiência em leitura e escrita. Há os que lêem e que conseguem, apesar de suas limitações, compreender textos simples que circulam em suas casas e que têm condições de prover informações simples, por escrito, com alguma correção do ponto de vista ortográfico (sujeitos 2, 6, 7 e 9); há o sujeito que tem boa proficiência em leitura, porém somente ele consegue entender o que escreve, isto é, tem princípios de escrita não convencionalizados socialmente

(sujeito 3); há os que lêem palavras isoladamente e que não conseguem compreender textos, mesmo os mais simples, mas produzem informações escritas com dificuldades, porém compreensíveis (sujeitos de número 4, 5, 8 e 10). O sujeito de número 1, que lê palavras isoladamente, não desenvolveu a compreensão textual e sua escrita obedece a regras por ele inventadas.

4.8 CONCLUSÕES PRELIMINARES

Os dados confirmam que a lecto-escritura requer um aprendizado formal até que o indivíduo atinja um nível de proficiência que lhe permita dar conta dos princípios convencionalizados socialmente do uso do sistema alfabético, para que possa, a partir deste ponto, enriquecer o seu desempenho através do uso de estratégias que advêm do conhecimento destes próprios princípios. Esses princípios possibilitarão o desenvolvimento de uma consciência metalingüística capaz de permitir realizar, na leitura, uma pré-leitura adequada e um fatiamento de unidades suficientes para o processamento de micro-estruturas e, posteriormente, da macro-estrutura; e, na escrita, aquela consciência que possibilite o planejamento, a estruturação, a execução e a monitoração de suas atividades.

Os depoimentos foram enfáticos, por parte de todos os sujeitos: o que aprenderam tem sido útil em suas vidas por não terem esquecido e por poderem empregar esses conhecimentos no seu dia-a-dia.

Observa-se, com clareza, que houve, de fato, um aprendizado comum a todos, proveniente daquelas aulas de alfabetização e que a variação, nos níveis de proficiência, decorre dos respectivos conhecimentos prévios e das oportunidades que tiveram os sujeitos de exercitarem, com maior ou menor frequência, as habilidades desenvolvidas, mantendo-as ativadas ou ampliando-as.

Todos aprenderam as regras básicas de correspondência grafêmico-fonológica e, com menor domínio, alguns, as de correspondência fonológico-grafêmica. De maneira genérica, pode-se afirmar que atingiram, na leitura, algum nível de decodificação. Porém, não tiveram tempo de internalizar regras mais complexas, tais como as determinadas por contexto de distribuição e por derivação morfológica, as grafias determinadas pela etimologia e outras situações não previsíveis. Não houve tempo para o aprendizado dos sinais de pontuação, dos valores dos sinais diacríticos, das regras de partição de palavras, pois foram, apenas, 40 horas de aula. Ao analisar as leituras, pôde-se verificar, no entanto, que essas 40 horas iniciais foram importantíssimas para o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita: o aprendiz pode adquirir os conhecimentos básicos e dar um salto para um maior e mais eficaz domínio da linguagem escrita num mundo letrado. Permitiu, porém, constatar que a complexidade do processamento da leitura e da escrita requer orientações seguras e contínuas a fim de que os conhecimentos sejam sedimentados e partilhados nos diferentes momentos da aprendizagem. Deste modo, enriqueceu-se a concepção sobre as teorias de processamento, sobretudo aquelas que

advogam a interação dos processamentos *top-down* e *bottom-up*, segundo as necessidades requeridas pelas tarefas, e a não-linearidade de procedimentos.

Os desempenhos dos sujeitos demonstram que interagem na leitura e na escrita múltiplos conhecimentos e que as informações provenientes do estímulo visual não são capazes de, por si só, proverem as condições de leitura. O indivíduo busca, além das informações visuais, conhecimentos provenientes de suas experiências de mundo, do léxico internalizado cumulativamente e também os conhecimentos sobre o funcionamento do sistema alfabético. O processamento da leitura requer muito mais habilidades do que as de decodificação, assim como a escrita requer o conhecimento das convenções estabelecidas pela modalidade em uso, de acordo com as finalidades para as quais está sendo empregada.

Ao se explicitar melhor o processamento da leitura tal como aconteceu com os sujeitos da pesquisa e as razões pelas quais não conseguiram ultrapassar os níveis mais elementares da decodificação, percebeu-se que as dificuldades de compreensão textual residem na inabilidade de fatiamento adequado das proposições do texto.

As hesitações e as pausas preenchidas por comentários realmente impedem a compreensão textual, como se pôde observar. Quanto mais adequado for o fatiamento e rápido o processo de reconhecimento da palavra, mais restam na memória resultados de processamento (micro-estruturas) para dar

continuidade às operações de análise e síntese até a organização textual (macro-estrutura).

O processo de decodificação cumpre a função de dar a arrancada para os processamentos em nível mais alto. No início da aprendizagem, os princípios da decodificação são empregados de forma consciente e, sem que sejam internalizados e automatizados, não se chega ao nível de proficiência em leitura.

O teste com pseudopalavras confirmou que os sujeitos dominam alguns princípios da decodificação, embora restrita à leitura de itens isolados. Ao lerem isoladamente as palavras, sem que houvesse possibilidades de adivinhação, restavam-lhes, unicamente, as informações provenientes da folha, ao passo que, na leitura dos textos, de alguma forma, faziam-se necessários o contexto circundante e o conhecimento prévio a serem acessados. Reforçam-se as teorias de que a leitura não se dá apenas pela extração da informação visual do papel e que saber apenas decodificar não é suficiente, embora seja uma habilidade fundamental.

O leitor iniciante, diferentemente do leitor maduro, precipita-se na leitura e, em muitas situações, não consegue testar as suas hipóteses em relação à informação impressa por não conseguir atingir o nível de processamento da micro-estrutura pela demora no processo de decodificação e de reconhecimento da palavra e pelo fatiamento inadequado das proposições em virtude da falta de conhecimentos lingüísticos, como já mencionado anteriormente. Não é possível

entender um texto processando palavra por palavra. É preciso o reconhecimento e acesso lexical para chegar ao processamento da micro-estrutura que é a proposição. O resultado do processamento da micro-estrutura é colocado numa espécie de memória provisória e, depois, através da memória operacional, através dos elos coesivos, mantendo ativas as referências, chega-se à construção do sentido. O tempo demasiado longo para a identificação de itens impossibilita a manutenção ativa das unidades para o processamento das micro e, conseqüentemente, macro-estruturas.

Em que pesem as precipitações inadequadas, buscam os leitores sentido para o que lêem, pois que há uma consciência semântica, já que para todas as adivinhações encontram-se motivações conseqüentes.

O nível baixo de decodificação, reforçado pelo pouco uso da habilidade no decorrer do tempo que passou, uma vez que não houve possibilidades de continuidade do aprendizado, consolidou-se, gerando muita insegurança.

A insegurança, aliada à busca de sentido, fez com que a leitura da palavra *gude*, por exemplo, que, para a maioria não apresentava nenhuma dificuldade de decodificação, principalmente para os melhores leitores do grupo, fosse precedida de pausa marcadora de hesitação por desconhecerem o sentido, porque conflitou com aquela de que dispunham em sua memória lexical, adequada àquele contexto de uso.

Como o acesso à palavra escrita é muito raro, mesmo conhecendo as regras, os sujeitos da pesquisa não têm automatizados os mecanismos de conversão fonografêmica e não têm consolidado o léxico ortográfico, o que se comprovou, também, através das respostas escritas à ficha de dados pessoais. Demonstraram, na escrita, uma forte influência da variedade sociolingüística e o não-domínio das convenções ortográficas socializadas. Assim como o processo de decodificação auxilia no acesso ao significado, conhecimentos sobre os possíveis sentidos auxiliam na decodificação. É o caso das adivinhações motivadas pelo reconhecimento de parte da palavra, em razão do contexto da sentença, embora sejam poucas as situações em que o contexto determine com precisão a palavra que virá. Palavras nunca vistas requerem o conhecimento de regras de correspondência grafêmico-fonológica, apesar de, na pesquisa, os indivíduos terem vacilado com a palavra *gude*, o que tem uma explicação. As dificuldades encontradas eram muitas, conseqüentemente, as antecipações também eram constantes, o que faz com que se possa levantar a hipótese de que a expressão **jogar bolinha** ativou, no léxico, o complemento de **vidro** ou **jogar biloca**, conforme dialeto da região, e nenhum estímulo proveniente da palavra *gude* os remetia a uma dessas expressões. As dificuldades de extração das informações do texto, normalmente, são compensadas pelos leitores, quase que exclusivamente, pelo conhecimento prévio. Quanto mais baixo o nível de proficiência, mais o indivíduo se apóia na informação contextual e nos seus conhecimentos, fazendo com que as adivinhações sejam, na maioria das vezes, inadequadas à construção do sentido do texto. O uso em maior ou menor

freqüência de estratégias de adivinhação, juntamente com outros indicadores, permitiu a distinção de níveis de proficiência.

O leitor proficiente utiliza o conhecimento prévio juntamente com outras estratégias de leitura. Faz uso de informações provenientes do próprio texto nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático, testando continuamente as hipóteses que antecipa com relação às suas expectativas de construção de sentido e às referências que já possui sobre o autor e aquele conteúdo.

Os leitores pesquisados não desenvolveram outras habilidades além do domínio de algumas regras básicas de decodificação e da utilização do conhecimento prévio que, considerando-se a situação sócio-econômica e cultural, é bastante limitado.

Os textos, de ampla circulação, de maneira geral, apresentam uma dificuldade adicional à leitura por causa do nível de complexidade sintática. São construídos sem levar em conta os níveis de proficiência dos leitores, o conhecimento de mundo do público a quem são destinados. Uma nota de agradecimento de uma vereadora aos seus eleitores impossibilita a compreensão da mensagem pelo nível de construção das frases, orações principais colocadas no final dos períodos, sujeitos deslocados, expressões de uso pouco freqüente, enfim, textos que não incentivam o hábito à leitura, ao contrário, fazem com que os leitores se sintam incapazes de ler e desanimem na execução da tarefa.

Estruturas sintáticas não familiares são comuns em textos dirigidos ao grande público, em materiais de campanhas públicas e propagandas, embora, no caso das propagandas, a imagem gráfica auxilie na compreensão. Ensinar a ler deve prover habilidades necessárias ao envolvimento em atividades com múltiplos objetivos, não sendo as construções da linguagem escrita as mesmas da oral. Essas habilidades são decorrentes de um aprendizado contínuo e de longo prazo. E as estatísticas demonstram que o nível de letramento da população brasileira é bem baixo. Portanto, a complexidade sintática, ao inibir a compreensão, é mais um empecilho á apreensão do conteúdo transmitido. Se, ao ler, o indivíduo não reconhece o que leu como uma unidade significativa, o material não é processado nem retido na sua memória de longo termo e, logo, não influi no desenvolvimento cognitivo.

A defasagem entre as demandas da escola ou do material que circula na sociedade intensifica o baixo nível de letramento, pois os leitores que fracassam sentem-se sempre mais desmotivados e abandonam o aprendizado da leitura que requer um constante aperfeiçoar-se pela intensidade da prática. Quanto mais lê, mais proficiente a pessoa se torna.

As campanhas educacionais, nas diferentes áreas, deveriam contemplar a real possibilidade de desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, da escrita, através de um sistema informal, constituído pelas próprias campanhas. Os textos deveriam cumprir a função de tornar as pessoas cada vez mais letradas

através da sua legibilidade e adequação aos níveis da população. Deveriam incitar novas leituras e não serem apenas peças mercadológicas.

A proficiência em leitura e escrita depende também da intensidade com que os usuários a empregam, pois que o aprendizado também ocorre em razão das necessidades e dos desafios a que as pessoas são submetidas. Quanto mais leitura for feita, mais possibilidades de enriquecimento do léxico, de internalização de normas sintáticas, semânticas e pragmáticas. E, somente através da leitura, podem-se adquirir determinados conhecimentos que permitirão uma visão de mundo mais ampla, que auxiliará na compreensão das múltiplas experiências que acontecem a nossa volta e na construção de nossa própria experiência de vida. Da mesma forma, em termos de produção escrita, o exercício constante é que permitirá o desenvolvimento de estilo próprio e de formas mais objetivas e críticas de comunicação.

Resta, no entanto, uma indagação. Que fatores intervieram no aprendizado dos sujeitos de Angicos que, apesar do pouco uso da lecto-escritura, retêm os conhecimentos adquiridos em um curso de 40 horas de alfabetização?

Crê-se que a resposta é dada pelos próprios sujeitos: o significado que teve a experiência em suas vidas e as possibilidades de lerem o mundo a partir de perspectivas até então não pensadas. Não foi apenas um curso de alfabetização. Foram momentos de descoberta de possibilidades pessoais, de

construção de sentido para suas existências, de sentirem-se donos de suas experiências e poderem compreender-se sujeitos construtores e transformadores de cultura. Acresce-se à filosofia, que embasava a metodologia aplicada, a atitude dos professores. Estes não se sentiam obrigados ao trabalho e, tampouco, explorados ou não valorizados. Acreditavam no que estavam fazendo, agiam coerentemente de acordo com o que pregavam, estimulavam os alunos a ponto de irem a suas casas buscá-los para as aulas. Eram pacientes, e o convívio diário e ininterrupto lhes permitia conhecer melhor cada uma das pessoas, interagindo de forma a poder responder aos interesses pessoais e aos do grupo. Criou-se um ambiente de imersão, partilhavam não apenas o convívio de sala de aula, mas também os momentos de lazer, de trabalho, de refeições, de atividades em família. Desenvolveram uma auto-estima bastante grande, haja vista o alto grau de envolvimento afetivo pela amizade de professores e coordenadores. O contexto sócio-político auxiliava na manutenção do clima de entusiasmo, pois, juntamente com o projeto de educação, desenvolviam-se projetos de moradia e atendimento à saúde. Um conjunto de fatores, aliado a uma decisão política de não apenas ensinar para reduzir índices estatísticos, mas de dar voz às pessoas, considerando-as cidadãs capazes de intervir no curso do desenvolvimento a que eram submetidas, tornou o aprendizado significativo, reforçando o seu valor no decorrer do tempo, apesar de terem sido, essas pessoas, prisioneiras da própria experiência, por muitos anos.

No capítulo que segue, procurar-se-á compreender, através das vozes hoje libertas, o que significou para seus portadores essa experiência e os fatores que foram decisivos para a retenção do que foi aprendido.

CAPÍTULO V

FATORES CONDICIONANTES DO APRENDIZADO

5.1 UMA CONCEPÇÃO DIFERENTE DE EDUCAÇÃO

Para se compreender melhor o que ocorreu em Angicos, em 1963, recorrer-se-á às concepções teóricas de Paulo Freire sobre os processos de alfabetização e de ensino da linguagem escrita, a partir de palavras suas em entrevista para a pesquisa.

Freire considera a alfabetização um ato criador, ou seja, um conhecimento que o próprio aprendiz constrói a partir de instruções que contemplam conteúdos já internalizados. Para ele, a *linguagem não se ensina*, dado que é uma produção social e é socialmente adquirida. O sujeito quando chega à escola já adquiriu uma linguagem, pois tem domínio da oralidade, tem uma competência lingüística em desenvolvimento. Falta-lhe, então, o conhecimento daquilo que precisa ser sistematizado, pois que é fruto de uma construção também social, de códigos convencionados, conhecimento que deve dar conta do registro da produção cultural e da comunicação entre comunidades num sentido bem mais amplo. Na escola são ensinadas técnicas de escrever e ler, simultaneamente ao desenvolvimento da oralidade, para o domínio da variedade lingüística que é considerada, pelos grupos que detêm poder político e social, como a mais correta.

Além dessa compreensão, Freire enfatizava a necessidade do respeito às circunstâncias de vida do alfabetizando. A alfabetização obrigatoriamente deveria partir do universo vocabular de domínio do grupo e do discurso resultante da *leitura do mundo que precede a leitura da palavra*. Paulo Freire enfatizava, então, que mesmo o analfabeto possui conhecimentos provenientes do seu observar, sentir, experimentar, vivenciar o cotidiano, e que tais conhecimentos lhe são imprescindíveis à compreensão da linguagem escrita. A escrita, cuja existência é bem mais recente, é resultante, portanto, da leitura, ou seja, da compreensão do indivíduo sobre o mundo que o cerca. Reafirma a tese de que o ensinar a linguagem escrita não pode acontecer independentemente da leitura de mundo de quem aprende a ler, pois o indivíduo consciente de seu saber seria estimulado a querer aprender mais e a fazer a crítica do seu próprio conhecimento na busca da superação de limitações que julgasse ter.

A postura de valorização pessoal e de promoção do ser humano foi fortemente sentida em Angicos, criando um ambiente de aceitação e receptividade à descoberta de novos conhecimentos.

A escola que não reprimia, em que professores e alunos compartilhavam conhecimentos, e que valorizava a participação de todos, considerando-os sempre capazes de se desenvolverem, e que utilizava como recurso material instrumentos modernos, para a época, como projetores e slides, propiciou aprendizagem sólida do pouco que ensinou, apesar da escassez de tempo e das circunstâncias políticas daquele momento histórico.

Os alfabetizandos conseguiram *sair do cá para chegar lá*, alfabetizados funcionalmente, embora o caminho percorrido tenha sido curto. Porém, cartas e até discurso ao Presidente da República foram realizados. Este último fato está muito presente na história de cada homem e mulher, que se sentem mais felizes por terem participado ativamente daquele acontecimento inesquecível.

5.2 A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO NA VIDA DAS PESSOAS ADULTAS

Senhor Severino diz que aprender a ler e a escrever quando adulto foi melhor porque já sabia o que queria da vida e tinha consciência de suas necessidades. A situação melhorou muito, pois passou a ser comerciante e aprendeu a usar transporte sem precisar do auxílio de outras pessoas para identificar o ônibus que deveria pegar. Depois da escola, aventurou-se a ir a Natal fazer compras. Escrever, para ele, é mais difícil, porém consegue fazer anotações sobre as vendas que faz, controlando, assim, os negócios que realiza.

Dona Francisca conscientizou-se de direitos que tem como cidadã. Antes, nem sabia que a prefeitura poderia ajudá-los em muita coisa. *Abriu as idéias* e virou costureira. Participa de reuniões na igreja, da organização de festas da escola e também auxilia o marido fazendo lanches para vender no colégio. Sabe que *uma andorinha só não faz verão*.

Muitas coisas mudaram na vida de dona Luzia, sobretudo pelo fato de poder pegar um papel escrito e saber se ali há alguma coisa importante. Hoje sabe fazer um nome e até escrever uma carta. *A gente é que sabe botá o segredo que qué.* Escreve para os filhos que moram longe sempre que tem notícias importantes para dar a eles.

Dona Maria Miranda não lê, nem escreve muito, porém não se sente **cega de tudo**. Achava bonito saber ler e escrever e conseguiu aprender o que não sabia. Depois que assistiu às aulas, chegou a escrever carta; hoje o filho assumiu essa função, pois apenas lê os bilhetinhos. O que aprendeu não lhe propiciou arrumar emprego, nem mudar sua situação econômica, porém lê qualquer nome e *serviu para a vida pessoal*.

Senhor Francisco ainda lembra de tudo que aprendeu na escola. Embora tenha permanecido na profissão de agricultor, o que aprendeu tem servido para o trabalho cotidiano porque também não se sente *cego de tudo*. Tem uma consciência crítica bastante desenvolvida e mostra-se revoltado com a situação político-econômica do país. Também refere-se com muita revolta ao fato de ter tido que destruir a caixa com todo o material que havia guardado das aulas. Indignou-se, profundamente, com o não-cumprimento da promessa, por parte de políticos, de darem óculos a todos os egressos do curso de Paulo Freire, quando da solenidade de outorga de título de cidadão angicano a Freire, em 28 de agosto de 1993. Um dos problemas que mais os aflige é a perda progressiva da visão em decorrência da idade.

Deixar de ser analfabeta, poder ler e escrever, assinar documentos foram aprendizados importantes para dona Valdice. Hoje lê jornais, revistas, as prestações que chegam em casa para pagar. Depois das aulas, freqüentou cursos de tricô, crochê e costura. Porém, deixou tudo para auxiliar o marido na agricultura. Considera que ao aprender a ler e a escrever, ganhou muita coisa. Pode assinar documentos e não há mais necessidade da impressão digital. Pode escrever a amigos sem precisar de auxílio e diz que aquilo que aprendeu não esqueceu mais.

Dona Francisca de França havia estado na escola quando criança, não lembra se por um ou dois anos, porém se sentia muito atrasada e quis aprender mais, o que, para ela, realmente aconteceu. Depois da alfabetização, fez curso de auxiliar de enfermagem, trabalhou como atendente na maternidade de Angicos, que fechou logo em seguida (1974), e trabalhou ainda como funcionária na prefeitura. As atividades posteriores ao curso foram reforços positivos à fixação da aprendizagem e ao desenvolvimento das habilidades adquiridas.

Dona Maria Luzia, após alfabetizar-se, cursou até a terceira série da escola primária, mas diz que já foi sabendo. Aprender a ler e a escrever não lhe trouxe ganhos financeiros, porém foi importante porque não se sente tão ignorante. Por problema de falta de visão, está conseguindo ler somente o que estiver impresso com letras maiores.

Dona Zélia já sabia escrever seu nome quando começou a frequentar o curso, porém queria aprender mais. Aprendeu outras coisas e a ler todo o nome que via. Aprendeu a escrever o nome da cidade, o nome do bairro e os nomes dos amigos. Trabalha na confecção de vassouras e esteiras e consegue anotar o nome de seus fregueses.

Tudo mudou na vida de dona Amélia. Diz que consegue ler tudo o que chega às suas mãos. Sabe escrever o nome de todos os filhos, dos netos, fazer bilhetes e escrever cartas. Costuma mandar notícias para um irmão que mora longe. Um dos netos (criança) interrompeu para confirmar que ela havia escrito uma carta para o seu tio, recentemente.

É interessante observar que o maior benefício para as pessoas foi o de melhorar a auto-estima. Poder escrever o próprio nome, não precisar solicitar ajuda para usar condução, entender, de alguma forma, o mundo letrado que cerca a todos faz os indivíduos sentirem-se integrados à sociedade que valoriza a cultura impressa. Ao deixarem de ser cegos às letras, assumem uma outra posição perante a vida, pois ler e escrever permite o acesso a conhecimentos antes sequer imaginados. Como afirmou Freire, na entrevista para a pesquisa, o homem é *epistemologicamente curioso*, tem uma compulsão ao saber, ao conhecer. Sente-se mutilado se não consegue ter acesso às condições básicas para compreender-se e compreender o ambiente em que está inserido.

O estágio a que chegaram não lhes permitiu ascensão social, ou prosperidade econômica, porém despertou a consciência para a valorização pessoal, e isso comprova-se não somente pelas manifestações de cada um, mas pelo fato de que os seus filhos foram todos para a escola. Apesar das dificuldades financeiras, alguns chegaram a concluir o segundo grau.

Eneide, que freqüentou a escola juntamente com os pais, é professora, fez o curso de magistério, e, além de dar aulas na rede de ensino municipal e estadual, dirige um educandário, aberto por ela, que leva o nome de Paulo Freire. Uma de suas filhas também concluiu o curso de magistério. Outros filhos de ex-analfabetos concluíram os cursos de técnico em contabilidade e magistério, opções que existem na cidade.

A falta de uma política social mais bem definida no país, no entanto, traz poucas perspectivas de sucesso a esses jovens. Por falta de emprego, alguns retornam ao trabalho na agricultura e outros passam ao trabalho informal, são vendedores ambulantes, trabalham em feiras-livres ou saem para cidades maiores em busca de outras alternativas.

Duas das filhas de dona Valdice terminaram o curso de contabilidade e magistério. Fizeram concurso para a prefeitura da cidade, foram aprovadas e estão, há muito tempo, aguardando serem chamadas. Os dois filhos abandonaram a escola, após o curso primário, porque precisavam trabalhar com o pai na agricultura e na compra e venda de produtos para feiras livres.

O problema educacional brasileiro é bem mais complexo do que se possa imaginar. Não basta a criação de cursos visando a diminuir taxas de analfabetismo e evasão escolar. É preciso criar motivação às pessoas, possibilitar alternativas de trabalho, dar condições à continuidade dos estudos e propiciar aos trabalhadores salários dignos para que as famílias mantenham as crianças e os jovens na escola.

Senhor Francisco teve percepção clara dessa situação. E o relato que faz das condições político-econômicas da época em que foram realizados os Círculos de Cultura confirma a percepção de que a educação, por si só, não traz as mudanças de desenvolvimento desejadas. Segundo ele, à noite todos iam para a escola. Havia escola em todos os bairros. Com a escola, vieram projetos de moradia. “Veio casa para o povo”. Receberam tijolos, madeira, telhas para substituírem as casas em que moravam que eram feitas de taipa e cobertas com palha de carnaúba. O clima era de prosperidade e, conseqüentemente, à vista de mudanças, todos sentiam-se entusiasmados. “Iam fazer até um colégio, até começaram, mas depois veio essa revolução, aí foi tudo abaixo, caiu tudo”. Refere-se à revolução de 1964, quando o golpe militar interrompeu o governo de João Goulart, a quem haviam recebido, em festa, para o encerramento das aulas de alfabetização. “Desde 63, ninguém estudou mais. Com a revolução, acabou tudo.”

Os sujeitos de Angicos tiveram que dar fim em todo o material que possuíam, para não serem presos como subversivos. A expressão de seu

Francisco resume a frustração do momento: “Deu até raiva. Eu ainda queria hoje ter (o material das aulas), eu guardava tudo direitinho”. Além disso, também se viram impossibilitados de matricular-se em outras escolas, pois eram considerados comunistas. “Tinha gente que guardava o material embaixo do colchão, vinha a polícia, vasculhava e levava tudo.” Todos ficaram com muito medo.

Senhor Severino ficou tão inconformado com o término das escolas que chegou a ir a Natal procurar a professora. Retornou decepcionado, pois além de não a encontrar, não pôde sequer mencionar seu nome.

A relação afetiva com os professores foi, sem dúvida alguma, um interveniente forte no sucesso da experiência. Comparando-se os relatos sobre a atitude desses professores com a atitude de professores em situações de escola padrão, verifica-se que a relação professor-aluno era bem mais humana, mais respeitosa e comprometida com uma prática libertadora e criativa, do que nas escolas tradicionais.

Esses ex-analfabetos referiam-se aos professores da seguinte forma:

“Valquíria tinha todas as qualidades boas. Era esforçada pelos alunos e queria bem a todos como se fossem seus filhos. A gente tinha até vergonha de desobedecer a ela.”

“Era aquela paciência de ensinar. Ela dizia três, quatro vezes e voltava a ensinar e se a gente perguntava, ela tornava a dizer outra vez.”

“Dilma era ótima professora. Só não aprendeu quem não tinha de aprender. Ensinava bem. Não tinha aborrecimento. Tudo era bom para ela. Ensinava com gosto.”

“A professora era muito educada, não ficava brava, então dava interesse de ir para a aula.”

A escola não causava pânico, nem reforçava sentimentos de inferioridade. O tratamento respeitoso era um incentivo à aprendizagem, à busca do saber pelo respeito e pela valorização das possibilidades de cada um.

Os professores eram prestativos, respeitosos e tratavam os alunos de forma carinhosa. Eram pacientes e interessavam-se pelo sucesso de cada um. Freire tinha muita clareza da importância de estabelecer um processo de empatia entre todos. Para ele, "quanto mais o educador estivesse cultural e socialmente molhado das águas do educando, tanto mais acessível ficaria para este o conhecimento". O educando, ao descobrir-se possuidor de conhecimentos que eram considerados, sentia-se estimulado a ir além do que já sabia. Todos os professores são lembrados saudosamente por seus alunos.

As observações a respeito das atitudes dos professores visam a conduzir a uma reflexão sobre a importância da valorização também do professor. Torna-se claro que não se está referindo a uma função missionária no sentido da abnegação franciscana. Entende-se que a questão está na concepção que subjaz à formação desses profissionais. Não basta ter domínio de conteúdos. É preciso uma compreensão das razões da prática educativa e dos objetivos de sua realização. Quem não consegue ter clareza sobre a importância do trabalho que realiza, sobretudo quando a tarefa tem uma natureza bastante complexa, como é o caso da alfabetização, realiza-o de forma mecânica, como se fora um simples treinamento e, além de frustrar-se, impossibilita o aprendizado porque suas manifestações passam a ser agressivas e desrespeitosas. A ignorância sobre as formas de desenvolvimento mais adequadas do trabalho a ser realizado, e sobre o sentido da prática educativa e os objetivos sociais e políticos do projeto de sociedade no qual estão inseridos, embrutece os professores, situação que se agrava, dadas as condições de trabalho e os baixos salários, questões que merecem ser aprofundadas.

Na concepção de Freire, a formação é peça chave do processo educacional. Ela deve ser constante. Não uma formação apenas técnica e conteudística, porém a que desenvolva uma atitude de reflexão crítica permanente da prática em desenvolvimento. Uma formação capaz de permitir que, refletindo sobre a sua prática, o educador possa, servindo-se da fundamentação teórica que possui e dos conhecimentos técnicos, construir as

metodologias que lhe permitirão a consecução dos objetivos almejados. A capacitação ideológica, científica e técnica é fundamental.

Outro fato que marcou a experiência e que certamente muito contribuiu para a retenção dos conteúdos foi a presença constante dos professores na comunidade. Como o curso aconteceu em período de férias escolares e os professores eram estudantes universitários, durante aquele período residiram na comunidade. Participavam das festas, dos jogos de futebol, do trabalho, faziam refeições com as famílias e iam aos forrós que era a forma de lazer preferida de todos. *A convivência era dia e noite*, como relata seu Francisco. E Carlos Lyra, coordenador pedagógico da experiência, confirma que essa convivência diária permitiu um relacionamento mais próximo, um conhecimento mais efetivo de cada aluno e a solução, muitas vezes antecipada, de problemas ou dificuldades que fossem surgindo.

Os recursos didáticos, bastante avançados, à época, deixaram boas lembranças entre os alunos e cumpriram bem a função de meios auxiliares ao processo, pois que os professores tinham domínio e consciência de seu uso.

A primeira lembrança que têm das aulas é a dos professores que foram pacientes, amigos, prestativos, carinhosos e muito interessados no seu processo de crescimento; a segunda, provém das próprias aulas que eram animadas, alegres e apresentavam a grande novidade do projetor de *slides*, pois não conheciam cinema e a televisão ainda não havia chegado à cidade.

Referindo-se às aulas, assim se manifestavam:

“Tinha muitas coisas boas. Tinha um projetor que eles botavam e filmavam em uma telazinha com o nome de *belota*, *tijolo*, diversos nomes. Por aqueles filmezinhas, a gente ia aprendendo. E dava certo. E ela (a professora) ensinava no quadro. Quando botava na tela, a gente já sabia o que era. - Ah! A senhora botou *tijolo*. Ah, não! A senhora botou *belota*. E ela botava fingindo enganar, mas a gente já estava sabendo.”

“Quando a gente via aqueles filmes, a gente achava muita graça.”

O ambiente acolhedor e o respeito às condições de cada um, além da valorização da cultura local, resultaram numa motivação crescente para o aprendizado, associada aos princípios fundamentais do método, cujos resultados para o tempo em que foi aplicada a experiência foram muito positivos.

Dona Luzia manifestou bem o nível de satisfação desses sujeitos: “À noite, a gente se reunia tudo. Era bom demais! Pedia a Deus pra acabá o dia, que chegasse de noite só pra i pra escola.”

5.3 A REALIZAÇÃO DE UM SONHO E AS PERSPECTIVAS DE MUDANÇA

A inserção no mundo letrado aconteceu. Embora alfabetizados funcionalmente, de acordo com Wagner (1990); as letras deixaram de ser

incógnitas para essas pessoas. O sonho de aprender a ler e a escrever, na perspectiva de quem se achava cego, foi alcançado. Porém, que perspectivas de futuro tiveram essas pessoas? O que sabem lhes permite a consciência e o fazer a sua história?

Os depoimentos respondem com clareza. Mudanças de ordem social não aconteceram. As condições de conforto material, de expectativa de emprego permaneceram inalteradas. Mas, com certeza, sentem-se muito mais gente, mais humanos. Desenvolveram uma auto-estima e, a partir das habilidades de leitura e escrita adquiridas, por um método que os levou à reflexão sobre suas experiências de vida, o ser produto e, ao mesmo tempo, fazedores de cultura, sentiram-se mais próximos daqueles que julgavam ter um saber que até então lhes era inatingível.

A alfabetização, como já mencionado, mudou a vida dessas pessoas em termos de valorização pessoal, permanecendo a consciência de que materialmente pouco acrescentou, visto que permaneceram na mesma profissão, em situação idêntica, com alguma exceção. Os planos de futuro contemplam o desejo de que tenham saúde e de que seus filhos possam ter emprego. Consideram-se velhos para pensarem em futuro e há quem lamente não ser mais jovem para poder ir para a cidade (capital do Estado) e arrumar um emprego para poder comprar uma casa. São, portanto, sonhos alimentados, de maneira geral, pelas próprias condições de vida das pessoas das camadas populares. Pessoas de nível sócio-econômico e cultural mais elevado têm, sem dúvida alguma, maior

objetividade sobre seus planos de vida, nas diferentes dimensões, pessoal, familiar e profissional.

A questão torna-se complexa, visto que pelo modelo de sociedade que vem sendo posto, pela chamada globalização, essa condição de desenvolvimento satisfaz à maioria dos que governam e, ironicamente, a grande massa a ela se acomoda. As oportunidades de ascensão social são para alguns, muitos devem permanecer às margens do crescimento econômico e ter pouca ou nenhuma participação na distribuição da renda, segundo a filosofia neoliberal¹. Tal filosofia justifica a não-existência de um programa mais efetivo de educação continuada para toda a população, sobretudo àquela mais excluída socialmente.

Quaisquer que sejam os programas educacionais, eles fazem parte de uma política maior de desenvolvimento, de uma ideologia, cujos resultados a serem alcançados deverão ser compatíveis com a filosofia a ser seguida. A experiência de Paulo Freire estava inserida em um contexto político, que se constituía em uma ameaça ao modelo de desenvolvimento apoiado pelas forças armadas, abortado porque levaria a um caminho não desejado pelo poder econômico hegemônico (latifundiários, grandes empresários e empresas estrangeiras).

¹ A compreensão de neoliberalismo apoia-se em idéias de James Petras em entrevista à *Revista Plural*, v. 5, n. 7, p. 3-12 Jan./Jun., 1996.

Os resultados, certamente, seriam outros se não tivesse havido a interrupção do projeto político-ideológico em desenvolvimento, como bem expressou um dos ex-analfabetos: “Naquele tempo veio até o Presidente aqui. ... Aí teve uma tal de revolução social e tiveram que dá fim em tudo e acabou.”

Os sujeitos de Angicos retiveram os conteúdos aprendidos, guardam lembranças que os deixam felizes, porém trazem a marca de quem viveu se escondendo, sem ter tido tempo de entender o porquê dos acontecimentos, por ter participado de um projeto que só lhes trouxe alegria, prazer e confiança em si e num futuro melhor.

As lembranças estão registradas apenas na memória, pois as provas materiais, os bens escolares, as apostilas, os cadernos, os bilhetes, as cartas foram destruídos para que não fossem presos ou traíssem aqueles que os conduziram a uma liberdade para muitos nem sonhada. Porém, o despertar das consciências e os conhecimentos adquiridos, as habilidades de leitura e escrita, continuam vivos e não houve repressão capaz de apagá-los.

Eis a razão pela qual a prioridade à educação permanece sendo discurso ou é escamoteada através de práticas que mantêm a situação vigente, no modelo de sociedade que se tem hoje, pois uma prática efetiva, comprometida com o desenvolvimento consciente do cidadão, ou seja, com o resgate dos direitos de cidadania de forma justa e igualitária para toda a população resultaria, sem

dúvida alguma, na transformação do projeto político-social em curso que subordina o homem às leis de mercado.

Apresentar-se-ão, no capítulo seguinte, as conclusões e considerações finais deste trabalho.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 CONCLUSÕES

Procurar-se-á, neste capítulo, responder às questões colocadas no início desta tese, apresentando, também, algumas que implicam trabalhos futuros.

Tratar-se-á, inicialmente, do objetivo principal da pesquisa, complementando com as indagações de ordem de uma política educacional, cujo alcance favoreça o desenvolvimento de níveis mais elevados de letramento.

Para finalizar, serão tecidas considerações a respeito de possíveis pesquisas que se consideram importantes, tanto para o campo da Psicolinguística quanto para a área educacional, no sentido de permitirem uma melhor compreensão do processamento da leitura e da escrita em outros níveis e a adoção de medidas que possibilitem resultados positivos nos programas de alfabetização de adultos.

Aplicada a metodologia do tipo *household surveys*, pôde-se verificar o nível de proficiência em leitura e escrita, nos dias atuais, dos sujeitos da experiência de alfabetização, através do método de Paulo Freire, na cidade de Angicos.

Verificou-se que a habilidade de leitura e escrita dessas pessoas está relacionada aos processos que são de mais fácil domínio e que constituem estágio importante para propiciar o desenvolvimento daquelas habilidades de um leitor proficiente. Quarenta horas de alfabetização foram suficientes para conscientizá-los de como funciona o sistema escrito da língua portuguesa e introduzi-los no aprendizado de algumas regras básicas de correspondência fonológico-grafêmica e grafêmico-fonológica.

Pareceu, no entanto, pelo método utilizado, que, embora os alfabetizadores tenham dado ênfase às sílabas, prevaleceu, quando da habilidade de escrever, o nome das letras. Assim, os sujeitos revelaram, na escrita e em algumas situações de leitura, a influência desse tipo de aprendizagem. Por outro lado, a atitude de não se inibirem frente às tarefas solicitadas, sobretudo a de escrever, demonstra que o processo de escolarização também se deu com base na valorização do seu potencial criador, ou seja, de que foram tratados como seres capazes de construir o próprio conhecimento. A prática pedagógica a que foram submetidos baseava-se num "método de conhecer e não num método de ensinar", numa compreensão que Paulo Freire chamava "de crítica ou de dialética da prática educativa...". (Paulo Freire, na entrevista para a pesquisa, Anexo 1).

Automatizaram alguns princípios elementares de uso do sistema alfabético na linguagem escrita, ou seja, o do desmembramento da cadeia da fala e da aplicação das regras de correspondência grafêmico-fonêmica e fonêmico-

grafêmica. O tempo de escolarização não permitiu que dominassem outros princípios básicos da escrita alfabética, como as regras dependentes de distribuição contextual, as de derivação morfológica, as dos sinais diacríticos e dos sinais gráficos marcadores de pontuação, da mesma forma como impossibilitou o conhecimento de como estruturar um texto. Não houve oportunidade para o desenvolvimento de esquemas cognitivos capazes de lhes permitir a compreensão de estruturas textuais maiores e mais complexas. Permanecem no nível de alguns aspectos da decodificação.

Os sujeitos da pesquisa lêem as palavras isoladamente. O método, pelo princípio da silabação, pelo curto espaço de tempo em que foi aplicado, reforçou a leitura e a composição de palavras soltas. E a leitura claudicante ocasiona a perda de elos de coesão, pois o registro na memória operacional logo se esvai, desaparecendo o que foi reconhecido anteriormente. Além disso, os indivíduos, quando colocados diante de um texto, compelidos pela busca de sentido, precipitam-se na antecipação de hipóteses, com base em seus conhecimentos prévios, valendo-se de pistas fornecidas por algumas letras sem, no entanto, serem capazes de, ao fazerem a síntese do que conseguiram decodificar de imediato, perceber as diferenças para puxar o item lexical corretamente. O acesso é feito dando ênfase ao conhecimento prévio, não conseguindo reconhecer rapidamente outros sinais para ler a palavra. As dificuldades de decodificação, tais como a de aplicar as regras de correspondência para os dígrafos e encontros consonantais, o não reconhecimento de sinais diacríticos e de marcadores de pausas e pontuação, associados às restrições de ordem

lexical, dificultam a leitura, limitando a compreensão ao nível da palavra e de textos curtos formados por construções sintáticas simples e objetivas.

Os sujeitos mostraram-se capazes de localizar informações em textos com os quais já estavam familiarizados e naqueles cujas informações se apresentavam de forma clara e objetiva. Sutilezas de ordem morfossintática não são percebidas, como se pôde observar quando da informação às questões *o que agradece* e *a quem agradece*. O verbo agradecer, por ser bitransitivo, requer complementos que são regidos ou não por preposição. Para o nível de proficiência lingüística daquelas pessoas, não há distinção entre agradecer os votos e agradecer ao povo. Na sua variedade lingüística, *agradecem o povo* e *agradecem os votos*. Deve-se considerar, contudo, que a gramática da fala, na variedade coloquial, também não obedece a normas de regência desta natureza. A linguagem popular tende ao mascaramento da preposição *a*, sobretudo quando precede os artigos definidos.

A variedade sociolingüística interfere também na leitura. Como o leitor não se baseia apenas na informação proveniente da folha impressa, ele acessa o seu conhecimento fonológico, morfossintático e léxico e, na hora de reconhecer a palavra, ao emparelhar a informação que vem com a informação da folha, prevalece a força de sua variedade sociolingüística. São muitos os exemplos. É o caso do sujeito que leu [anome'adus] e de todos os que leram *trem* quando a palavra era *trens*.

Cabe ressaltar que o domínio de regras básicas de correspondência foi comprovado pela leitura de pseudopalavras, cujas pistas para o reconhecimento são fornecidas, apenas, pelos estímulos provenientes da folha impressa.

Compreensões de textos, como resultado da capacidade de fazer inferências ou deduções, por conseguinte, não aconteceram, pois dependem do desenvolvimento de esquemas cognitivos em níveis mais altos, como, por exemplo, a capacidade de fatiar a cadeia corretamente, o que não ocorreu.

Quanto à produção escrita, as dificuldades são maiores e as diferenças de níveis estão relacionadas aos de leitura, ou seja, os sujeitos que apresentaram uma leitura melhor também escreveram melhor, com exceção de apenas um que conseguiu ler bem, porém não consegue aplicar as regras de correspondência fonológico-grafêmica, tendo desenvolvido uma escrita própria.

Não foi possível estabelecer correlações com dados referentes à idade, sexo, profissão uma vez que o universo dos sujeitos foi limitado e as diferenças, mesmo com relação à idade, também não são expressivas.

Quanto às habilidades de manuscritura, o traçado das letras, de maneira geral, é melhor definido na escrita das mulheres, enquanto que na escrita masculina transparece mais a falta de coordenação motora fina. Considerando que as pessoas trabalham em profissões cujas habilidades motoras requeridas não são de movimentos leves e controlados, compreende-se a dificuldade no

manuseio do lápis ou caneta. Um dos sujeitos é pedreiro e o outro, agricultor. As mulheres, no entanto, embora também exerçam atividades mais rudes, foram expostas, algumas delas, a trabalhos de costura, crochê e lidam com tarefas domésticas que sempre exigem movimentos das mãos com maior leveza e coordenação fina. Os limites para o aprendizado de atividades mais baixas são condicionados pelos automatismos adquiridos e pela perda natural da plasticidade motora, porém não são impeditivos ao ato de escrever no que ele tem de mais essencial, comunicar estados de consciência através da escrita. Os instrumentos que exigem esquemas motores mais finos podem ser substituídos por outros.

Às atividades intelectuais, o fator idade não é limitante, apesar de haver perdas também em razão de automatismos que se vão adquirindo e que anulam a predisposição a outros tipos de desenvolvimento, em razão das diferentes etapas de maturação do sistema nervoso central. Porém, o conhecimento metacognitivo permite ao sujeito o uso de estratégias compensatórias.

A proficiência em leitura e escrita manteve-se, apesar de o uso requerido ser muito limitado em razão das condições sócio-econômicas e culturais. Lêem e escrevem para suprir necessidades estritamente domésticas e com fins imediatos. Escrevem o próprio nome, o nome dos filhos e de pessoas próximas, bilhetes e cartas para parentes que estão em outras cidades. Lêem as contas de luz, prestações e letreiros de ônibus. Esporadicamente defrontam-se com outros materiais, tais como revistas, folhetos de campanhas e propagandas.

Essas pessoas, de nível sócio-econômico baixo, vivem numa sociedade letrada, porém, na sua comunidade, o veículo de comunicação de uso efetivo é a linguagem oral.

Embora em um primeiro contato tenham dito que já não lembravam de mais nada, ao serem solicitados a demonstrar os conhecimentos formalmente, deram respostas positivas. Isso comprova a hipótese de que, uma vez internalizados os princípios de uso do sistema alfabético e havendo uma certa prática, esses conhecimentos, quando reativados, voltam a ser efetivos.

Quando do período de aprendizagem, havia uma motivação crescente, os professores também mostravam-se motivados, e as atenções dos alfabetizandos estavam centradas no processo de aprender a ler e a escrever. Havia, como já mencionado em capítulos anteriores, um envolvimento pleno dos coordenadores com seus alunos, uma imersão nas atividades em todos os sentidos, cultural, de troca de experiências, de afetividade, enfim, uma espécie de cumplicidade. Receberam uma atenção personalizada.

Foi uma experiência marcante, principalmente pela auto-estima que despertou em todos, reforçada pelos acontecimentos, dentre eles o da presença do presidente da República para encerrar o curso realizado, com a possibilidade do diálogo, fato até então sequer imaginado. Seguiram-se os episódios políticos que, por serem traumatizantes, levaram a uma indignação que, se os privou da voz, fortaleceu a memória do que haviam protagonizado.

O que os sujeitos de Angicos retiveram pode não ser considerado de grande valor para a sociedade como um todo, pois não chega a influir na mudança de costumes ou de valores, porém para eles tem grande importância, haja vista os depoimentos nas entrevistas, uma vez que não se consideram totalmente marginais ao mundo letrado, segundo os padrões de vida da comunidade em que se inserem. Não são de todo dependentes, em termos sociais.

Considerando-se os estudos apresentados por Simmons (1976), em que comprova um declínio natural nos níveis de letramento, ao constatar os níveis atuais, pôde-se inferir que a experiência de Angicos foi realmente extraordinária, face ao quanto de leitura e escrita as pessoas que dela participaram conseguiram aprender e reter, em relação à complexidade do processo de aprendizagem dessas habilidades.

Para visualizar os níveis de letramento demonstrados, utilizou-se o modelo de avaliação proposto por Wagner (1990)¹, considerando os dados obtidos através dos instrumentos de pesquisa utilizados, para concluir que os sujeitos da experiência de Angicos são letrados funcionais.

¹ Como o domínio de letramento dos sujeitos tem alcance apenas ao nível de palavras, sentenças e textos, curtos foi possível elaborar um único quadro para demonstrar as habilidades que possuem. Observada a classificação de Wagner (1990), podem ser considerados como letrados funcionais.

QUADRO 3 - NÍVEIS DE LETRAMENTO

SUJEITOS	DECODIFICA	COMPREENDE TEXTOS SIMPLES	LOC INFORM	ESCREVE PRÓPRIO NOME	ESCREVE INFOR. CURTAS
1	SIM	NÃO	NÃO	SIM	EP
2	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
3	SIM	SIM	SIM	SIM	EP
4	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM
5	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM
6	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
7	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
8	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
9	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
10	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM

Fonte: Dados coletados pela autora.

O tempo de 40 horas mostrou-se suficiente para o aprendizado dos princípios básicos do processo de decodificação, porém, pouco para avanços maiores em termos de domínio de todos os princípios de uso do sistema alfabético da língua portuguesa. Saber apenas alguns princípios da decodificação não possibilita a proficiência em leitura, entendida como construção de sentido, e não habilita para o uso da escrita de forma a produzir informações mais consistentes, indo além da simples transposição da linguagem oral para o sistema escrito.

O fato de as pessoas conviverem em uma sociedade letrada não lhes possibilita o desenvolvimento espontâneo de determinadas habilidades cognitivas como é o caso da construção de textos, quer orais ou escritos, como foi o da invenção de história a partir da interpretação de imagens gráficas. A questão do letramento implica, pois, proficiência em leitura e escrita.

No que se refere à habilidade de raciocínio numérico, conseguem efetuar, apenas, cálculos de adição e subtração com quantidades pequenas. A explicitação através da escrita dos cálculos limita-se, para os que a realizaram, à adição.

Tem-se mais uma evidência de que há conhecimentos que somente através da instrução formal podem ser adquiridos. Freire não previa o ensino da matemática na fase de alfabetização.

Certamente Freire tinha consciência dessas limitações e havia planejado um segundo momento que não mais aconteceu.

Há que se ressaltar, no entanto, que se operou uma grande transformação ao se considerar que as pessoas saíram do analfabetismo absoluto para a condição de poder suprir as necessidades imediatas de domínio de letramento, em 40 horas intensas de trabalho. Isso comprova que a seriedade em programas de alfabetização de adultos, aliada a concepções pedagógicas de valorização e respeito ao ser humano, na busca da superação de suas limitações, ancoradas em conhecimentos científicos de comprovada eficácia, com professores altamente motivados pode levar a resultados surpreendentes em curto espaço de tempo. E, se condições posteriores de continuidade são oferecidas, pode-se prever, inclusive, com medidas correlatas em outras áreas, a erradicação do analfabetismo no país.

Os dados obtidos através da pesquisa, assim como as informações das leituras realizadas, permitem, ainda, outras considerações oportunas.

Uma vez tendo adquirido as habilidades básicas para o processamento da leitura e da escrita, os adultos não as perdem, por força da cultura letrada em que se inserem. Mesmo em regiões de pouca circulação de material escrito, como a de Angicos, a sua sobrevivência os leva a ter que fazer uso da leitura e da escrita em alguma circunstância, sob pena de se tornarem dependentes em termos sociais.

Saber quanto tem que pagar de energia elétrica, de impostos, poder assinar uma duplicata (o crediário faz parte da vida das pessoas), anotar o nome de fregueses, são exigências comuns em quaisquer comunidades, por mais simples que sejam. Porém isso não é suficiente para tornar os indivíduos cidadãos participantes, pois que o uso das capacidades de letramento pouco lhes permite intervir no curso de sua história. Se se pressupõe a formação de um cidadão crítico, participante e transformador, há que serem consideradas as suas possibilidades de ação através das práticas de letramento, no sentido de refazer valores, tradições e as formas de dominação nas instituições sociais.

A sociedade pós-moderna, da era da informação, concentra o poder, cada vez mais, em quem domina os níveis mais elevados do saber e subjuga os que pouco ou nada conseguem gerenciar por insuficiências no uso da leitura e da escrita.

As instituições sociais, como um todo, desconsideram os níveis de leitura e escrita das populações de baixo poder aquisitivo e de nível inferior de letramento, haja vista a inadequação dos materiais que circulam na sociedade. Essas instituições pouco contribuem para auxiliar no desenvolvimento social e de educação. Ao contrário, aumentam o fosso entre os que dominam as formas de comunicação institucionalizadas e aqueles a quem não foram dadas oportunidades de instrução formal.

A falta de continuidade dos programas educacionais frustra expectativas, reforçando a introjeção de incapacidade. Acenar com possibilidades de ascensão social e melhores condições de vida, possibilitando somente a alfabetização básica, é iludir o cidadão que, não considerado pelas instituições educacionais, se vê à deriva após a conclusão do nível básico. A auto-estima e a motivação para a escolarização desaparecem, dando lugar a um indivíduo que se deixa manipular pelas ideologias dominantes.

O quanto de aprendizagem uma pessoa é capaz de reter está associado ao grau de importância que atribui ao que está aprendendo e à intensidade com que pratica ou é exposta ao conteúdo.

Assim, cursos ministrados para cumprir apenas preceitos constitucionais, sem o compromisso político com o desenvolvimento de consciências críticas e criativas e com a valorização da pessoa com os saberes que já possui pouco contribuem para elevar os níveis de letramento. O envolvimento do professor, o

seu preparo técnico e político e a identidade, enquanto cidadão, com quem alfabetiza são elementos que garantem a mudança de comportamento e a retenção do aprendizado, associados, naturalmente, às condições de maturidade intelectual e emocionais dos aprendizes. O envolvimento dos professores e o compromisso com a tarefa a ser desenvolvida garantiram o sucesso das 40 horas de Angicos. O ambiente em que conviveram, pela intensidade no relacionamento e a empatia estabelecida, foi fator preponderante na retenção dos conteúdos aprendidos.

Esse contato permanente, essa cumplicidade com o processo educacional propiciaram que, em curto espaço de tempo, fossem alcançados os níveis de leitura detectados, bem como a retenção dos conhecimentos. A interrupção do processo e a impossibilidade de continuar a aprendizagem não permitiram que alcançassem vôos maiores, mais deixou-lhes a consciência de que é preciso dominar a cultura letrada para não ser “cego” frente aos acontecimentos.

O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita tem papel fundamental nas famílias de baixo letramento. Além de servir como instrumento para conhecer, pelo menos, seus gastos de energia e água, e a aposição do nome em documentos, aparece-lhes como a única possibilidade de mudança social.

O letramento vem sendo considerado, por especialistas, como o componente chave para o desenvolvimento econômico. Porém, na ideologia

neoliberal, o que se observa é que o problema é maquiado. O processo de globalização concentra a renda, cada vez mais, nas mãos de uns poucos, prevendo a existência de excluídos da condição de emprego e cidadania.

O domínio da leitura e da escrita, na perspectiva da construção da própria experiência, da democratização do saber, coloca em cheque tais questões, sobretudo por desvendar a supervalorização da linguagem escrita enquanto forma de linguagem de prestígio, vinculada à distribuição de poder, em nossa cultura.

As políticas de educação são traçadas com vistas aos objetivos ideológicos dominantes, ao cumprimento de metas governamentais em termos numéricos e não visando à transformação para o equilíbrio social e econômico.

Os programas educacionais e, por conseguinte, os programas de educação de adultos continuam a reproduzir a ordem social estabelecida. O ensino da linguagem escrita não explicita as possibilidades de uso da língua, limita-se à apresentação de estereótipos que embotam o raciocínio e o desenvolvimento lingüístico, tornando o sujeito um mero repetidor de fórmulas, incapaz de usar a linguagem em sua defesa.

Os professores deveriam ser preparados para prover os estudantes de condições de uso da língua, visando à compreensão de determinações das diferentes instâncias governamentais; de materiais de circulação ampla; de bulas

de remédios; de instruções de uso de produtos domésticos, de defensivos agrícolas; de normas de taxação de juros, de leis e regulamentos judiciais e sociais.

As metodologias, mesmo as ancoradas nos equipamentos modernos de televisão, videocassete e redes de ensino à distância, continuam a reforçar o sucesso dos indivíduos da classe dominante e o fracasso dos que provêm das classes populares dadas as diferenças de linguagem e de experiências que são concebidas como pré-requisitos para o desenvolvimento dos chamados conteúdos programáticos.

O domínio da linguagem escrita do poder e da forma como funciona no contexto social constitui-se um instrumento para escolhas e exercício de controle. Concorda-se com Martin (1990), quando salienta que "aprender sobre a língua significa aprender a fazer escolhas e todas as escolhas são políticas, portanto, o conhecimento sobre a língua confere poder". (trad. da autora).

A valorização da televisão e da antena parabólica tem sido uma constante por parte de autoridades educacionais. No entanto, sem negar a importância da televisão como fonte de lazer, de informação e cultura, há que se considerar que ela não substitue a escola, nem tampouco o livro.

A televisão, presente em todas as casas, inclusive nas mais humildes, não supre as necessidades de aprendizado da leitura e da escrita. A linguagem

televisiva, por apoiar-se em imagens, não propicia o desenvolvimento de habilidades específicas de reconhecimento de palavras, limitando, principalmente, o enriquecimento do léxico. Há palavras cujo uso freqüente ocorre somente na linguagem escrita.

A sintaxe da linguagem falada também é menos complexa que a da escrita, conhecimento ao qual não é exposto quem não manuseia livros, revistas ou outros materiais impressos.

Todos os sujeitos de Angicos possuem televisão e, categoricamente, afirmam que o que aprenderam de leitura e de escrita o foi nas aulas dos Círculos de Cultura.

A consciência da importância do aprender a ler e a escrever, além da aumentar a auto-estima dos egressos de Paulo Freire, resultou no fato de que todos os seus filhos foram para a escola, muitos dos quais tendo completado o segundo grau. Portanto, o aprender a ler e a escrever tem impacto forte sobre a vida do adulto, principalmente por elevar a auto-estima, e influirá positivamente no desenvolvimento econômico e social do país se forem propiciadas condições para continuar a desenvolver as habilidades que permitem o alcance de níveis de proficiência em leitura e escrita mais elevados.

Comprovada a eficácia do método de alfabetização de bases conceituais traçadas por Freire, tornam-se oportunas também considerações sobre a

importância de não se considerar a questão da política de alfabetização de adultos como uma medida isolada no contexto cultural em que se insere.

Há que serem definidas, com objetividade, as propostas educacionais a serem implementadas. Alfabetizar para quê? Que conteúdos são necessários que se desenvolvam? Com que variedade sociolingüística se deseja trabalhar? Faz-se necessário o domínio da variedade sociolingüística da chamada "norma culta"? Que níveis de proficiência em leitura e escrita são desejáveis para que os objetivos se cumpram?

Os modelos de processamento comprovam que os processos receptivos são mais fáceis que os produtivos. Aprender a ler é portanto mais fácil do que aprender a escrever. Os dois processos são necessários aos objetivos pretendidos? Que tipo de produção se deseja?

As diferentes funções da linguagem escrita vão exigir o uso diferenciado de instrumentos de trabalho. Quais modalidades gráficas a serem dominadas cumprirão melhor a função? Que instrumentos de registro serão utilizados pelos indivíduos, caneta, computador, outras máquinas digitalizadoras?

A formação de recursos humanos, a otimização das possibilidades de trabalho, a racionalização de recursos materiais e a urgência em promover a inclusão dos marginalizados socialmente às condições básicas de cidadania demandam o delineamento de políticas e estratégias de atuação bem definidas.

A inserção das pessoas no mundo letrado é importante não somente pela questão da obtenção e transmissão de informação, vitais à sobrevivência com dignidade, mas também pela conquista da cidadania, objetivo maior de Paulo Freire.

A consolidação do processo de alfabetização e o progresso subsequente requerem, portanto, o exercício permanente das atividades de leitura e escrita, uma vez que é através da prática constante e de conhecimentos complementares que o aprendiz adquire sempre mais proficiência. Esse exercício, no cotidiano, deveria estimular à leitura constante a fim de que se processassem mudanças mais efetivas nas formas de pensar e na sua inserção na sociedade letrada.

Para que ocorra essa vinculação das possibilidades de proficiência em leitura e escrita das camadas populares com o meio cultural em que vivem, faz-se necessário que aquilo que a sociedade coloca à sua disposição para a leitura lhes seja acessível.

Políticas de alfabetização devem ser acompanhadas por políticas de comunicação social que considerem os níveis sociolinguísticos das camadas populares, sobretudo do ponto de vista da adequação dos textos aos níveis de léxico e de sintaxe da população a que se destinam, dosando adequadamente a informação velha e nova, bem como os diferentes gêneros de textos sociais, cartazes, convites, propagandas, bulas de remédios, manuais de instruções,

materiais escritos de campanhas promovidas por órgãos públicos, para o cumprimento das funções a que se destinam.

As agências produtoras de textos que cumprem uma função social ignoram os níveis de letramento das populações alvo. É impossível motivar para a leitura se o material a ser lido não se mostra adequado às capacidades do leitor. Formulários de solicitação de emprego, vendidos em papelarias, são exemplos típicos da falta de adequação dos materiais às camadas populares.

A leitura e a compreensão de textos não dependem apenas do leitor, mas também dos produtores dos textos. A inadequação dos textos, independentemente do nível em que ocorram, conduz à não-compreensão.

Políticas de comunicação social bem definidas poderiam constituir-se na melhor forma de elevar os níveis de letramento da população. Deveriam cuidar da elaboração de materiais de forma a permitir uma leitura prazerosa das mensagens transmitidas e a conseqüente satisfação do leitor por conseguir compreender o que está sendo informado.

Com relação às concepções de Freire sobre educação, estas continuam inovadoras, compatíveis, portanto, com as teorias que hoje se consideram fundamentais ao processo de alfabetização.

Os princípios relativos à educação libertadora, visando à consciência plena da cidadania, aplicam-se de maneira geral à ação de educar em quaisquer circunstâncias.

A consideração da prática educativa como um ato político requer, na alfabetização, a definição clara dos objetivos com que se pretende educar. Assim, promotores de quaisquer ações de educação de adultos devem ter clareza do porquê investir na educação desse contingente da população e da finalidade que tal política cumprirá. Isso necessariamente implica uma definição de objetivos e conteúdos a serem trabalhados.

Na visão democrática de Freire, os conteúdos deveriam ser definidos a partir dos conhecimentos de mundo dos educandos, considerando, principalmente, que não há como construir novos esquemas cognitivos sem estabelecer relação com o conhecimento já assimilado através da *leitura do mundo que precede a leitura da palavra*.

Pode-se chamar o que Freire considera como leitura de mundo, o conhecimento prévio de que tanto se falou, indispensável ao processamento da leitura e à construção da escrita. Freire afirmava que a linguagem é socialmente adquirida, que não é ensinada, o que a Psicolinguística continua a afirmar fazendo a distinção entre aquisição e aprendizado. Aprende-se a ler e a escrever e adquire-se a linguagem oral através da exposição natural ao exercício da própria língua, como imperativo biopsicológico.

Aprender a escrever e a ler requer diretividade, pressupondo a interferência sistemática de um instrutor e pressupondo, sobretudo, a consideração do universo vocabular do alfabetizando, sem o qual certamente não terão sentido as estruturas lingüísticas que lhes serão apresentadas para compreensão e construção de sentido.

Freire antecipou, sem que tenha tido a intenção, um pouco do construtivismo de Ferreiro e do interacionismo de Vygotsky ao qual só teve acesso posteriormente.

O respeito ao conhecimento que o aluno adquiriu antes de chegar à escola, aproveitando-o como um elo de ligação para a condução do desenvolvimento da oralidade e da escrita, podem ser relacionados ao construtivismo piagetiano e às idéias de Ferreiro sobre a construção da escrita, embora se observem diferenças metodológicas com relação à linguagem oral e à leitura e à escrita. Os princípios metodológicos para o desenvolvimento da oralidade, pode-se observar, seguem, com objetividade, princípios construtivistas. No entanto, no desenvolvimento da escrita, o trabalho com as sílabas de forma isolada levava à formação de textos não significativos, contrariando a própria concepção de alfabetização.

O princípio de partida não foi o da formulação de hipóteses pelos aprendizes, para então aproveitar seus conhecimentos e construir novas possibilidades, mas sim o da composição de palavras pela junção dos

componentes das famílias silábicas estudadas. Isso, contudo, não tolheu o processo de experimentação, por exemplo, dos sujeitos de Angicos, que não se inibiram frente às dificuldades. Eles responderam às demandas de escrita com hipóteses baseadas em conhecimentos internalizados sobre o uso de alguns princípios do sistema alfabético.

O sucesso maior da experiência reside, não há dúvida, no desenvolvimento da auto-estima, sem a qual não faz sentido o aceitar desafios.

A consideração de que aquelas pessoas tinham o que dizer, de que não eram sujeitos incapazes e menos dotados intelectualmente criou uma predisposição positiva em relação ao desconhecido.

A consciência da possibilidade de libertação da ignorância através de novas formas de pensar e agir e da inserção nas estruturas sociais das quais se sentiam excluídos trouxe um novo sentido à vida, permitindo o questionamento das ideologias de dominação. Tais conquistas diminuem os riscos de manipulação.

Essas diferenças puderam ser percebidas pela confrontação dos comportamentos dos sujeitos de Angicos com os dos sujeitos, incluídos os professores, da pesquisa piloto, questão que merece aprofundamento, através de futuras pesquisas, podendo ser cotejados, inclusive, com os dados das entrevistas de que dispomos.

Freire, embora desconhecendo as idéias de Vygotsky, quando do início de seu trabalho e em contexto diferente, ao considerar a linguagem como um instrumento fundamental ao desenvolvimento dos esquemas cognitivos e à conseqüente formação social da mente, cujo desenvolvimento depende da convivência com pares, aproxima-se deste autor.

Em razão do tempo, falando-se da experiência de Angicos, o método não ofereceu outros instrumentos de leitura, além da observação e reflexão críticas da realidade circundante (leitura de mundo) e do domínio de alguns dos princípios de uso do sistema alfabético da língua portuguesa. Porém, em se tratando de tecnologia educacional, o uso de retroprojektor e *slides* à época, e no sertão do Nordeste, não deixou de ser um grande avanço. Freire sempre considerou a incorporação de novas tecnologias como fundamentais ao trabalho educacional como forma, também, de democratizar o acesso às conquistas modernas.

Seus trabalhos mais recentes, dentre eles *Pedagogia da Esperança* (1992), *Educação na Cidade* (1995) e mesmo a entrevista para esta pesquisa, contemplam a importância da formação que inclui novas tecnologias e o aprendizado que prepare o indivíduo para conviver na sociedade que se está construindo e que tem a informática como instrumento imprescindível ao desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento.

Freire continua atual e a universalidade de seus princípios pode ser enriquecida, como ele mesmo o considerava, por conhecimentos científicos novos, desde que não sejam violados os princípios da democracia e do respeito à individualidade do ser humano.

6.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consciência que se tem é a de que muito ainda poderia ser aprofundado e que inúmeras questões continuam em aberto.

Muitos dados, com os quais não foi possível trabalhar em razão de tempo e de objetivo da pesquisa, esperam análise. São os resultados das entrevistas e da aplicação das diferentes baterias de testes na fase da pesquisa piloto. A importância destes dados está no fato de que o universo desses sujeitos mostra-se totalmente distinto do daquelas pessoas de Angicos. A visão de mundo e as expectativas de vida são diferentes, assim como as experiências a que foram submetidos. Consequentemente, os desempenhos em termos de proficiência em leitura e escrita também foram diversos. Contrasta, sobremaneira, o fato de que os primeiros tiveram passagens prévias por escolas e convivem numa sociedade em que leitura e escrita se fazem mais presentes e, mesmo assim, muitos continuam sem ter desenvolvidas quaisquer habilidades de domínio da linguagem escrita. Além disso, poderão ser explorados outros aspectos referentes às metodologias empregadas, à formação dos professores, às bases filosóficas e epistemológicas dos diferentes programas de alfabetização, aos níveis de

expectativa dos alfabetizandos e às estratégias e recursos didáticos que os professores utilizam, uma vez que persistem as situações em que predominam os exercícios de cópias.

Há questões que são pontuais e que mereceriam o estudo do caso específico, como, por exemplo, o de uma pessoa, alfabetizada na fase adulta, aprovada nos exames supletivos, e que chega ao término do segundo grau apresentando dificuldades básicas de produção escrita, apesar de ter desenvolvido um bom nível de proficiência em termos de linguagem oral e leitura.

O processo produtivo é realmente mais complexo do que o da leitura, porém o que aconteceu no percurso de aprendizagem desse sujeito? Que esquemas cognitivos não conseguiu desenvolver? Ou são apenas os traumas psicológicos repassados por professores que atribuem dificuldades intransponíveis ao ato de redigir?

Outra questão está relacionada à composição de histórias a partir de uma seqüência de gravuras. Os comportamentos foram similares para os sujeitos das duas etapas da pesquisa, a piloto e a definitiva. Não conseguiram produzir um texto narrativo, procedendo a uma descrição do tipo *demonstratio ad oculos*. Resta a dúvida se se trata apenas de uma incapacidade cognitiva de não interpretação de imagens gráficas ou de uma incapacidade de decodificar mensagem em termos de causa e efeito, quando o estímulo não é o verbal, já que

o exercício do reconto não fez emergir tal dificuldade. Se a exposição a narrativas permite o desenvolvimento de esquemas de narratividade, quais as dificuldades ou habilidades que se fazem necessárias para compor um texto com base em estímulos gráficos visuais que são constantes em nosso meio? Crianças expostas a revistas em quadrinho teriam mais facilidades?

Um estudo com base em protocolos verbais poderia auxiliar mais na compreensão de estratégias de processamento de leitura e escrita e dar subsídios a orientações metodológicas. Poderia auxiliar também na elucidação de como se dá a organização da memória em relação, por exemplo, a siglas e abreviaturas. O reconhecimento dessas expressões não acontece pela aplicação de regras de correspondência grafêmico-fonológicas, pois que a seqüência das letras, muitas vezes, fere o princípio das regras fonotáticas da língua portuguesa. O indivíduo passa por cima das regras de correspondência e vai direto a listagem disponível no léxico para proceder ao emparelhamento.

Com relação à escrita, a compreensão de princípios que o indivíduo internaliza em decorrência de suas experiências no mundo letrado poderão auxiliar da mesma forma a explicitação de teorias de processamento.

Muitas interrogações foram suscitadas, também, com relação ao domínio de letramento numérico. Os sujeitos realizam os cálculos mentalmente, mas não conseguem explicitá-los. Que estratégias compensatórias são utilizadas para suprir a ausência de um metaconhecimento?

Em que pesem as inúmeras questões a serem elucidadas, comprova-se a importância crescente do domínio da leitura e da escrita por parte de todos os cidadãos e da possibilidade de desenvolverem as habilidades pertinentes tanto mais quanto mais cedo forem iniciados no processo. Comprovou-se ainda que o desenvolvimento de algumas habilidades de decodificação requer curto espaço de tempo, propiciando, de imediato, que o indivíduo possa sentir os efeitos do letramento no seu cotidiano. Projetos bem definidos, baseados em princípios de promoção humana, desenvolvidos por professores preparados tecnicamente e com motivação para o exercício da função, propiciarão o alcance dos níveis de letramento desejados, com reflexos no desenvolvimento econômico e social do país, desde que tenham objetivos democráticos e de inclusão de todos os excluídos das condições mínimas de cidadania.

NILCÉA LEMOS PELANDRÉ

EFEITOS A LONGO PRAZO DO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO
PAULO FREIRE

VOLUME 2

Tese apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Doutor em Letras.
Curso de Pós-Graduação em Letras, área
de Psicolinguística. Universidade Federal
de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Leonor Scliar-
Cabral.

FLORIANÓPOLIS

1998

SUMÁRIO

VOLUME 2

ANEXO 1 - ENTREVISTA COM PAULO FREIRE.....	298
ANEXO 2 - ENTREVISTA COM CARLOS LYRA	316
ANEXO 3 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS SUJEITOS.....	325
ANEXO 4 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	327
ANEXO 5 - BATERIA DE TESTES DE LINGUAGEM - RECEPÇÃO E PRODUÇÃO	328
ANEXO 6 - BATERIA DE TESTES SOBRE OS USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA - PESQUISA PILOTO	353
ANEXO 7 - ENTREVISTAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA PILOTO.....	361
ANEXO 8 - ENTREVISTAS DOS PROFESSORES DA PESQUISA PILOTO ..	421
ANEXO 9 - BATERIA DE TESTES UTILIZADA EM ANGICOS: USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA.....	446
ANEXO 10 - ENTREVISTAS DOS SUJEITOS DE ANGICOS	453
ANEXO 11 - DESEMPENHO DOS SUJEITOS NOS TESTES DE LINGUAGEM	490
ANEXO 12 - TRANSCRIÇÃO FONÉTICA DAS LEITURAS	493
ANEXO 13 - MANUSCRITOS DOS SUJEITOS	500
BIBLIOGRAFIA	506

ANEXO 1 - ENTREVISTA COM PAULO FREIRE

Nilcéa: Bem, professor, como eu lhe disse, pretendo aprofundar um aspecto da sua experiência com alfabetização de adultos que não tem sido discutido.

Muito se debate sobre a questão filosófico-política do seu método, porém detalhes com relação ao nível de proficiência em leitura e escrita dos egressos, pessoas que foram alfabetizadas pelo método, não se conhecem. O meu objetivo é realmente verificar quais os efeitos, a longo prazo, do método; como é que estão as pessoas que foram alfabetizadas pelo Método Paulo Freire. Como sou professora de metodologia de ensino, começaria lhe perguntando sobre os princípios norteadores do seu método, em termos filosóficos, políticos e pragmáticos.

Paulo Freire: Eu começaria a responder sua pergunta fazendo umas considerações que me parecem, do ponto de vista epistemológico, importantes. Considerações em torno da expressão que você usou, e que não é só você que usa, todos usam, quando me perguntou sobre “o método”. Eu preferiria dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer, e continuo fazendo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é um método de conhecer e não um método de ensinar. Esse é um primeiro momento da minha resposta, quer dizer, eu prefiro me compreender como um homem curioso e pesquisador de uma certa concepção democrática, radical e progressista de prática educativa.

Dentro desta concepção global, é a segunda observação que eu queria fazer, eu entendo, e já entendia naquele tempo, que eu não divido, não separo, não dicotomizo o Paulo que eu fui do Paulo que eu estou sendo. Quer dizer,

então, que eu te falo agora em nome do que eu disse nos anos 60 e em nome do que estou dizendo nos anos 90. Quer dizer, cabe a você perceber a continuidade desses dois Paulos na história.

Mas, vou tentar te colocar aos poucos, metodicamente, por exemplo, alguns fundamentos que você chamou de método e que eu digo que não são do método.

São alguns dos fundamentos da minha concepção da prática educativa.

O primeiro deles é que a prática educativa é um *ato político*. Quer dizer, nunca houve, não há, e se os homens e as mulheres continuarem mais ou menos sendo o que somos hoje, daqui a 500 anos, se a gente não sofrer uma radical mudança, a gente vai continuar epistemologicamente curioso. Então, a curiosidade não é gratuita, a curiosidade não é neutra. O conhecimento a que esta curiosidade nos leva compromete a base de uma opção, de um sonho, de uma utopia que são políticos. Então nunca houve uma educação neutra. *A educação é uma prática política*. Eu diria que, necessariamente, a alfabetização é um capítulo importante, um dos primeiros capítulos da prática docente, da prática educativa.

Dando uma olhadela mais curiosa sobre a natureza da prática pedagógica, você descobre também que ela é sempre uma *prática transitiva*, quer dizer, ela é uma prática que não cabe dentro dela mesma, é uma prática que implica sujeitos que são o educador e os educandos, que implica métodos e técnicas com que se trata o objeto e que implica também e sobretudo um amanhã - a que essa prática pretende chegar. E esse amanhã não é um amanhã inexorável porque ele é problemático. Nesse amanhã estão postos os valores, estão postos os sonhos do educador, da educadora e dos que pensam a prática educativa de outra maneira. Então, a prática educativa não tem como não ser diretiva. Ela fundamenta a diretividade da educação. Há críticas que se fizeram a mim de que minha prática não era diretiva, como se pudesse haver uma prática educativa não diretiva. Não pode! O que há é uma postura ideológica que nega a diretividade da prática, como há uma postura ideológica que diz que negro é inferior a branco. Isso não significa que essa afirmação ideológica seja verdadeira. Embora haja educadores

que neguem a diretividade, isso não afeta a natureza diretiva da prática. Quer dizer, a prática continua diretiva independentemente dos ideologicamente negadores da diretividade. Então a diretividade da prática educativa é exatamente esta, a que nos empurra para ir, para refletir o sonho que está contido na diretividade, o para quê da prática educativa. E a diretividade da prática educativa é uma das dimensões que comprovam a coerência da educação. Quer dizer, a diretividade da prática educativa nega a neutralidade que tentam impor a ela. Quer dizer, como é que posso eu ser neutro, se participo como sujeito que opta por uma prática que me leva a um sonho? Necessariamente meu sonho não é o sonho de todo mundo, então eu tenho um sonho que se opõe a outro sonho. Se eu sou um educador progressista, obviamente que a diretividade da minha prática se opõe à prática de um educador reacionário.

Uma terceira conotação da prática educativa é que não há, nunca houve e nem vai haver, uma prática educativa que não seja cognitiva, quer dizer que não seja de ordem gnosiológica. Faz parte da natureza da prática educativa, a existência de sujeitos.

Veja bem, quando eu estou dizendo educador e educando eu já estou assumindo uma postura política e ideológica, porque para um reacionário o sujeito é só educador. Então quando eu digo que o educando é também sujeito da prática, não significa que o educando é igual ao educador, eu estou, porém, com essa afirmação, afirmando também a minha escolha política. Segundo, não há prática educativa que não envolva um certo conteúdo, por isso é que, para mim, é profundamente ingênuo falar de uma pedagogia de conteúdo, porque do conteúdo foi sempre toda pedagogia, quer dizer, não existe pedagogia sem conteúdo, apesar de dizerem que eu defendo a pedagogia dos desconteudistas. Isso é uma coisa absurda. O que existe também é uma distorção ideológica de alguns espontaneístas, que dizem que eu também era, que decreta a morte dos conteúdos, sem que o seu decreto tenha vigência, porque a prática educativa, simplesmente, não obedece aos espontaneístas. Quer dizer, a prática educativa implica um sujeito A e um sujeito B que são educador e educando, implica a

presença de um conteúdo que é o objeto cognoscível, que deve então ser ensinado. Isto é uma indicação epistemológica e filosófica muito grande, porque isso vai exigir de ti esclarecer o que é ensinar e o que é aprender. Para muita gente, ensinar é transferir ao aprendiz o pacote de conhecimentos imobilizados para que o aprendiz mecanicamente memorize o pacote. Para mim, não. Só se aprende quando se apreende a substantividade do conteúdo, do objeto cognoscível. Aí, então, apreendida a substantividade do objeto, o objeto é apreendido. E porque apreendido e aprendido, o educando, agora, conhece. Então, a prática educativa, muito mais do que ser um puro ensinar e aprender, é um processo de conhecimento. É um processo de conhecimento em que o educador tem uma certa tarefa epistemológica e o educando tem uma certa tarefa epistemológica. O fato, porém, é o seguinte, o educador ao ensinar aprende e o educando ao aprender ensina. Dialeticamente, esse aprender-ensinar se realiza dentro do processo de conhecer. Ainda aí, mas um pouco dentro do que eu chamaria de uma sociologia e uma antropologia da epistemologia, dentro da teoria científica do conhecimento, eu daria como um ponto fundamental de interesse, o seguinte: os níveis de conhecimento e os níveis de aproximação ao mundo dos educandos têm que ser respeitados pelos educadores. Vale dizer o seguinte: que a escola deveria impor saber o que os alunos, ao vir a ela, já sabem, apesar dela ou a despeito dela.

Segundo, a escola deveria preocupar-se com o que os alunos saberão depois dela e apesar dela. De modo geral, por exemplo, a escola não toma conhecimento do saber da experiência com que os seus alunos chegam a ela. Se diz então que o saber com que o aluno chega à escola é um saber do senso comum. Portanto, é um saber assistematizado, esquematizado, é um saber que não merece respeito. E o que a escola ensina é um saber que expressa ou que se refere ao acúmulo de conhecimento da cultura humana e que, portanto, o aluno tem é que aprender o que a escola ensina. Porém, desde que a escola, numa postura cientificamente correta, respeite o que o aluno soube antes dela. E daí uma afirmação que venho fazendo em todos os meus trabalhos que é a seguinte: a promoção do senso comum, de um saber ingênuo a um conhecimento

crítico, passa pelo conhecimento ingênuo. Quer dizer, eu não posso fazer a promoção do conhecimento do senso comum desrespeitando este conhecimento. Eu parto dele para superá-lo, através dele. Eu sempre falo, em minhas aulas, que se você estiver num certo lado de uma rua, procurando um endereço, e a casa estiver no outro lado, só tem um jeito para alcançar a casa, atravessar a rua. O que vale dizer, ninguém chega lá a partir de lá, e, sim, a partir de um cá, um aqui. Quer dizer, para todo lá há um aqui e para todo aqui há um lá. O senso comum é o aqui do conhecimento do aluno, o conhecimento menos *desrrigoso*. O lá do aluno é o aqui do professor. Quer dizer o professor tem que vir ao conhecimento ingênuo do aluno e partir com ele, com o aluno, na busca da superação. E o professor bom é o que, levando o aluno do seu aqui, não se contenta com o seu aqui de professor e busca ultrapassar o seu aqui, como aluno.

Agora, se você saí dessas considerações iniciais e você faz uma tentativa de salto para a alfabetização, que me levou, nos anos 60, a tentar uma certa sistematização das minhas primeiras experiências de alfabetização, digo, em primeiro lugar, e já naquela época escrevi e estava convencido disso, que a alfabetização é um ato criador. Eu estava convencido de que ninguém ensina língua a ninguém. Ensina a gramática. Linguagem não se ensina. Linguagem é uma produção social e é socialmente adquirida, portanto, não pode ser objeto de ensino de “a” a “z”. Quando a criança vem para a escola, para alfabetizar-se, já tem uma competência lingüística crescente. Ela tem o comando da oralidade. Então, o que ela vai aprender são as técnicas de escrever e ler, simultaneamente à oralidade. Isso é o que a gente ensina, a gente não ensina a linguagem. A linguagem a gente apreende e aprende socialmente.

Segundo, o outro convencimento que eu tinha, que é o prolongamento do que eu já te falei, é o respeito às circunstâncias do alfabetizando. A alfabetização deve partir do universo vocabular do alfabetizando. O alfabetizando deve partir, para o aprendizado da escrita e da leitura, do discurso de sua cotidianidade que resulta da *leitura do mundo que precede a leitura da palavra*. Então veja, só depois da presença imensa do ser humano no mundo é que a palavra foi prolada. Antes de ler a palavra escrita, o ser humano aprendeu a ler o mundo,

quer dizer, a leitura do mundo é uma leitura que precedeu, precede e vai preceder a leitura da escrita. Então, ensinar a escrever não pode ser feito em dicotomia com a leitura do mundo de quem aprende a ler. Esse era um ponto *definitivamente* exigido por mim.

Nilcéa: Isso o senhor enfatizou bem nas suas primeiras obras. Coloca com muita clareza . . .

Paulo Freire: Coloco. Então, era preciso que eu fosse ao contexto de quem ia aprender a ler, para pesquisar o discurso da cotidianidade e de lá retirar o vocabulário a ser utilizado no processo. Eu acho que era uma arquitetura. Hoje a gente tem esses conhecimentos em função de estudos sociolinguísticos, que não havia na época. A gente só tem que refazer ou melhorar a questão da palavra, a questão da não-sintonia necessária entre a palavra falada e a palavra escrita e os estudos recentes. Na época, eu não dispunha das grandes fontes indispensáveis ao conhecimento do processo de alfabetização que temos hoje. Eu tinha referência, apenas, de Piaget. Mas eu não lia, não conhecia Vygotsky. Eu conheço essa gente hoje, não conhecia há 30, 40 anos.

Nilcéa: São estudos que começaram a aparecer mais recentemente ...

Paulo Freire: Claro, claro. Vygotsky morreu em 34. Mas, acontece que só agora, de quinze anos para cá, por exemplo, é que se tem Gramsci. Então, quando se fazem certas críticas sobre mim, dizem, por exemplo, que um dos meus equívocos teria sido o de partir de palavras. Foi uma pouca explicitação de minha parte, porque no fundo eu partia de discursos. Não importa que eu tivesse me fixado no que a gente chamou de palavras geradoras, porque as palavras geradoras estavam dentro do discurso de quem eu retirava essas palavras geradoras.

Segundo, é que quando eu propunha codificações, cujo debate precedia sempre a descodificação da palavra, aquela palavra saía inúmeras vezes num

discurso descodificador que é a leitura da codificação. Então, no fundo, a alfabetização estava se dando na base da compreensão da sentença, na base da compreensão dum juízo inteiro e não da palavra, como se ela fosse uma totalidade absoluta, o que não é. Então, voltando à questão, as palavras geradoras deviam vir dessa cotidianidade do alfabetizando e não da minha cotidianidade. Eles tinham que tentar o seu aprendizado da escrita e da leitura a partir da linguagem do dia-a-dia deles. E não a partir do que eu pensava e de como pensava, não a partir da minha leitura de mundo.

Terceiro, quanto mais eu estivesse, como educador, molhado cultural e socialmente das mesmas águas do educando tanto mais acessível ficaria para o educando o seu conhecimento. O reconhecimento do seu conhecimento estimulava-o a ir mais além do conhecimento que ele tinha. No fundo, era possível a ele partir dessa coerência entre mim e o meu trabalho, era possível, ao alfabetizando ou ao educando, ir superando o seu saber anterior, pela crítica que fosse capaz de fazer.

Deixa eu ver se me lembro, de outro dado, de outras questões... Sim, tinham as exigências de natureza lingüística e de natureza tática ou metódica, por exemplo, a questão das dificuldades fonéticas, que não vale a pena aqui repetir. Então, concluindo agora a tua primeira pergunta, que eu não sei se a minha resposta te clareou, eu não dei uma resposta em torno de métodos, eu te dei uma resposta em torno da concepção filosófica, epistemológica, dentro da qual existe um método.

Nilcéa: Quando o senhor diz que esse processo é sair do cá para chegar ao lá, a minha pergunta é: qual foi o lá a que chegaram os egressos do seu método? A sua primeira experiência o levou a confirmar toda essa sua concepção de alfabetização?

Paulo Freire: Eu fiz, no Recife, no Movimento de Cultura Popular, que relato no livro "Educação como Prática da Liberdade", uma experiência que durou de dois a três meses, se não me falha a memória. Eram cinco pessoas, das quais duas

desistiram. As três que ficaram, depois de dois meses, liam. Aliás, um dia eu levei uma aluna minha da faculdade de filosofia pra ver isso e ela não acreditou. Pegou, ela mesma, um livro do Machado de Assis, da biblioteca do lugar onde se fazia a experiência. Deu ao homem e ele leu. Se você me perguntar se foi possível discutir com ele a página que ele leu de Machado de Assis, eu acho que não discutimos, e se discutíssemos, possivelmente, ele não teria feito uma penetração profunda no texto, pois, para uma experiência de dois ou três meses, o sujeito fazer isso é extraordinário. E, agora, por exemplo, mês atrás, eu fui a Angicos, com Célia, e lá eu encontrei dez ex-analfabetos e quinze dos ex-estudantes que ensinavam a esses homens e mulheres. Foi uma festa muito bonita. Me fizeram cidadão da cidade e eu tive a chance de conversar, eu e minha mulher, com esses dez ex-analfabetos. Entre eles estava, inclusive, o seu Antônio, que fez um célebre discurso ao Presidente da República, quando disse: “nós somos capazes, hoje, não só de ler, mas de fazer uma constituição nova”; o que a imprensa não explorou, porque deve ter achado isso muito subversivo. E os dez continuam lendo e escrevendo. E houve outra coisa que foi linda. Estava lá uma mulher de 40 anos, professora diplomada, adorando ser professora, que era filha de dois alfabetizandos da época, que a levavam às aulas porque não tinham com quem deixá-la à noite. E ela se alfabetizou com os pais. Ela deu uma entrevista a minha mulher. Diz que foi, exatamente, a experiência de ler e escrever, ao lado dos pais adultos, que a fez ser professora. Uma coisa linda! Então quando o Goulart foi lá, ela falou com ele, ele a abraçou e disse: - E você sabe ler? Ela disse: - Sei, sei sim, senhor. Aprendi a ler na escola de meus pais. E Goulart pediu a um oficial que trouxesse um jornal e ela leu. Goulart ficou impressionado e perguntou: - O que você quer de presente? E ela disse que queria uma bolsa pra ir à escola. E Goulart chamou o Oficial de Gabinete dele e mandou comprar a bolsa para ela. Então, minha mulher perguntou a ela: - E se você, hoje, encontrasse o Presidente, o que é que você diria se ele perguntasse o que você queria de presente? Ela disse que pediria para pagar decentemente o corpo docente. Então, quer dizer, trinta e tantos anos depois, eu encontro 10 pessoas que continuam lendo e escrevendo.

Nilcéa: Que beleza!

Paulo Freire: Agora, uns morreram, outros se mudaram, dez eu encontrei.

Nilcéa: O senhor tem registro do endereço dessas pessoas?

Paulo Freire: Não. Mas você pode conseguir através do Secretário de Educação do Rio Grande do Norte, hoje, que foi por coincidência o jovem que cooperou com os trabalhos, um jovem universitário na época. Chama-se Marcos Guerra.

Nilcéa: E além dessas pessoas, em Angicos, professor, o senhor tem contato com outros egressos do método?

Paulo Freire: Não. Mas eu acho o seguinte. O melhor caminho pra você é pegar gente que trabalhou e que trabalha com essa concepção de educação, não importa que adequando alguns aspectos em função dos novos estudos. Aqui em São Paulo, tem Barreto e Vera. Esse dois trabalharam comigo em 62 e nunca mais pararam de trabalhar. Eles assessoraram instituições e fizeram trabalhos excelentes nesse campo.

Nilcéa: Certo. Quer dizer que os aplicadores do método eram alunos seus, universitários?

Paulo Freire: Universitários, não meus alunos, eram alunos da universidade. Em 64, 63, a gente tinha, por todo o país, uma massa preponderante de estudantes envolvidos nessas atividades.

Nilcéa: Que tipo de preparo o senhor dava a esses professores?

Paulo Freire: Pra nós, a formação é absolutamente *chave*. A formação pra nós é permanente. Isso é uma coisa que aprendi antes de chegar a essa *altura*. Aprendi trabalhando no SESI, nos anos 40. Pra mim a formação permanente se faz a

partir da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática que você desembute dessa prática a teoria que você já conhecia ou não. Então, nós fazíamos o seguinte: dávamos algumas informações, de modo geral, e outras que variavam de lugar para lugar, cidade para cidade, pois eu não podia estar presente em todo o canto. A gente formava, por exemplo, grandes núcleos, em Brasília, na periferia, nas chamadas cidades satélites. Em São Paulo, a gente formava uma equipe central e eles multiplicavam. Nessa formação, nós tínhamos uma parte de introdução sobre a realidade brasileira, um estudo sobre a presença e a ausência do povo, sobre o silêncio do povo, sobre cultura, cultura popular, o imperialismo, era uma visão geral da situação da vida intensa dos anos 60 no Brasil. Uma sociedade pretendendo ser ela mesma. E, em seguida, a gente discutia a parte mais técnica da alfabetização e as fundamentações do que eu te falei. E daí em diante, quando os jovens começavam a trabalhar, nós tínhamos, de modo geral, para cada dez círculos, um supervisor, também variando de cidade para cidade. Em Brasília, por exemplo, para cada dez círculos de cultura, havia um supervisor que acompanhava o trabalho e discutia, com os educadores dos 10 círculos, a experiência de uma semana e fazia uma revisão constante. Eu participava dos debates, pelo menos, uma vez por mês, com quarenta, cinquenta coordenadores.

Nilcéa: O senhor mantinha a coordenação. E, hoje, professor, passados mais de trinta anos, houve alguma modificação ou as concepções continuaram as mesmas?

Paulo Freire: Não. Eu radicalizei a compreensão política. É claro que de 64 pra cá, como eu sempre tive muita paixão pelos estudos individuais de linguagem, de gramática, fui professor de português, eu tive uma convivência bem grande com a sociolinguística e a psicolinguística. Quer dizer que, para mim, foi ótimo, porque eu confirmei muitas coisas e melhorei outras.

Nilcéa: Correto. O senhor relatou que a experiência de Angicos levou de dois a três meses. Era esse o tempo médio dos seus cursos de alfabetização?

Paulo Freire: Às vezes prolongavam um pouco mais. Mas, lá em Angicos, eu tenho a impressão que foram 3 meses.

Nilcéa: É curioso, pois conhecemos muitas situações em que o aluno passa quatro anos na escola primária e ainda sai sem saber ler. O que o senhor tem a dizer sobre isso?

Paulo Freire: Nós resolvemos esse problema enquanto secretário de educação do município de São Paulo. Você não pode querer alfabetizar, hoje, tratando só das crianças, sem conhecer Vygotsky, sem Piaget, sem Madalena Freire, sem conhecer nenhum desses autores. Tem que capacitar científica e ideologicamente essas professoras. Grande parte dessas professoras ainda traz consigo os prejuízos ideológicos de que as crianças populares não sabem e porque não sabem não podem aprender. Quer dizer então que a prova de heroicidade de muita professora é reprovar. O que é um grande absurdo. Nós conseguimos, naquele primeiro ano em que eu fui secretário, a custo de formação permanente (fizemos a formação de 30 mil professores, aqui em São Paulo, através de grupos de estudos orientados pela Madalena e por mim), obter a melhor performance da década em nível de aprovação. E mantivemos isso os quatro anos.

Nilcéa: Eu li o material, muito bonito. As experiências relatadas pelos professores são bem interessantes.

Paulo Freire: Agora saiu um livro lindo, de professores da rede, juntamente com professores universitários, que trabalharam junto com o prof. Barreto e o prof.

Júlio, sobre interdisciplinaridade e tema gerador. É um estudo teórico-prático de alguns núcleos conceituais que eram desenvolvidos.

Nilcéa: Professor, voltando à questão do método. Durante o tempo em que os alunos alfabetizando estavam sendo expostos àquela formação, eram feitas avaliações periódicas?

Paulo Freire: Você diz com os alunos ou com os professores?

Nilcéa: Com os professores e com os alunos.

Paulo Freire: Eu acho que os professores faziam. Eu me lembro agora de um dado importante pra você ver. Não significa que todos fizeram isso que eu vou te dizer, mas era a minha orientação teórica. Eu insistia muito no seguinte: você tem três palavras geradoras dentro de contextos geradores, então você ensina, discute, trabalha a primeira, trabalha a segunda, trabalha a terceira palavra. Quando você conclui a terceira palavra geradora, você deve passar uma semana, ou menos, fazendo a revisão para fixar o conhecimento das três. Alguns professores seguiam essa orientação e, de modo geral, seus alunos obtinham mais êxito do que aqueles que não a seguiam.

Nilcéa: Certo. As experiências foram realizadas aqui no Brasil e no exterior, no Chile, e em outros países. As orientações eram as mesmas? Quais as principais dificuldades encontradas?

Paulo Freire: Olha, eu não sou capaz de te repetir, hoje, o que acontecia. A formação permanente funda-se exatamente na descoberta da dificuldade e no esclarecimento dessa dificuldade. Então, necessariamente, ocorria uma discussão sobre as dificuldades.

Nilcéa: E como é que o senhor vê ou viu a questão dessas experiências no Brasil, na Guiné Bissau, no Chile, considerando as diferenças lingüísticas e sociolingüísticas que há nos diferentes países. Isso alterava alguma coisa em relação à concepção, aos princípios da sua teoria?

Paulo Freire: Claro, quando você muda de quadro cultural, necessariamente, você vai encontrar diferenças, tanto quanto você também encontra diferenças de classe social, num mesmo país. No Chile, por exemplo, eu me lembro agora, o chileno era muito irônico e pra mim tinha que ter menos humor. No Brasil, de Norte a Sul nunca, nenhum alfabetizando reclamou que você tivesse, por exemplo, numa das fichas para discutir o conceito de cultura, um índio com uma flecha na mão que quase batia num pássaro. No Chile, toda vez que se mostrava essa ficha, o chileno ironizava dizendo que não precisavam daquela flecha, bastava pegar o pássaro com a mão. É um dado interessante. Quer dizer, é uma questão cultural, condicionando a percepção visual, que necessariamente pode afetar a percepção no processo de conhecer etc. O quadro, o desenho, não tinha uma boa perspectiva. Na arte, o grande problema é exatamente o problema lingüístico sobre o que eu falo muito num livro que escrevi com o Donaldo Macedo, "Leitura do mundo, leitura da palavra".

Nilcéa: O senhor tem tido contato, com mais freqüência, com analfabetos?

Paulo Freire: Não. Essa foi uma fase da minha vida, absolutamente fundamental e elementar, mas, hoje, eu sou muito mais envolvido na epistemologia global da prática educativa. Não importa se na universidade ou na escola primária, eu estou muito preso à minha concepção do mundo. Agora, te confesso, que de vez em quando me dá uma baita saudade do contato direto com o alfabetizando. Eu queria voltar, porém não posso mais.

Nilcéa: A minha intenção é justamente ter contato mais próximo com pessoas que foram alfabetizadas pelo seu método.

Paulo Freire: Olha, você deve ter, lá mesmo em Santa Catarina, pessoas, na Universidade, no setor de educação que trabalharam com minha teoria.

Nilcéa: Tem, eu sei. Mas, hoje, estão trabalhando com Emília Ferreiro e outros educadores. Eu quero me aproximar mais daqueles que tiveram um contato mais direto com o senhor, ainda sofrendo ou passando pelo processo sem que ele tivesse tido as influências de teorias como a de Emília Ferreiro, o construtivismo, de Vygotsky e assim por diante.

Paulo Freire: Sobre o construtivismo, se a senhora me permite, eu acho uma enorme falta de modéstia, mas acho que não se pode estudá-lo, no Brasil, sem ter passado pelos meus livros.

Nilcéa: Aí está a questão essencial do seu trabalho, a construção do conhecimento. Professor, não sei se o senhor chegou a observar nos seus ex-analfabetos a questão da mudança no código oral. Por exemplo, um pedreiro, após adquirir a fluência do código escrito, ele mudou a sua oralidade? O senhor chegou a observar questões dessa natureza?

Paulo Freire: Não, não cheguei e, veja bem, é possível que não modifique mesmo, se ele continua no mesmo padrão de classe. Vou te dar um exemplo extraordinário sobre essa conclusão. O Lula, torneiro-mecânico, faz anos está metido na política, primeiro na política sindical, depois deu um salto mais global, chegou a deputado federal, presidente do partido, hoje, tem uma convivência que já não é mais com torneiros-mecânicos, e sim com sociólogos, filósofos, pensadores. Porém, ele continua usando a expressão “menas”. Por isso, muita gente não votou nele para presidente, porque votar em quem diz “menas gente”, é votar em quem é “menos gente”. Um dia ele fez um discurso rebatendo as críticas pelo fato de falar “menas”, e disse que dizia “menas” porque achava mais bonito. (Risos). Muitas vezes o sujeito tem o domínio lingüístico, mas não

perde o seu hábito. Não se preocupa em usar a forma correta. Isso daria um bom estudo.

Nilcéa: Exatamente. Verificar a influência da forma escrita no padrão de oralidade. A linguagem escrita é muito diferente da linguagem oral.

Paulo Freire: No meu caso, é curioso, cada vez mais o meu discurso se identifica com a linguagem escrita.

Nilcéa: É, seria interessante verificar até que ponto essas pessoas que foram alfabetizadas modificaram sua oralidade.

Paulo Freire: Para mim a diferença está naquilo que se considera correto. Na verdade, para nós a linguagem correta é a da forma escrita. Considera-se correta a sintaxe dominante. A grande diferença está em que o indivíduo tem uma sintaxe dominada e ele não a altera em função da sintaxe dominante. No fundo, a sintaxe não é a gramática.

Nilcéa: A gramática diz respeito à metalinguagem. Enquanto Secretário da Educação do município de São Paulo, o senhor aplicou a sua teoria?

Paulo Freire: Sim, aqui nós criamos o MOVA, Movimento de Educação de Adultos de São Paulo. Mas aí, com uma diferença do que se fez em 63. Nós partimos do respeito absoluto aos movimentos populares. Então, nós fizemos convênios com os movimentos populares da periferia de São Paulo, mais de cento e cinquenta movimentos, assinamos convênio com cada uma dessas sociedades e repassamos as verbas para eles recapacitarem seus educadores. Criamos um conselho formado por eles e por nós, uma espécie de órgão pensador da política de educação.

Mas, o Maluf está acabando sumariamente com tudo. O Maluf é um reacionário e não aceita, de maneira alguma, uma postura democrática, popular. Nós trabalhamos seguindo muita gente, não necessariamente Paulo Freire.

Dizíamos sempre que não havia necessidade de seguir Paulo Freire, nem João, nem ninguém. A exigência é que fosse aplicada uma pedagogia progressista. O que importava era saber se o educador tinha uma cultura dialógica e aberta, respeitosa com o povo. No fundo, cada educador é um método. Não tem que estar bitolando.

Então, o que acontecia era o seguinte: a nossa liderança conhecia o nosso pensamento e estava muito atualizada. Eles faziam uma junção do epistemológico do Paulo Freire, do filosófico do Paulo Freire, da politicidade do Paulo Freire e trabalhavam nessa linha. O construtivismo de Emília Ferreiro não tem nada a ver com isso, ela mesma me disse num encontro que ela era apenas uma pesquisadora.

Nilcéa: Já trabalhou com Emília Ferreiro?

Paulo Freire: A gente se conhece muito. Ela tem trabalhado com Madalena Freire.

Quando estávamos na Prefeitura de São Paulo, nós fizemos o primeiro Congresso de Alfabetizandos, do mundo! Desde moço vou a congressos de alfabetização. Nunca encontrei um analfabeto nesses congressos, apenas gente que fala sobre os analfabetos. No nosso Congresso, os alfabetizandos é que prepararam as falas, que apresentaram trabalhos, que discutiram nossos textos. Foi uma coisa linda! Quem veio e ficou muito entusiasmada foi aquela menina equatoriana que trabalhou muitos anos na Nicarágua, na UNICEF. Publicou um livro muito bom. Esqueci o nome dela. Ela veio e ficou entusiasmada com o congresso, com a beleza da participação dos alfabetizandos.

Nilcéa: Sim, e o congresso tinha um tema?

Paulo Freire: Tinha, tinha um tema central. Eu tenho a impressão que tem ainda hoje alguns documentos a respeito com o professor Gadotti.

Nilcéa: Moacir Gadotti?

Paulo Freire: Sim, Moacir Gadotti foi o responsável pelo Congresso.

Nilcéa: Professor, no teor do material publicado, enquanto o senhor foi Secretário de Educação de São Paulo, há relatos de adultos que foram alfabetizados em quatro meses? O que de fato eles aprendiam? Eram capazes de poder compreender o texto, fazer extrapolações?

Paulo Freire: Não eram todos, mas era uma boa parte. Eu tinha lá embaixo, se a minha secretária achar, eu vou providenciar uma xerox pra você.

Nilcéa: O senhor possui material escrito por eles?

Paulo Freire: É uma pena que eu não tenho nada aqui pra te mostrar. Pouca gente deve ter porque, inclusive, os documentos que haviam, da época de Angicos, quem tinha queimou, jogou fora com medo, medo de ser preso, da situação normal de golpe. E depois, houve muito trabalho, mas a que eu nunca tive acesso.

Nilcéa: E, para concluir professor, o senhor poderia me indicar outras pessoas, além do Secretário da Educação do Rio Grande do Norte e dessas pessoas aqui de São Paulo, a quem mais eu poderia me dirigir para tentar encontrar pessoas que foram alfabetizadas pelo seu método, quando do início da sua aplicação?

Paulo Freire: Não, não sou capaz.

Nilcéa: O senhor não teve mais contato no Chile ou aqui mesmo?

Paulo Freire: Não.

Nilcéa: Minha proposta é ampliar, desdobrar e verificar outros locais onde o método esteja sendo aplicado. Mas, na verdade, o senhor continua com a mesma concepção de educação como prática de liberdade, da necessidade de uma pedagogia libertadora?

Paulo Freire: Claro, porque eu acho que há uma série de núcleos que não estão sendo abalados cientificamente. Eu acho que, indiscutivelmente, as contribuições de Emília Ferreira, do ponto de vista da globalidade da minha percepção da prática educativa não afetam, pelo contrário, eu acho é que a pesquisa da Emília, minha e da Madalena, necessitam da aplicação epistemológica do Paulo Freire, na perspectiva democrática. Se você pega um sujeito reacionário, ele desconsidera tudo isso.

Nilcéa: Sim, ele pode aplicar Emília Ferreira sem levar em conta o contexto, a intenção do indivíduo, o meio onde ele vive. Bem, professor, agradeço a sua atenção e espero poder dar uma contribuição efetiva, através de minha pesquisa, para a educação de adultos e aos estudiosos de sua teoria.

ANEXO 2 - ENTREVISTA COM CARLOS LYRA¹

Iniciamos a conversa sobre os objetivos da pesquisa.

Lyra disse, então, que não sabia se poderia ou não auxiliar em alguma coisa, mas que estava ali à disposição para conversar e logo iniciou uma fala sobre o que é aprender.

Perguntei se poderia gravar e ele consentiu.

Lyra: Vou lhe dar um exemplo do que é aprender. Minha esposa estudava piano e eu também. Só que ela estudou mais que eu. Eu estudei uns quatro anos. Eu me lembro de eu tocando piano numa sala e tinha uma professora, tinha um instituto aqui do Valdemar de Almeida, um grande nome, tio de Aurinha de Almeida, a senhora já deve ter ouvido falar, mas aprendi. Aprendi, mas as pressões da época, sei lá, eu me lembro de um detalhe, que eu não tocava hino, isso na cabeça de menino (risos) ...

Depois, não sei como, não sei explicar, de repente isso se apaga na minha vida e quando eu procuro, já maiorzinho, ver o piano, não existe mais o piano. O piano minha avó vendeu, não sei. Eu me lembro de tocando e desliga, na memória desliga.

Muito tempo depois, aprendi violão, no ouvido. Vou aprender isso com gosto; quando cheguei nas partituras, li com a maior facilidade, sabia as mãos direitinho, tudo bom. Mas a clave de fá, que não tem pra violão, eu esqueci. A minha esposa que estudou bem mais que eu, em 1980, a primeira vez que eu fui a Manaus, tudo barato, com mil dólares se comprava o mundo, aí eu comprei um teclado. Eu vou voltar a tocar piano, e botei em casa, guardei e, um belo dia eu pego!

Dez anos depois, retornei para experimentar, aí já viu, né. Meti a mão no piano, abri a partitura e ela tocou a partitura. Tocou, não uma coisa perfeita, mas tocou.

¹Entrevista com o professor Carlos Lyra, coordenador pedagógico da experiência de Angicos, realizada no dia 18 de janeiro de 1997, em Natal/RN, no saguão do hotel Ladeira do Sol.

Eu não voltei mais para o teclado porque perdi a noção de dedo na tecla. Se a pessoa não marca a diferença, não adianta, se não aprende a diferenciar. É como máquina de escrever, se você não aprende a escrever certo, não adianta. Não volto pra cá enquanto não retomar isso aqui. Por quê ? Porque ela tinha aprendido. Se você aprendeu o mecanismo de colocar, você aprendeu uma coisa importantíssima no piano. É o método da desinformação . Como é que se faz ? Falando. Ora ... Você não esquece mais. Muita coisa que tem aqui, que trouxe um analfabeto da casa do pai de Marco, do Otto Guerra, que tem uma livraria que é do tamanho disso aqui, em casa, não é uma biblioteca, é uma livraria. Puxou um livro em francês , deu pra ele e ele leu , porque sabe ler. Não tá entendendo , mas sabe ler. Quando apreende o negócio, não esquece. Quando eu leio uma partitura em fá, eu fico procurando ... mas se eu vou pra prática, é num instante.

Nilcéa: O que a gente quer enfatizar, o nosso objetivo é verificar o nível de proficiência em leitura e escrita dos adultos...

Lyra: Só o que eu digo é que houve uma pressão muito grande pro povo esquecer. A longa pressão do próprio Governador, do povo que queria que esquecesse tudo que era 64, que o povo vivia feliz, independente, tenho a impressão que pode trazer surpresas. A senhora vai perguntar por aí, quem vê começar por uma conversa dessas, ah, tem muitas, muitas coisas ...

Mas que é do conhecimento de todos, mas dizer lá era muito arriscado.

Não gosto nem de imaginar essas coisas, tinham medo não era nem do SNI, era da CIA. Eles temiam que iam me prender, prender meus amigos.

Todo mundo ficou calado, até hoje. Se você for conversar com qualquer professor de Angicos, ainda hoje, ele não vai, ele vai se trancar com medo de dar informações.

Nilcéa: Já que o senhor falou nos professores, o senhor foi o coordenador pedagógico da experiência ? O senhor orientava os monitores ?

Lyra: O que aconteceu foi o seguinte: nós fomos pra Angicos, como eu lhe disse, é uma longa história que não vale aqui. De repente estamos todos em Angicos. Eu já estava fazendo a parte didática do meu curso de Filosofia. Eu já tinha mais um pouquinho de experiência que os outros. Eu tinha uma coisa que o pessoal acreditava em mim, uma posição de liderança, não sei, qualquer coisa aí. No primeiro dia de aula tudo muito bom, todo mundo em sala, segundo dia também, terceiro dia começou a bagunçar a coisa. É preciso uma pessoa para perguntar. Perguntar a quem ?

Nilcéa: Estávamos falando dos monitores. Como é que o senhor trabalhava?

Lyra: Aí a gente sentiu que estava faltando alguém. Pra ver por fora. Valquíria dizia o que via na sala dela, eu dizia o que via na minha sala. Mas o que ela dizia era o que era? Era preciso que alguém de fora olhasse e visse se o que ela estava dizendo tinha um pouco de exagero, se tinha um pouco de medo, se ela não estava vendo isso. ... Alguém que visse o conjunto. Eles mesmos é que decidiram que eu tinha que coordenar. Eu passei a ser o supervisor por escolha da gente mesmo. Não foi imposição de ninguém. A própria equipe é que decidiu que seria eu. Nesse instante eu saio da sala de aula, meus alunos passam para Edilson e eu passo a ver a experiência por fora. E foi a chance que eu tive de colher mais dados. Aí começamos a ter uma organização nessa área. A partir daí eu passei a ser o diretor pedagógico do processo.

Nilcéa: Como coordenador pedagógico, o senhor observou algum fator maior de motivação que levou os alunos a aprender , além do material que vocês usavam , os *slides*, as conversas resolvidas? Tinha alguma coisa que prendia os alunos na sala de aula ?

Lyra: Tem, tem muita coisa. Muitas eu descrevo aqui (aponta para o livro dele, *As Quarenta Horas de Angicos*). Uma é o seguinte: o Brasil era diferente. A gente

estava lá, a gente queria salvar o Brasil, hoje é sábado, até domingo. Não podia esperar até segunda-feira, não. A gente tinha aquele idealismo, a gente queria salvar o Brasil até segunda-feira. A gente queria fazer isso. O Brasil vivia um tempo de efervescência, de crescimento, de satisfação, era Juscelino, era a bossa-nova, a música brasileira se difundindo, era a poesia, eram os escritores, o Brasil estava em efervescência. E a gente chegou lá com cineminha. Era a maior novidade, não é? Não tinha televisão, não tinha nada. Depois, a gente vivia com eles. A gente morava lá. Durante o dia a gente estava com eles, onde fosse possível, indo nas casas, indo almoçar, indo jantar ... com eles. Nas festas da gente eles iam, no casamento da moça a gente era convidado, a gente ia pro baile . Vivíamos com eles, passamos a ser pessoas sem bondade. A expressão "sem bondade", no interior, quer dizer sem besteira, pessoas em quem eles podiam confiar. E eles passaram a confiar tanto na gente, tanto, tanto, que queriam até que a gente dissesse em quem eles deveriam votar. Isso é bastante sério. Depois, esse povo foi provocado. "Eu posso ser gente!" Eles queriam ser gente. Esse negócio de querer ser gente, movimenta muito, é um grande instante. Essa consciência de que podia ser gente e de que podia mudar o mundo. Essa é uma grande constatação, uma grande motivação. Além daquelas tradicionais, "eu vivia na escuridão, agora eu vejo"... Depois é o seguinte, esse povo não sabia ler, assim como não sabia o pai, não sabia o avô, e não sabiam os amigos deles. E aí chega um bando de rapazes, está escrito aí (apontando o livro dele), aboletados na casa de seu fulano, que ensina o povo a ler e a escrever em três dias. "Isso é verdade, existe, eu posso aprender a ler ligeiro!" Até esse instante não existia isso. Em três dias você aprende a ler e escrever. Com esse negócio na cabeça, a pessoa lê. Depois eles confiavam muito. Depois tinha uma coisa, os cabras vinham numa seca prolongada, 61, 62, anos de seca, e quando a gente chega, chega tudo, eram os deuses. Tem um bocado de coisa que influenciou. Mas o que mais influenciou foi isso, a gente acreditar que podia mudar o Brasil em três dias. Se era com esse método, se não era, a gente queria, não podia esperar para depois de amanhã, tinha que ser amanhã. A vontade, o idealismo, isso aí é o conjunto de grandes fatores.

Nilcéa: E depois, na questão, mais técnica, do ler, o que se evidenciava como a grande dificuldade para eles? Motivação eles tinham.

Lyra: O mesmo que é o pra gente, hoje. Como é que se escreve exército, se pronuncio z e escrevo com x ? Como é que eu digo **nais** e escrevo **nas**?

Isso é muito difícil. Em determinado momento a gente tem muitas dificuldades que nem eles. Se a gente não sabe, escreveu errado, como é que esse povo vai escrever certo. Se eles souberem grafar o que eles pensam, pra gente eles estão alfabetizados. Depois com o tempo ele vai aprimorar. A gente acena com a segunda etapa. Se ele sabe pensar e sabe grafar o pensamento, então está alfabetizado. Essa outra dificuldade a gente não vai tirar assim. Qualquer professor pode produzir um texto e ele não vai dizer que não é difícil. Faz com muita dificuldade, e na Universidade. Ainda essa semana passei por uma experiência dessas. Uma pessoa que eu não esperava nunca, como se diz, me procurou para fazer a apresentação de um projeto. Não sabia dar partida. Eu sentei e fui dizendo, anote aí, e de brincadeira fiz um bocado de “loa”, como se diz, era o que ela queria. Então, essa facilidade de grafar tem que ser um exercício. E muita leitura. E ninguém lê.

Nilcéa: E aí, por exemplo, eles tinham aquelas aulas com vocês, vocês viviam na comunidade. E fora daquele período de aula, eles procuravam aplicar o que iam aprendendo? Procuravam vocês pra aprender mais ?

Lyra: Ah, sim. Procuravam muito. Todo dia, quando iam jogar futebol, a gente se metia no meio, a gente ia ver a fazedura de renda. A gente entrou, não foi só de noite, àquela hora, abre a porta e começa a aula, não. Tem uma coisa essencial pra mim que foi, antes daquela aula, daquela roda de conversa, a gente batia um papo, descontraía e sabia do que acontecia durante o dia com eles. E sabia o que eles iam trazendo, quais as indagações deles pra aula. Dava aula em cima daquilo. Vou dar um exemplo, eu ia mais cedo pra amarrar a lousa. Preocupado em rir, iam escrevendo aquilo que ensaiou durante o dia, e era a dificuldade de

todo mundo. Dava aula em cima das dificuldades deles diárias. E ia acrescentando. Terminou aquilo, não era boa noite, até amanhã. “E como é que foi? Gostou? O que achou ruim, o que achou bom?”

E no outro dia de manhã, discutia aquilo. Isso aí não está escrito aí (apontando para o livro sobre a mesa); está nas entrelinhas. Senão ia ficar um livro imenso, eram 500 e poucas páginas. Foi cortada muita coisa.

Isso foi importante! Não está escrito, não é coisa do método, mas é essencial na educação de qualquer pessoa. É uma coisa que funciona pra qualquer coisa, pra qualquer matéria, pra matemática, pra física; você discutir com o aluno a partir do que ele sabe.

Nilcéa: Durante algum tempo se fez uma crítica ao método de Paulo Freire de que ele era reducionista, no momento em que, por exemplo, vocês que trabalharam na região da seca, só abordavam questões relativas a esse problema, às dificuldades daqueles indivíduos; inclusive os programas do Mobral caminhavam nessa linha. Como é que funcionava ?

Lyra: Nada disso, não tem nada uma coisa a ver com a outra. É evidente que se você tem um revólver você pode usar pra se defender ou pra matar. Essa técnica não tem nada a ver com isso. Isso é outra história bem diferente. O que aconteceu foi o seguinte: tudo começa em 1961 quando Che Guevara desfila garbosamente em Punta del Leste, naquele encontro. Nessa reunião, em Punta dei Leste, tinha um enviado especial do Kennedy, Marvin Bohan, que produziu pra ele um *paper* sobre a realidade da América Latina naquele tempo. Então quando ele mostrou isso lá, pipocou um bocado de receio do poder, ou a gente toma providência aqui ou a história será outra. Aí a história se desenrola, e tem muita conversa aí no meio, até sair a Aliança para o Progresso. Era o dinheiro do americano para tomar conta disso aí, mas, ao mesmo tempo, Kennedy era um estadista e queria realmente fazer. Se ele não tivesse morrido, a história desse país seria diferente. Ele queria realmente, ele estava muito bem intencionado. Ele queria mudar esse quadro. Ao mesmo tempo, Juscelino tinha

saído, ele queria voltar, mas quem queria ser presidente era Magalhães Pinto. Na época era UDN e PSD. Então o Banco Nacional financiou a campanha de 18 governadores desse país, do Maranhão até Santa Catarina. Foram todos eleitos governadores do PSD, com exceção do Brizola em Porto Alegre, financiados pelo Banco Nacional que abriu. O udenista aí, que ia fazer um novo Brasil, e esse povo e no Nordeste que tinha como cabeça de ponta Aluísio Alves e Aluísio Alves tinha conversado com Calazans, que Calazans tinha arrumado um encontro dele com Kennedy e a Aliança precisava de um apoio para mostrar ao mundo. Então ela chegava, como no Peru, faz um rio, faz escola, faz hospital, gastaram milhões de dólares. Aí um tupamaro daquele dá um tiro e os jornais divulgavam “tupamaro dá um tiro contra os americanos”, e tudo o que o americano tinha feito desaparecia. Então eles procuravam alguma coisa pra fazer, foi quando uma cópia desse relatório de Marvin Bohan chega às mãos de Calazans. Então eles planejavam fazer aqui no Nordeste um projeto muito grande. Soltar dinheiro aqui, poder promover a campanha do Flecha Ribeiro lá com o Carlos Lacerda, e a prioridade era acabar com esse negócio de nascer gente. Depois, exportar os nordestinos daqui pro Sul, pra outras regiões, diminuir a população; tinha muita verba pra abrir estradas, pra controle da natalidade. Calazans vê isso, fala com Aluísio; Aluísio faz um discurso e pipoca isso no mundo. Mexendo nesse relatório, eles resolveram apoiar uma idéia da gente. A idéia da alfabetização. Vê como é que isso foi usado, era melhor trabalhar com a cabeça do povo. João Goulart imaginava fazer milhões de eleitores pra campanha dele, isso depois de Angicos. Fomos escolher um lugar para fazer a experiência. Aonde? Paulo Freire estava em Recife, e lá não estava conseguindo expandir seu trabalho. Então, fomos lá buscá-lo para fazer a experiência com o dinheiro americano, em Angicos, cidade natal de Aluísio Alves, (havia uma reação à predominância da política americana no Brasil). O nosso projeto de alfabetização servia aos americanos, mas aqui a gente era comunista porque estava revolucionando. Natal não dava porque era a terra de Tião Amarante, prefeito. Foi escolhida, então, a terra do governador, porque ele mandava mesmo era lá. E aquela área era um grande exemplo de uma situação latino-americana. No Nordeste, como

um todo, cabem não sei quantos países latino-americanos. Se a gente conseguir fazer isso na seca e na miséria, vai dar certo em qualquer canto. Por isso é que foi escolhido Angicos. Aí nisto, a gente começa a trabalhar e o negócio começa a pipocar por todo o mundo, mas quando a gente foi pra lá não tinha essa certeza, não. Foi testar isso em outros cantos, para experimentar. Isso despertou o interesse do Presidente da República, João Goulart, de fazer milhões de eleitores. Aí chama Paulo pra ir a Brasília, aí Paulo vai pra Brasília, eu vou a Brasília conversar com Paulo, e todo mundo sabe e é uma loucura. E quer em uma semana levar o curso pro Brasil todo. Não é isso, e foi isso que fizeram. E onde você for encontrar esse negócio de método Paulo Freire e não é nada disso. Isso é uma técnica de ensino e na época em que a gente aplicou ela, aplicou ela com outras coisas, aplicou com dedicação, com grande interesse, a gente participava, vivia com a comunidade...

Nilcéa: Não era um método, então. Era uma técnica, com uma postura mais ideológica ...

Lyra: Não, não era ideologia, era como uma nova visão de mundo. Você poderia fazer isso pra virar comunista, capitalista, pra virar crente, qualquer coisa. A gente foi saber dessas histórias, que eu estou lhe contando, depois. Que existiu isso por trás da experiência. Eu sei que fui entrevistado por jornalistas do mundo todo. Eu tenho reportagens de quase todos os jornais do mundo que foram lá (cita o nome de vários jornais). E viram os loucos, os rapazes que tinham realmente idealismo e que transformaram aquilo lá. O que faz pena é o seguinte: daí morreu aí. O que importa é que esse livro saiu, saiu trinta anos depois e nem era possível sair antes. Talvez fosse possível há uns dez anos atrás. Saiu por um acaso. Numa reunião, o pessoal da Cortez me pediu o material para publicar. E nunca recebi nem um centavo. Espero que venha por aí, tenho lá um contrato assinado. Me deram trinta exemplares do livro. Esse negócio de escrever... Pra ganhar dinheiro tem que ser jogador de futebol.

Nilcéa: Essa questão que o senhor colocou do envolvimento de vocês é muito importante pra eu...

Lyra: Veja que hoje com a confusão do Banco Nacional não acontece nada. Com o golpe de 64, quando houve 64, Magalhães Pinto passou a ser o líder da revolução, da parte civil. E foi ele que financiou toda a revolução comprando revólveres, dando dinheiro, inclusive, você acha que vão mexer com a família dele? Essas coisas têm que dizer, mas não vai dar em nada.

Nilcéa: O que eu espero, na verdade, é encontrar as pessoas em Angicos e verificar o que elas lêem e escrevem, nos dias de hoje. O que a gente observa, muitas vezes, é que as pessoas ficam o ano todo na escola, e acabam desanimando porque não conseguem aprender, não aprendem nada.

Lyra: Tem um livro de Paulo que tem uma história ótima. A professora vendo o menino triste, não conseguindo aprender, perguntou a ele o que tinha. “Minha senhora, eu estou preocupado é com a pitombeira”. A vida é um assunto local, tem que ter o toque pessoal, é o aqui. Qualquer filme de Chaplin ainda é atual. Tem que tocar no local e no humano... (trecho incompreensível). Tem que haver uma evolução. Não se prestigia a cultura local. Você aqui nas bibliotecas e não tem uma obra de um autor aqui do Nordeste, quando você tem um nome internacional como o de Câmara Cascudo...

ANEXO 3 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS SUJEITOS

- 1 - Nome, idade, sexo, profissão.
- 2 - Data e local de nascimento.
- 3 - Local em que morava e distância do local onde freqüentava o Círculo de Cultura.
- 4 - Como se deslocava.
- 5 - Idade com que freqüentou as aulas.
- 6 - Tempo que permaneceu nos Círculos de Cultura.
- 7 - Atividades das quais participou nos Círculos de Cultura.
- 8 - Atividades posteriores de leitura e escrita.
- 9 - Atividade profissional exercida à época.
- 10 - Atividade profissional exercida após a alfabetização.
- 11 - O que sabia de leitura e escrita antes de ir para o Círculos de Cultura.
- 12 - Quem o levou para o Círculos de Cultura.
- 13 - Razões que o levaram a querer aprender a ler e escrever.
- 14 - Utilidade do que aprendeu para o trabalho que realizava.
- 15 - Que possibilidades de progredir surgiram após a alfabetização.
- 16 - Além da assistência às aulas, quanto tempo a mais empregava em atividades de leitura e escrita?
- 17 - Como conciliava o trabalho e as obrigações familiares com os estudos.
- 18 - Quais as dificuldades maiores que encontrou para ler e escrever.
- 19 - Quais as qualidades maiores que viu nos professores.
- 20 - Que lembranças tem dos professores.
- 21 - Que lembranças tem dos colegas e das aulas.
- 22 - Como era o convívio com os colegas e os professores.
- 23 - O episódio que mais o impressionou em sala de aula.
- 24 - Que histórias tem para contar.
- 25 - Que tipo de participação social e política desenvolveu, após alfabetizado: em comunidades de base, em cooperativas, em sindicatos, na Igreja etc.
- 26 - O que mudou em sua vida e quais os planos de futuro.

27 - Como se divertia.

28 - Qual o acesso a livros, jornais e revista.

29 - Sabe ler e escrever.

30 - O que lê, o que escreve, o como e o quanto.

ANEXO 4 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- 1 - Nome, idade, formação.
- 2 - Experiência profissional à época.
- 3 - Tempo de experiência com alfabetização de adultos.
- 4 - Razões que o levaram a trabalhar com alfabetização de adultos.
- 5 - Orientações seguidas e de quem procediam as orientações.
- 6 - Metodologias utilizadas em sala de aula.
- 7 - Motivações demonstradas pelos alfabetizandos.
- 8 - Dificuldades demonstradas pelos alfabetizandos.
- 9 - Dificuldades enfrentadas pelo professor em sala de aula.
- 10 - Orientações para motivar os alfabetizandos.
- 11 - Causas da evasão.
- 12 - Alunos que se destacavam - razões
- 13 - Acompanhamento dos alfabetizandos - durante e após o curso.
- 14 - Critérios de avaliação.
- 15 - Critérios de agrupamento dos alunos por turma.
- 16 - Considerações sobre o programa de alfabetização de adultos.
- 17 - Fatos marcantes da experiência com alfabetização de adultos.

ANEXO 5 - BATERIA DE TESTES DE LINGUAGEM - RECEPÇÃO E PRODUÇÃO

Estes teste, desenvolvidos por Leonor Scliar-Cabral, têm por finalidade detectar problemas mais evidentes de recepção auditiva e de fonação e de decodificação escrita, bem como níveis de proficiência em leitura.

1. RECEPÇÃO AUDITIVA

Comando: Vou dizer uma palavra e você vai apontar com o dedo a figura certa. Eu vou ficar atrás de você para ver melhor.

Situação: O teste é individual. O indivíduo deverá estar sentado diante de uma mesa sobre a qual o aplicador colocará as cartelas, uma a uma. O aplicador ficará atrás do indivíduo, para não dar pista visual. É preferível que haja dois aplicadores, um para aplicar, outro para anotar.

Anotação: Colocar um X na quadrícula da folha de anotação 1 - Recepção Auditiva, toda vez que o indivíduo acertar. Puxe a soma dos acertos e coloque na quadrícula do total.

Lista de Palavras:

1	
faca	vaca
espada	escada
galo	calo

2	
bola	mola
calo	cano
barata	batata

3	
gato	rato
rosa	roda
olho	ovo

4	
pão	cão
gato	jato
rodo	rolo

5	
vovô	vovo
trens	três
pão	pau

6	
pé	pá
pente	ponte
ave	uva

Lista de Frases:

A menina corre.
O leão está em cima da jaula.
O macaco pega as bebidas e o galo pega os bolinhos.

2. PRODUÇÃO ORAL

Comando: Agora é a sua vez de falar o que está no desenho. Vou mostrar e você diz o nome.

Situação: O teste é individual. Sentar ao lado do indivíduo. Apontar uma a uma as gravuras, conforme a ordem da lista da folha de anotação 1, Produção.

Folha de Anotação 1: Colocar um X na quadrícula C, se o indivíduo disser a palavra corretamente; anotar como o indivíduo disser, no espaço reservado. Por exemplo, “tens”, em vez de “trens”; “pola” em vez de “bola”; de preferência em transcrição fonética.

Coloque nos totais as somas:

C: corretas ; D: desvios ; N: nenhuma resposta (total de quadrículas em branco).

Se o indivíduo tiver cometido muitos desvios, pode repetir esta parte para confirmar. Escreva conforme o indivíduo disser, na parte **CONFIRMAÇÃO**.

Observe que nos testes de produção o indivíduo pode dar sinônimos. Ex: “passarinho” em vez de “ave”. Considere corretas as emissões de acordo com a variedade sociolingüística do indivíduo. Ex: “treis” com várias possibilidades no final.

3. INVENÇÃO A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DE GRAVURAS

Comando: Você gosta de ouvir histórias? E de contar? Vou mostrar estas gravuras e você vai colocar na ordem que achar melhor. Depois pode contar a história.

Situação: O teste é individual. Colocar as quatro cartelas embaralhadas sobre a mesa, de frente ao indivíduo. Sentar ao lado e observar a ordem em que ele as coloca.

Folha de Anotação 2: 1. Colocar o número correspondente à ordem que usou.
2. Registrar o que o indivíduo contou.

Ao lado de cada número correspondente à sequência, colocar X em:

C (completa); I (incompleta); N (nenhuma).

Na quadrícula das inversões, colocar quantas fez.

Quantos personagens, idem. Quantas ações, idem.

Somar todos os pontos completos e diminuir as inversões, para obter o resultado.

Anotar se, apesar de haver invertido a ordem, o relato foi coerente.

4. RECONTO DE HISTÓRIA

Comando: Vou contar uma história que você nunca ouviu. Preste bem atenção!

Situação: Ficar de frente ao indivíduo e ler com muita expressividade para manter o interesse.

Folha de Anotação 2: Colocar ao lado do número correspondente a cada uma das frases um X em baixo das letras correspondentes a C (correta); I (incompleta); N (nenhuma).

Colocar os totais nas quadrículas correspondentes.

1. Era uma vez um sapo

2. que vivia na beira da lagoa.
3. O macaco que morava no coqueiro
4. vivia enchendo a paciência do sapo.
5. Ele atirava cocos enormes
6. pra acertar na cabeça do sapo.
7. Até que um dia, veio uma enchente horrorosa.
8. A lagoa cresceu, cresceu, cresceu,
9. subiu até a árvore.
10. E o macaco não sabia nadar.
11. O único jeito era subir na garupa do sapo
12. pra ir até o outro lado da lagoa.
13. O macaco ficou muito arrependido.
14. E prometeu não atirar mais coco na cabeça do sapo.
15. Acabou.

5. EMPARELHAMENTO DE PALAVRAS ESCRITAS COM GRAVURAS

Comando: Vou lhe dar uma ficha com uma palavra e você vai colocar na figura certa.

Situação: O teste é individual. O indivíduo deverá estar sentado diante de uma mesa sobre a qual o aplicador colocará as cartelas, uma a uma.

É preferível que haja dois aplicadores, um que alcance as fichas e outro que anote a resposta.

Folha de Anotação 3: Colocar um X na quadrícula da folha de anotação 3, Emparelhamento de Palavras Escritas com Gravuras, na coluna C (correto), toda a vez que o indivíduo acertar, e o número da figura errada, quando errar. Por ex., se der a ficha [calo] e o indivíduo colocar onde estiver a figura do galo, anote o no. 4, na folha de anotação.

Lista de palavras: Recorte palavra por palavra e vá dando as fichas de acordo com as cartelas 1, 2, 3, 4, 5, 6.

6. LEITURA EM VOZ ALTA DE PALAVRAS E FRASES

Comando: Vou lhe dar uma ficha e você vai ler em voz alta.

Situação: O teste é individual.

Folha de Anotação 3: Colocar um X na quadrícula da folha de anotação 3, Leitura em Voz Alta, na coluna C (correto), toda a vez que o indivíduo acertar e N quando não der nenhuma resposta. Anotar a palavra que o indivíduo produziu, quando houver desvio. Se tiver cometido muitos desvios, repita para confirmar.

Lista de palavras: é a mesma do teste 5 (EMPARELHAMENTO)

7. TESTE DE CORRESPONDÊNCIA FONOLÓGICO-GRAFÊMICA

(Recortar previamente as cartelas em tiras contendo quatro itens, conforme numeração).

Comando: Vou dizer uma palavra que você não conhece e você vai apontar a certa.

Situação: O teste é individual. O indivíduo deverá estar sentado diante de uma mesa sobre a qual o aplicador colocará as tiras contendo quatro itens, uma a uma.

É preferível que haja dois aplicadores, um que leia a palavra e outro que anote a resposta.

Folha de Anotação 4: Colocar um X na folha de anotação 4, Correspondência Fonológico-Grafêmica, na coluna C (correto) e o número da palavra errada, quando errar. Por ex., se ler a palavra "pudo" (1) e o indivíduo apontar "budo", anote o nº 2; se apontar par "gudo", anote o nº 3 e se apontar par "cudo", anote o nº 4.

8. TESTE DE CORRESPONDÊNCIA GRAFÊMICO-FONOLÓGICA

Comando: Vou apontar uma palavra que você não conhece e você vai ler.

Situação: O teste é individual. O aplicador colocará sobre a mesa uma tira contendo as quatro palavras e apontará uma, seguindo a ordem da listagem.

Folha de Anotação 4: Colocar um X na quadrícula C, se o indivíduo ler a palavra corretamente; na quadrícula N, se não houver resposta e D, se houver desvios. Anote como o indivíduo leu. Observe que as leituras de acordo com a variedade sociolingüística são corretas. Ex.: “pudu”, no item 1. Obs.: poderá ler “vêca ou véca”.

Se o indivíduo tiver cometido muitos desvios, pode repetir esta parte para confirmar.

Lista de palavras: A mesma do teste 7 (CORRESPONDÊNCIA FONOLÓGICO-GRAFÊMICA).

LISTA DE PALAVRAS DOS TESTES DE CORRESPONDÊNCIA

7. FONOLÓGICO-GRAFÊMICA			8. GRAFÊMICO-FONOLÓGICA					
	C	ANOTE		C	N	D	ANOTE	CONFIR.
1.pudo			1.pudo					
2.veca			2.veca					
3.tefa			3.tefa					
4.bupa			4.bupa					
5.funo			5.funo					
6.deba			6.deba					
7.miva			7.miva					
8.lura			8.lura					
9.sipa			9.sipa					
10.sulha			10.sulha					
11.cufo			11.cufo					
12.soga			12.soga					
13.jedu			13.jedu					
14.zavu			14.zavu					
15.neba			15.neba					
16.repo			16.repo					
17.chiva			17.chiva					
18.donhe			18.donhe					
19.gueta			19.gueta					
20.mabo			20.mabo					
21.bute			21.bute					
22.zopo			22.zopo					
23.tofo			23.tofo					
24.dixa			24.dixa					
25.bruga			25.bruga					
26.vosa			26.vosa					
TOTAL			TOTAL					

Obs.: Anotar, na confirmação, se a leitura foi diferente da primeira.

9. TESTE DE COMPREENSÃO DE LEITURA**O TATU ENCABULADO**

Era uma vez um tatu que morava numa toca.

Ele era muito encabulado e ficava escondido na toca.

O sapo e o macaco resolveram convidar o tatu.

- Tatu, por que você não vem brincar com a gente? Nós vamos brincar de bolinha de gude. Você quer ?

- Ah! Mas os meus dedos são muito pequenos, disse o tatu.

- Não faz mal! Você também pode jogar com o rabo.

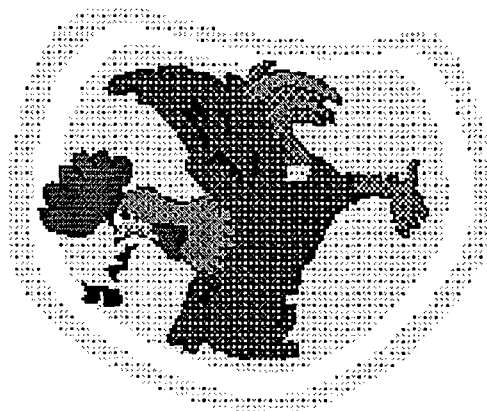
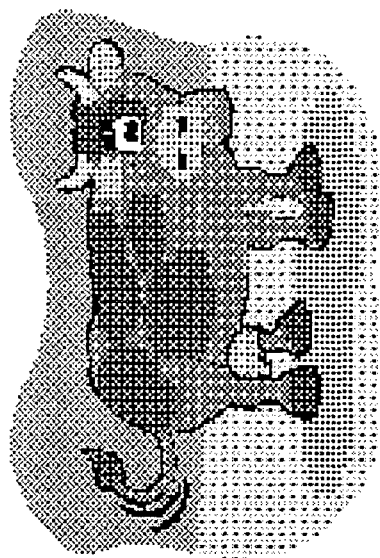
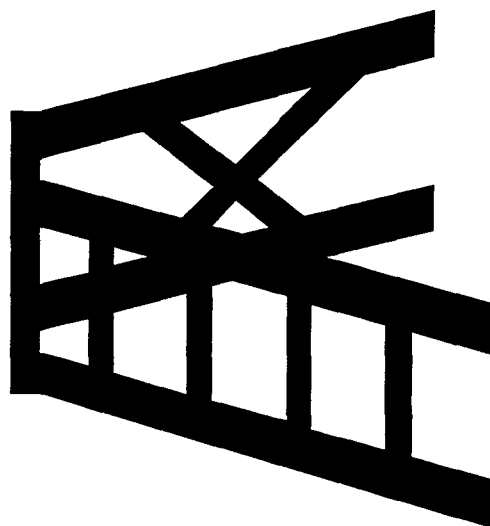
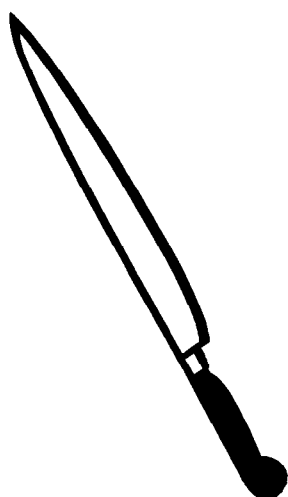
E lá foram os três jogar bolinha de gude. Assim o tatu saiu da toca e ficaram amigos.

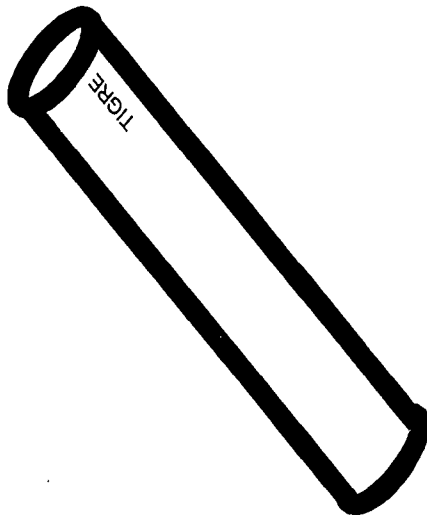
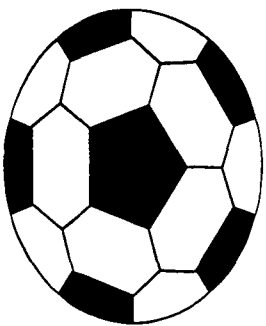
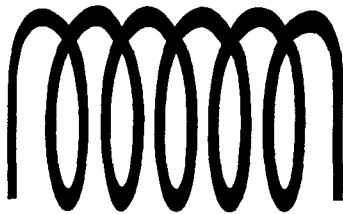
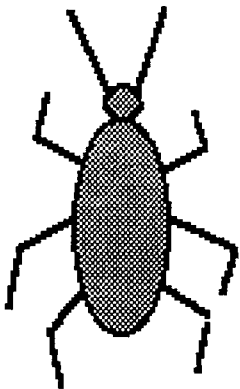
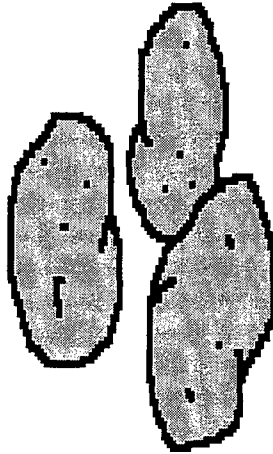
Assinale a alternativa correta de acordo com o texto:

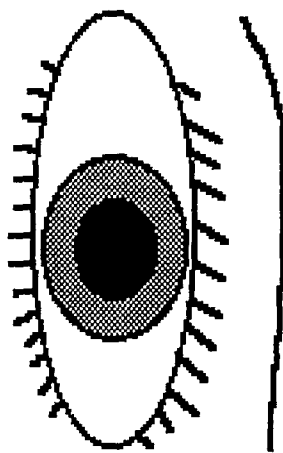
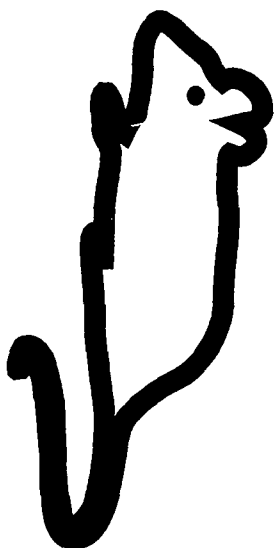
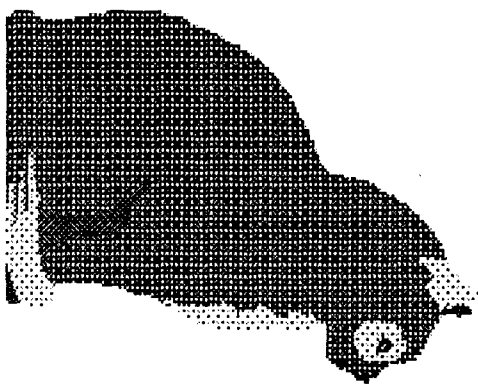
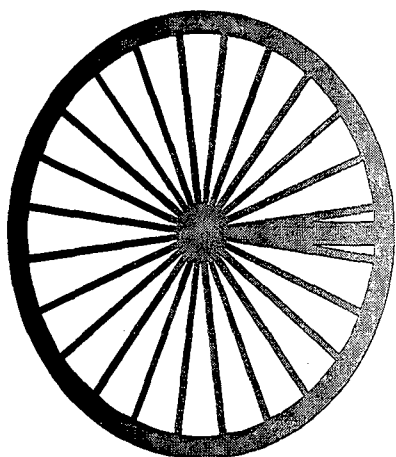
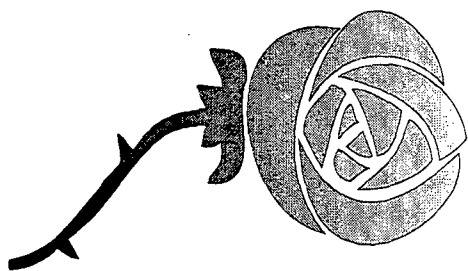
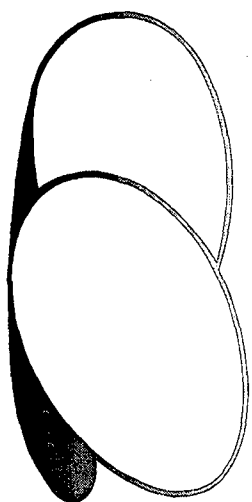
1. () O tatu era muito exibido.
2. () O tatu era muito envergonhado.
3. () O tatu morava numa casa com muita gente.
4. () O tatu morava sozinho num buraco.
5. () O macaco e o sapo quiseram brincar com o tatu.
6. () Só o sapo quis brincar com o tatu.
7. () O jogo escolhido foi com bolinha de gude.
8. () O macaco e o sapo não sabiam jogar bolinha de gude.
9. () O tatu disse que podia jogar com os dedos.
10. () O tatu achava que seus dedos eram muito pequenos.
11. () O sapo, o macaco e o tatu ficaram amigos.

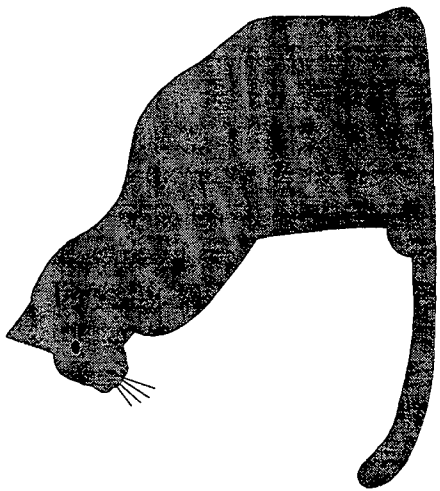
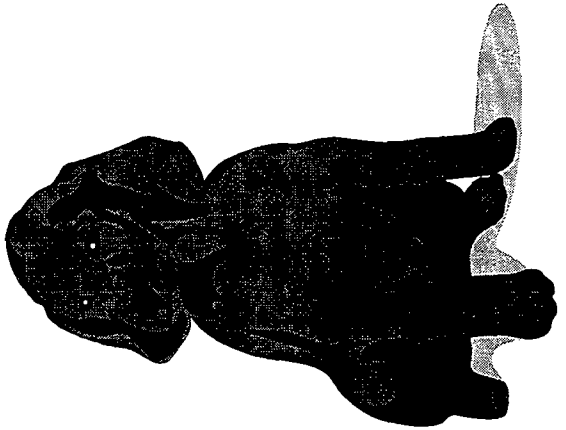
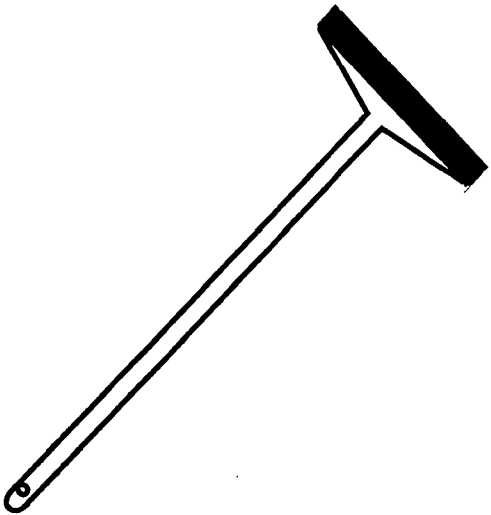
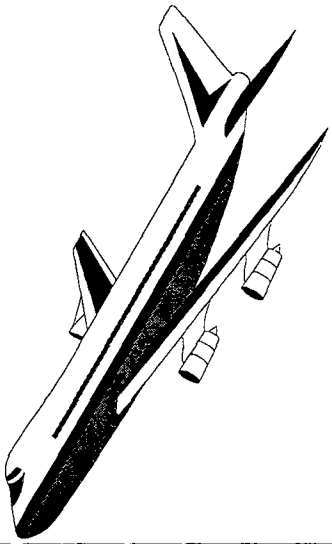
Total de acertos: []

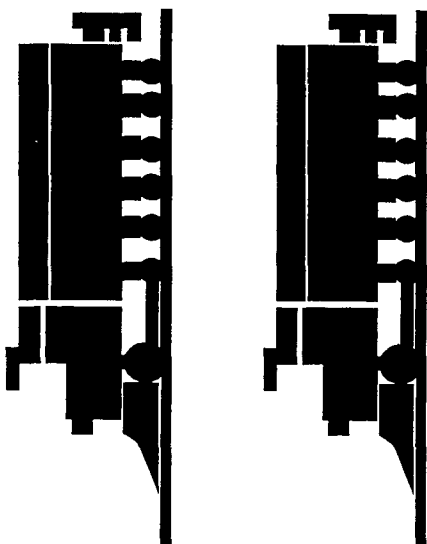
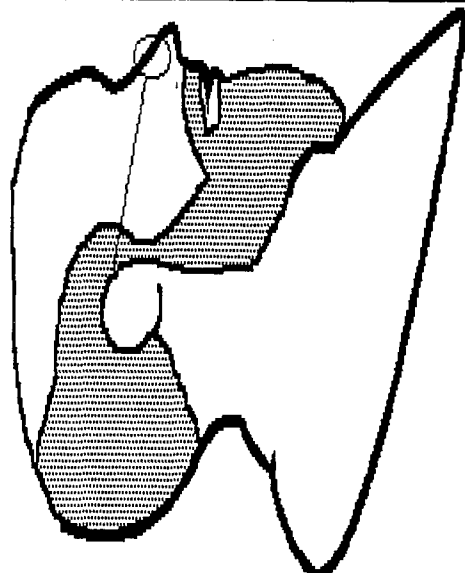
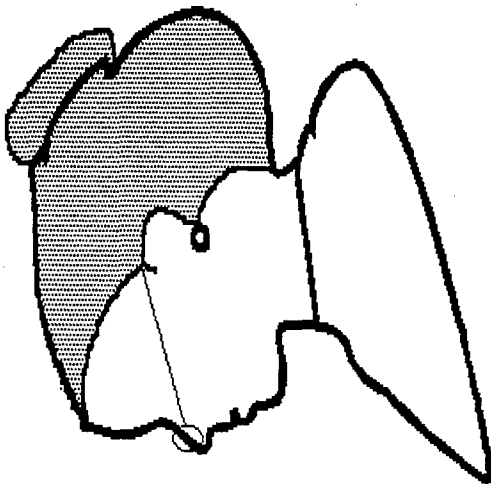
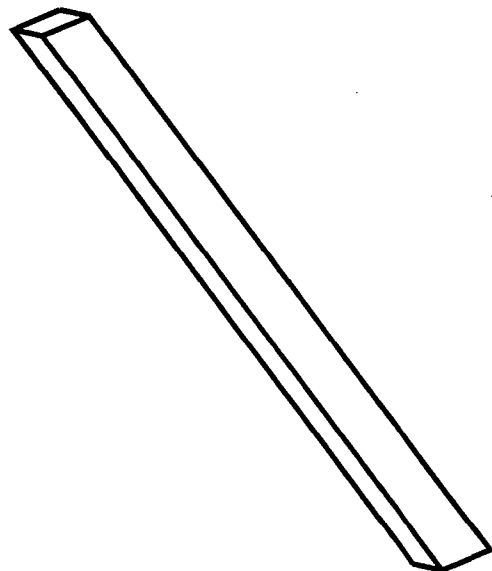
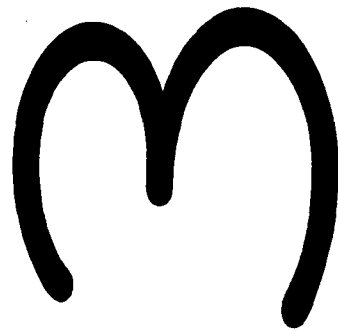
CARTELAS UTILIZADAS

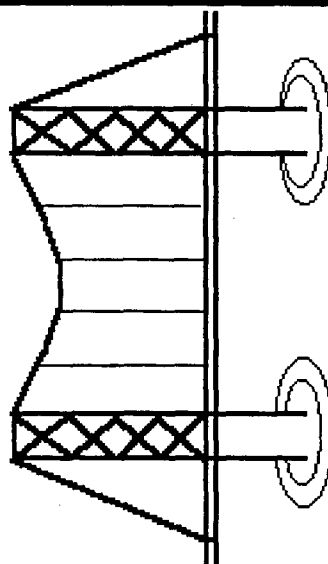
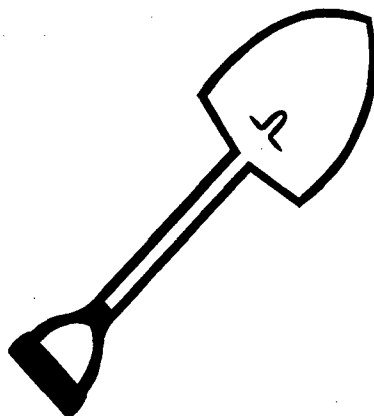
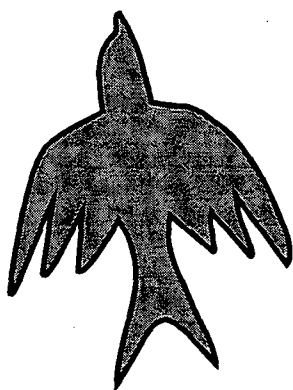
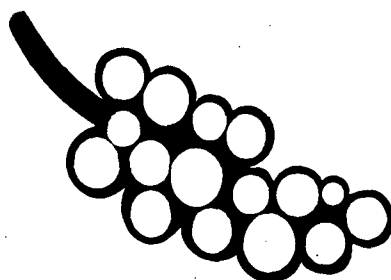
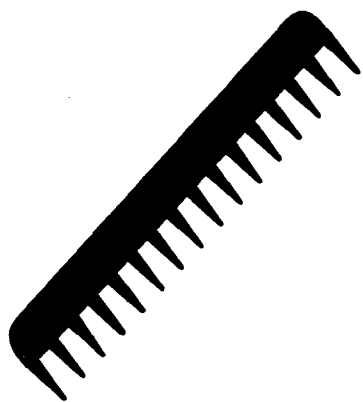


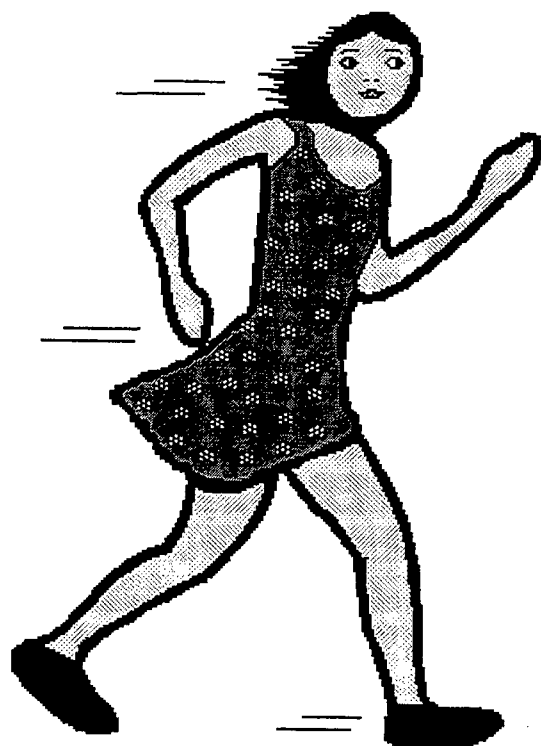
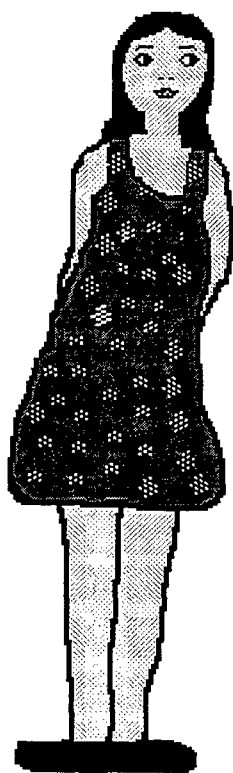
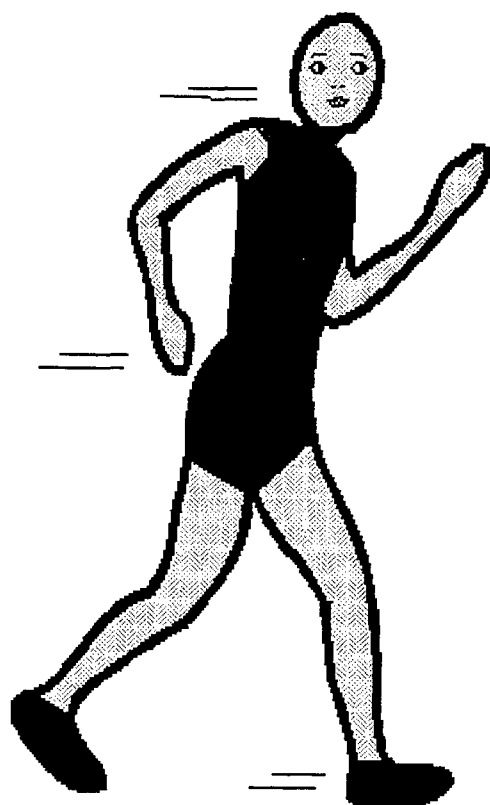
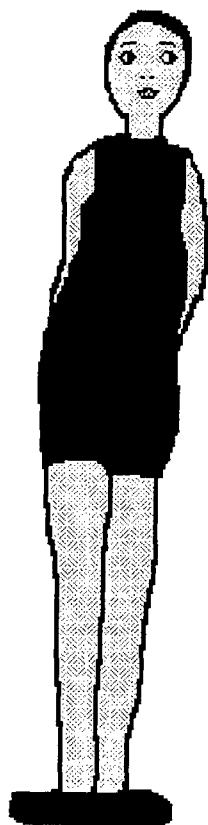


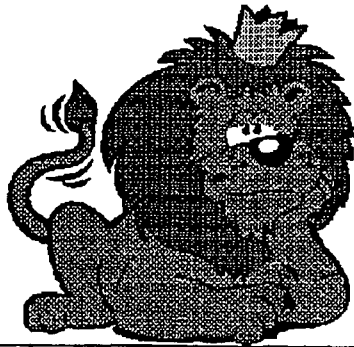
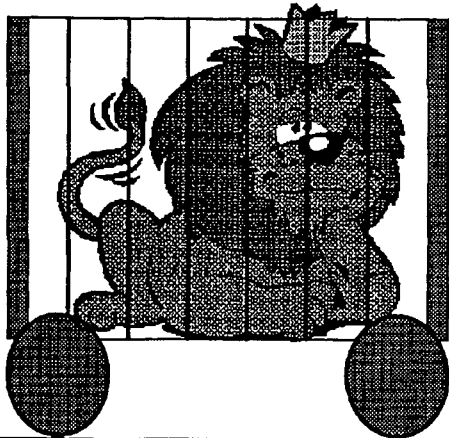
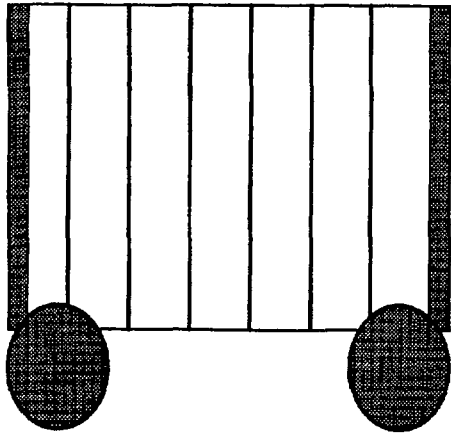


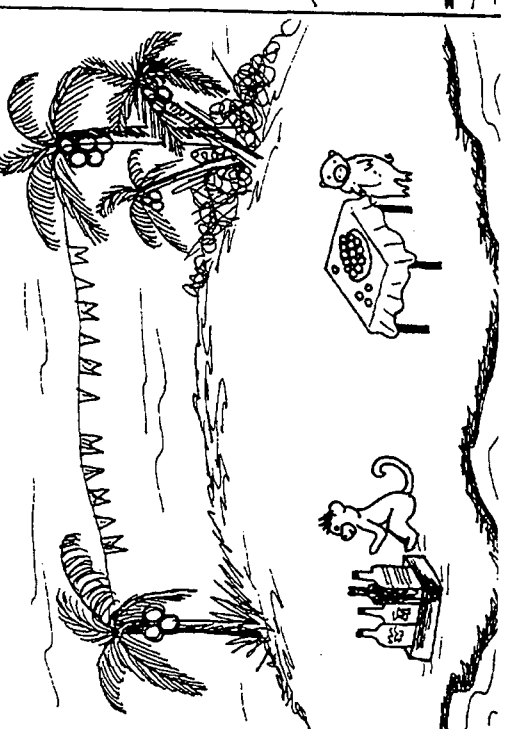
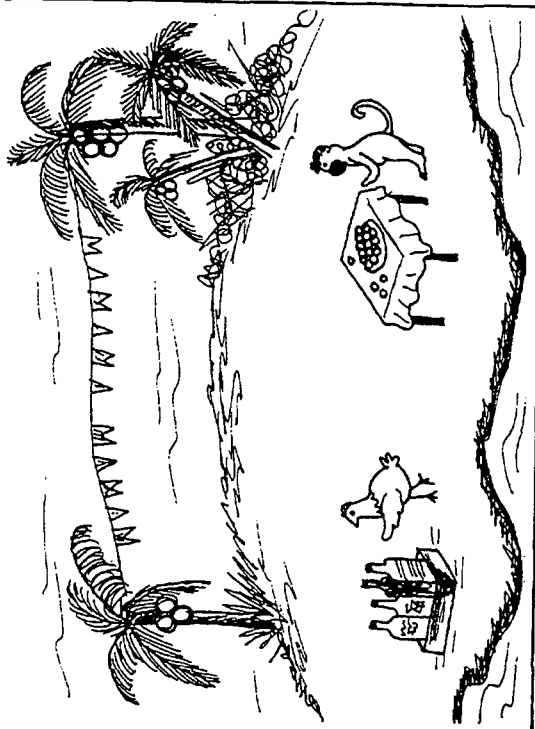
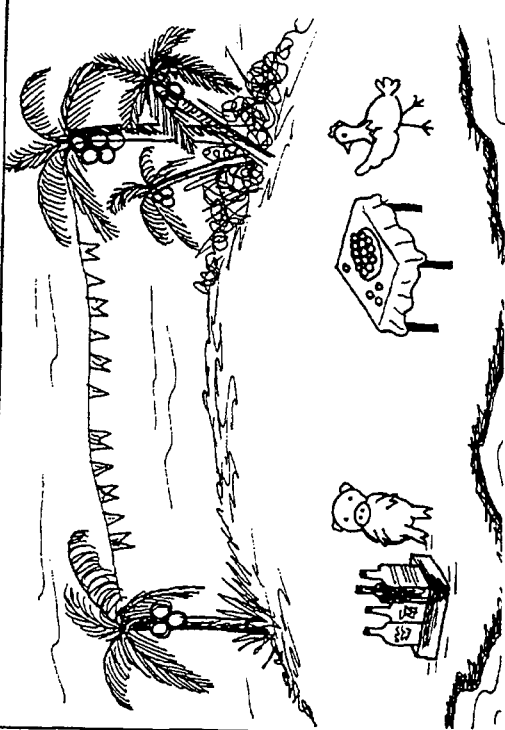
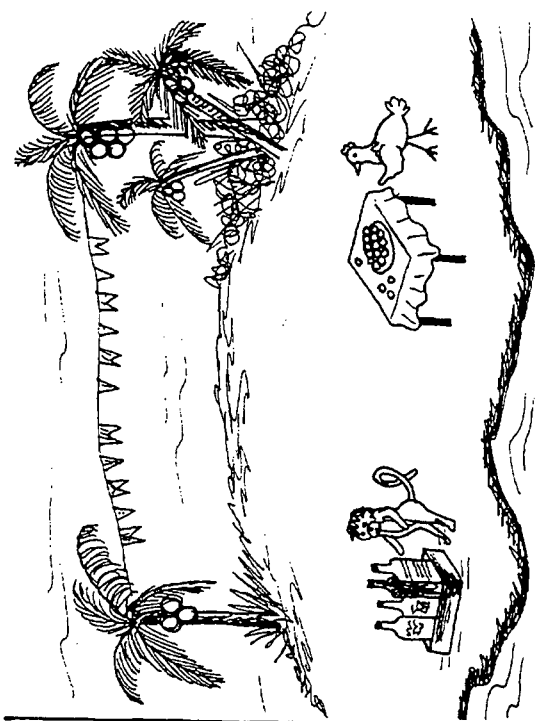














pudo

budo

gudo

cudo

1

feca

teca

deca

veca

2

pefa

tefa

vefa

sefa

3

bupa

mupa

nupa

supa

4

vuno

funo

juno

suno

5

reba

teba

zeba

deba

6

niva

liva

miva

riva

7

tura

lura

zura

vura

8

zipa

vipa

sipa

fipa

9

sucha

sulha

sunha

sula

10

cufo

gufo

dufo

zufo

11

soga

voga

zoga

foga

12

xedu

jedu

pedu

bedu

13

zivu

zevu

zavu

zovu

14

meba

neba

leba

peba

15

repo

lepo

bepo

vepo

16

chiva

chifa

chissa

chiça

17

dolhe

doche

donhe

done

18

gueta

queta

geta

cheta

19

mabo

mavo

mapo

mafo

20

bude

bute

buse

buze

21

zopo

zoto

zodo

zogo

22

tofo

tovo

tosu

tojo

23

dissa

dixa

diza

dija

24

druga

bluga

bruga

cruga

25

voda

vosa

vora

voba

ANEXO 6 - BATERIA DE TESTES SOBRE OS USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA - PESQUISA PILOTO

1 - HABILIDADES DE LEITURA

1.1 - Localizar no texto a informação solicitada (uma única informação em relação direta com a questão proposta): - **SUBLINHE NO TEXTO OS PRODUTOS QUE ESTAVAM SENDO CONTRABANDEADOS.**

(Contrabando de produtos é flagrado em blitz. *Diário Catarinense*, 09/10/96).

- Entregar ao indivíduo a folha com o texto, solicitar que sublinhe, com caneta, os produtos que estavam sendo contrabandeados. Anotar na folha de registro o tempo de leitura e o tempo de resposta, bem como outras observações relativas à execução da tarefa.

1.2 - Localizar várias informações em diferentes pontos do texto, estabelecendo relação com conhecimento sobre si ou com conhecimento prévio: -**LER O TEXTO E DEPOIS RESPONDER ORALMENTE AS QUESTÕES.**

(*Folder* da Coordenação de Programas de Controle de Câncer do Instituto Nacional do Câncer, RJ).

- a) Citar três alimentos que protegem contra o câncer, segundo o texto.
- b) Três alimentos que devem ser evitados.
- c) Quantidade de frutas e verduras que deve ser comida por dia.
- d) Considerando a própria saúde, que orientação achou mais útil para si.

- Entregar o folheto, propiciar tempo para a leitura e, em seguida, fazer as perguntas, anotando as respostas na folha de registro, bem como o tempo de leitura individual e de resposta e outras observações.

1.3 - Localizar informações em um mapa utilizando a legenda: OBSERVAR O MAPA DO ESTADO DE SANTA CATARINA PARA REALIZAR AS TAREFAS.

- a) Localizar três cidades que são consideradas pontos turísticos.
- b) Organizar um roteiro de viagem de Florianópolis para a cidade de Caçador e ler o nome das cidades pelas quais terá que passar.

- Mostrar o mapa e anotar o roteiro elaborado, com o nome das cidades. Anotar, também, o tempo de execução da tarefa.

1.4 - Localizar informações em uma conta: - OBSERVAR A CONTA E, EM SEGUIDA, RESPONDER.

- a) A que se refere esta conta?
- b) Quem pagou a conta?
- c) Onde mora a pessoa que pagou a conta?
- c) Qual o valor pago?
- d) Qual a data do vencimento da conta?

- Mostrar a conta de energia elétrica e ir anotando as respostas às questões formuladas. Anotar o tempo de execução da tarefa.

1.5 - Localizar informações em um anúncio: - LER O ANÚNCIO E RESPONDER.

(Anúncio do *Diário Catarinense*, de 09/10/96, sobre uma apresentação da banda Sinfônica da Polícia Militar).

- a) Qual o nome do espetáculo.
- b) Qual o dia da apresentação.
- c) Qual o local.
- d) Qual o valor do ingresso.

- Mostrar o anúncio, anotar as respostas e o tempo de execução da tarefa.

1.6 - Localizar informações em um convite: - VOCÊ ESTÁ RECEBENDO UM CONVITE. RESPONDA.

- a) Quem convida?
- b) Para que é o convite?
- c) Em que local?
- d) Em que data e horário?
- e) Qual é o endereço do local da festa?
- f) Para onde podem ser enviados os cumprimentos ou os presentes?

- Mostrar o convite e fazer as anotações conforme o já mencionado.

Mauro José da Silva

Regina Maria da Silva

Vanderlei da Costa

Sandra Amaro da Costa

convidam para a cerimônia religiosa de casamento de seus filhos

ROBERTA e MÁRCIO

a realizar-se às vinte horas e trinta minutos do dia quinze de janeiro de mil novecentos e noventa e sete, na Igreja Matriz de São José, à Praça Hercílio Luz, 201 - São José - SC.

Após a cerimônia, os convidados serão recepcionados no Salão Paroquial, anexo à Igreja.

Rua Marcelo de Souza, 902 ap. 101

Rua Manoel Bandeira, 765

1.7 - Localizar informações em um roteiro de programação de TV: LOCALIZAR, NA PROGRAMAÇÃO DA TV, PROGRAMAS, HORÁRIOS E CANAIS:

HORARIO	TV	CANAL	PROGRAMA
22:10	RBS-TV		
		2	COCORICÓ
			UM TIRA DE ALUGUÉL

- Anotar as estratégias utilizadas, as respostas e o tempo de execução da tarefa.

1.8 - Extrair a idéia principal de um texto curto. - LER O POEMA PARA RESPONDER AO SOLICITADO:

Criança

...

Entre os adultos, antigamente, a criança não passava de um pequeno brinquedo. Não chegava a ser incômoda, porque nem mesmo tinha o valor de incomodar.

Mal chegava aos quatro, cinco anos, tinha qualquer servicinho esperando.

Bem diziam os mais velhos: "serviço de criança é pouco e quem o perde é louco".

...

(Cora Coralina, em Vintém de Cobre, 1987)

a) Marcar as frases que mais se aproximam do que o poema quer dizer:

	A CRIANÇA, ANTIGAMENTE, ERA MUITO RESPEITADA.
	A CRIANÇA, AOS QUATRO , CINCO ANOS, ERA USADA PELOS ADULTOS PARA FAZER PEQUENOS SERVIÇOS.
	OS ADULTOS, ANTIGAMENTE, DESCONSIDERAVAM AS VONTADES DA CRIANÇA.
	AS CRIANÇAS INCOMODAVAM OS ADULTOS.

b) O que você entende pela expressão “SERVIÇO DE CRIANÇA É POUCO E QUEM O PERDE É LOUCO”?

- Anotar as respostas e o tempo de leitura e execução da tarefa.

1.9 - Sintetizar um texto curto extraído de jornal. - DEPOIS DE LER O TEXTO, RESPONDER.

(Empregado enfrentou uma longa batalha. *Diário Catarinense*, 09/10/96).

a) Qual foi a batalha que o empregado enfrentou?

- Fazer as anotações devidas.

1.10 - Localizar informações em um cartaz e fazer inferências a partir de seu conhecimento de mundo e informações prévias. - OBSERVAR O CARTAZ E RESPONDER.

(Cartaz da Campanha Nacional de Prevenção à AIDS, do Ministério da saúde).

a) O que se comemora no dia primeiro de dezembro?

b) A que direitos e responsabilidades se refere o cartaz?

- Mostrar o cartaz e anotar as respostas e o tempo de execução da tarefa.

1.11 - Localizar informações no índice de uma cartilha e fazer inferências a partir das ilustrações e informações da capa. - ESTA É UMA CARTILHA PARA PAIS E PROFESSORES. EXAMINAR A CARTILHA E RESPONDER.

(*Aprendendo a conviver com as DST/AIDS*. Cartilha para pais e professores, Brasília: SNAS,DPS,CPNC-DST/AIDS, 1992).

a) Para que serve a cartilha?

b) Você quer saber como se pega aids. A cartilha fala sobre isso? Em que página?

c) Consulte o índice. Que assunto você acha mais importante?

- Registrar as respostas e observações pertinentes.

2 - HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA

2.1 - Preencher uma ficha de solicitação de emprego e escrever uma carta sobre o emprego que deseja obter.

(Seria utilizado o formulário vendido em papelarias, porém devido à sua inadequação optou-se por um resumo simplificado do mesmo).

FICHA DE SOLICITAÇÃO DE EMPREGO

DADOS PESSOAIS

Nome: _____ Telefone p/ recados: _____

Rua: _____ No. _____

Bairro: _____

Estado Civil: Solteiro: __ Casado: __ Viúvo: __ Outro: __ Data de Nasc.: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Nome da esposa ou marido: _____

Tem Filhos ? _____ Quantos menores de 14 anos ? _____

Nome do Pai : _____

Nome da Mãe: _____

CONDIÇÕES PARA ADMISSÃO

Que tipo de emprego pretende? _____

Que salário pretende? _____

Submete-se a um prazo de três meses para experiência? _____

EDUCAÇÃO

Que tipo de escola frequentou? _____

Por quanto tempo? _____

Estuda atualmente? ____ O quê? _____ Onde? _____

Possui algum diploma? ____ Do quê? _____

Dirige automóvel? _____ Sabe usar máquina de calcular? _____

Sabe datilografia? _____ Sabe digitar? _____

Sabe usar computador? _____ Sabe taquigrafia? _____

ESCREVA QUAIS AS APTIDÕES QUE POSSUI E PORQUE JULGA QUE SÃO ÚTEIS AO EMPREGO QUE DESEJA.

2.2 - Preencher uma ficha de cadastro de banco. - SUPONHAMOS QUE VOCÊ QUEIRA ABRIR UMA CONTA NUM BANCO. A EXIGÊNCIA É PREENCHER UMA FICHA. PREENCHA, POR FAVOR.

(Formulário utilizado pelos bancos).

2.3 - Preencher cheque. VOCÊ VAI ESCOLHER UM DOS MODELOS DE TV DA PROPAGANDA (mostrar um panfleto) E VAI PREENCHER UM CHEQUE, FAZENDO DE CONTA QUE VAI PAGAR À VISTA.

(Preenchimento de um modelo de cheque).

3 - HABILIDADES NUMÉRICAS

3.1 - Preencher depósito bancário, efetuando somas. VOCÊ RECEBEU UM CHEQUE NO VALOR DE R\$347,29 E R\$438,35, EM DINHEIRO, PARA DEPOSITAR NA CONTA DE UM AMIGO. PREENCHA A FICHA DE DEPÓSITO, POR FAVOR.

(Modelo utilizado pelos bancos).

- Anotar as estratégias utilizadas e o tempo de execução das tarefas.

3.2 - Calcular troco, a partir de compras efetuadas. VOCÊ TEM UMA NOTA DE R\$50,00 PARA PAGAR DESPESAS NO SUPERMERCADO. ESCOLHA ALGUMAS MERCADORIAS E DEPOIS VEJA QUANTO DE TROCO O CAIXA DEVERÁ LHE DAR.

(Mostrar um folheto de propagandas com mercadorias e respectivos preços).

3.3 - Calcular o valor de um desconto, a partir de percentual estabelecido. - VOCÊ QUER COMPRAR UMA TELEVISÃO QUE CUSTA R\$563,00 A PRAZO. SE PAGAR À VISTA, VOCÊ TERÁ UM DESCONTO DE 20%. QUANTO CUSTA, ENTÃO, ESSA TELEVISÃO, À VISTA?

ANEXO 7 - ENTREVISTAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA PILOTO

1 - MARIA DE JESUS CAMPOS

Nilcéa: Então, eu vou te fazer algumas perguntas de início, são coisas bem básicas. O teu nome?

Maria: É Maria de Jesus Campos.

Nilcéa: A tua idade?

Maria: Eu tenho 46.

Nilcéa: E a tua profissão aqui?

Maria: Cozinheira.

Nilcéa: Onde é que tu nascestes Jesus?

Maria: Eu sou de Lages.

Nilcéa: Ah, tu és de Lages. E o dia do teu aniversário?

Maria: É 07/04/50.

Nilcéa: Jesus, tu fizeste escola primária quando criança?

Maria: Não, não cheguei a fazer não, senhora.

Nilcéa: Com que idade tu começastes a fazer?

Maria: Eu comecei a fazer... com a idade de que de... eu acho que comecei com 36 anos. Eu não tinha o primeiro ano completo, isso é o que a senhora quer saber, né?

Não, eu não tinha. Eu tinha 36, depois parei.

Nilcéa: Então, tu começastes a entrar na escola com 36 anos? E que tipo de escola era essa?

Maria: Era MOBRL.

Nilcéa: E o que te levou, Jesus, para o MOBRL?

Maria: A necessidade assim que eu senti, de ter uma visão de vida. Eu tinha uma angústia, porque não sabia escrever, sabia ler, lia muito. Então eu senti uma necessidade de escrever, eu não sabia fazer conta, também, sabia bem pouquinho, né? Então senti muito a necessidade de ver os anseios, os meus

anseios; a sociedade também cobra muito, até porque a idade está passando, né?

Nilcéa: O Jesus, quem te ensinou a ler?

Maria: Ah, eu fui lendo sozinha e fui aprendendo assim ... quando eu era menina, com 13 anos eu tinha dificuldade ... e fazendo um relato da minha vida: Eu tinha assim, com 12 anos, em 1933, eu não sabia ler, tanto que eu fui aprender, assim, a ler uma cartilha ... a senhora essa que eu morava, porque a minha mãe teve que me dar, porque a gente vivia em precárias situações, no tempo que morava em Porto Alegre, e aí eu ia ler “fita” e tinha dificuldade, não conseguia ler, eu dizia “tita” com doze anos de idade; aí eu comecei a ler mais sozinha. Aí eu comecei a ler livro, tanto é que teve pessoas que perguntavam: Como é que eu sabia disso?

- Por causa dos livros.

- Como é que eu sabia de tal coisa?

Nilcéa: Mas assim, ninguém te deu nenhuma instrução?

Maria: Não, não, comecei sozinha, em casa, comecei a juntar peças, como diz o ditado; aí que eu fui para o colégio, nesse MOBRAL, mas também não fiquei muito tempo, daí a partir daí eu comecei a ler, já aprendi conta...

Nilcéa: Ah, tá. Tu aprendeste a ler sozinha?

Maria: É comecei a ler sozinha...

Nilcéa: E o MOBRAL que tu freqüentavas era em Porto Alegre?

Maria: É, era em Porto Alegre. Eu fiquei muito pouco.

Nilcéa: Mas assim, aos 12 anos tu já foste pro MOBRAL?

Maria: Não, foi depois.

Nilcéa: Foi depois!

Maria: Foi bem depois, com 21, 22 anos, porque antes eu não estudava, só trabalhava.

Nilcéa: E me diz uma coisa, Jesus, daí lá no MOBRAL, quanto tempo tu permaneceste no MOBRAL?

Maria: Que eu lembre foi assim bem pouco, foi o que uns ... 3 meses, por aí. Mas deu para aprender bastante coisa. Eu lembro que foi logo que foi lançado o MOBRAL, não sei se a senhora está lembrada ...

Nilcéa: O MOBRAL foi em 70, 73.

Maria: 72, 73, por aí.

Nilcéa: Bem, e depois do MOBRAL?

Maria: Depois do MOBRAL eu parei definitivo. E hoje eu sinto dificuldades em matemática, porque eu parei e depois quando eu retornei aos 40, eu fui fazer aqui o ... comecei no segundo ano, aí eu fui para outros colégios, porque aí já não dava mais aqui dentro, né?

Nilcéa: Aí tu entrastes para a Universidade?

Maria: É. Mais aí eu comecei da estaca zero, de novo, tudo de novo.

Nilcéa: Jesus, na época, então, tu trabalhavas como doméstica?

Maria: Era, como doméstica. Trabalhei como doméstica, o tempo todo de babá. Eu era babá no Rio, 20 anos nesta casa.

Nilcéa: E, nessa casa que foram te estimulando para a leitura? Ou foi por tua conta?

Maria: É, foi por minha conta, assim, porque não dava, né, eu cuidava da criança e fazia outros afazeres, né. Não dava como, foi por minha conta.

Nilcéa: E me diz uma coisa, Jesus, e depois que tu viestes para cá e começaste a aprender a ler, tal, as tuas expectativas mudaram?

Maria: Mudaram, mais meus sonhos, minha ação global de vida, de querer melhorar de vida. Eu vejo assim para mim o estudo é tudo, porque a gente não é... não sei se a senhora entende, o que eu quero dizer. A gente não é respeitada, as pessoas assim, não respeitam a gente. Eu senti muito isso na minha pele, a partir do momento que eu comecei a perceber isso, as dimensões que tu me cobravas, eu disse: "não, vou estudar, e vou largar tudo". Agora, a partir da Universidade é que eu comecei a sentir muito mais na pele, porque até então eu trabalhei sempre de doméstica. Só que as pessoas te cobram: seu comportamento social, eu vejo até como estou falando contigo, até meio nervosa.

Nilcéa: Não, não.

Maria: As pessoas cobram de ti, tanto aqueles do meio social, quanto os que não são social nos cobram. Então, eu sempre digo que a doméstica é discriminada, e depois tem os filhos, não deu certo com o marido ... marido entre aspas ... marido é aquele que nos ... entende? E daí depois que eu vim para a Universidade e foi aí que apontou mais para que estudando numa universidade você tem como perceber as coisas, até no andar, como você diz, no andar do cavalo, aí você tem condições de ver, né?

Nilcéa: O Jesus, me diz uma coisa: e isso que foste aprendendo, desde lá que tu aprendeste no MOBRAL e depois aqui no curso da Universidade com os adultos, e agora na tua continuidade; isso tem servido para o teu trabalho?

Maria: Tem, tem. Em parte tem porque eu tenho mais condições de analisar as coisas, perguntar, né? E eu já estou querendo fazer outras coisas, está me dando condições de mudar a minha vida, né, e está me dando condições de me sustentar melhor. E não ficar assim parada, estacionada no mundo.

Nilcéa: E quais foram as tuas possibilidades reais de tu progredires depois que tu aprendeste mais a ler, a escrever ...

Maria: As possibilidades de progredir em termos de estudo a senhora quer colocar?

Nilcéa: Não, na tua vida como um todo.

Maria: Na minha vida? Por enquanto o estudo é ainda a longo prazo, eu não estou vendo assim, um retorno, mas eu acredito que eu vou ter, ainda, um retorno, porque já foram 4 anos ... agora em maio já deu 5 anos, e por enquanto eu ainda não estou vendo aquela possibilidade, mas eu vejo que eu vou conseguir o que eu estou planejando.

Nilcéa: E além das tuas atividades nas aulas, quando tu ias para o MOBRAL e depois quando tu vieste aqui para o projeto da Universidade, tu fazes outros trabalhos relativos à escola?

Maria: Ah, eu estudo em casa, eu estou me preparando para fazer vestibular, eu pretendo ajudar as crianças, assim, os maiores para eles terem uma continuação

assim como eu, porque eu comecei do nada; isso eu pretendo fazer na minha continuação.

Nilcéa: E como é que tu conciliavas o trabalho com as tuas obrigações?

Maria: Aí eu sempre procurava fazer num horário que não fosse interferir no trabalho. Eu saía sempre depois do trabalho e ia para a aula. Sempre foi assim, e continua sendo assim. E a gente vai deixando a casa, né? Deixa a casa, deixa filho. Minha filha às vezes diz: “mãe, eu tenho saudades de ti” e eu sinto saudades dela. Comer a gente come assim ... porque as pessoas às vezes comentam: “eu não consigo entender como é que tu consegues fazer tudo porque eu chego 11:00 horas em casa, estou com fome ... porque eu tenho que trabalhar de manhã, chego em casa às 11:00 hs ainda tenho que fazer uma comida na panela de pressão pra poder dar conta, porque depois tem que voltar para o trabalho.

Nilcéa: O Jesus, quais as maiores dificuldades que tu encontraste para aprender a ler?

Maria: Ah, eu acho que foi o modo como eles explicam assim, por exemplo, a dificuldade para eu aprender o ABC, eu tive grande dificuldade de ligar as letras, para saber, assim, as letrinhas ... o “S” ... até hoje eu encontro, às vezes, dificuldades, eu troco o “S” pelo “C”, então essas dificuldades de ligar a letra, né? - Formar as palavras...

Nilcéa: Então essa era a sua dificuldade para escrever? Na hora de escrever tu ficavas com dúvida se era com “S” ou com “Ç” ou se é com “C”, porque o som é o mesmo, é isso?

Maria: É isso.

Nilcéa: Isso para escrever, e para ler?

Maria: Para ler também ... Não para ler, na verdade, eu não tive muita dificuldade, depois eu comecei a ligar ... eu não tinha muita dificuldade ... para ler eu não tive muita dificuldade, mais para escrever. Tanto é que eu comecei a ler livros difíceis, eu não sabia, hoje eu sei que não adianta eu pegar livros difíceis; mas eu tentava sempre pegar livros e ler, né?

Nilcéa: Tu te lembras, assim, qual foi a tua primeira experiência de leitura, mesmo quando menina aos 12 anos?

Maria: Lembro, lembro, foi o Patinho Feio, aí eu decorava: “O Patinho Feio”, era a cartilha.

Nilcéa: Ah, era a cartilha “O Patinho Feio”?

Maria: Era.

Nilcéa: E quem te deu essa cartilha?

Maria: Foi nesse mesmo MOBRAL que eles me deram.

Nilcéa: Ah, tá. Mas tu não freqüentavas?

Maria: Eu ficava lá no MOBRAL, de vez em quando eu ia lá e eles me davam, e naquela época eles davam essa cartilha, davam uma de matemática, ali que eu comecei a ler.

Nilcéa: Lá aos doze anos então?

Maria: Não, aos doze anos eu não tive assim ... não, foi o Patinho Feio aos 12, foi no colégio, mas eu acho que teve também essa continuação, ficou muito gravado na minha cabeça esse livro o “Patinho Feio”.

Nilcéa: Ah, tá. E era esse colégio que tu freqüentavas?

Maria: Eu fui com o que ... com ... fui pra lá com dez, mas eu fiquei só um ano lá, porque logo depois eu já fiz doze, já saí, mas lá dentro desse colégio eu não consegui ler não, eu consegui a ler depois do MOBRAL.

Nilcéa: Depois do MOBRAL ...

Maria: É depois do MOBRAL. Mas eu consigo me lembrar bem que quando eu ia ler “Fita” eu dizia “Tita”, e eu apanhava ... para poder ler eu apanhava ...

Nilcéa: Apanhavas de alguém?

Maria: Apanhava de uma senhora, ela me surrava, porque eu não aprendia ...

Nilcéa: Ah, a moça com quem tu trabalhavas ...

Maria: É, a moça com quem eu trabalhava me batia, porque ela entendia que eu tinha que saber. Ela : “É fita, não Tita!”

Nilcéa: É porque o traço é parecido do “F” e do “T”.

Maria: É, aí eu pegava e dizia: era “Fita”, eu dizia “Tita”.

Nilcéa: E ela te dava, te ajudava em casa? Essa senhora, assim, te dava alguma indicação de leitura?

Maria: A coitada também não tinha esclarecimento, né. Realmente os filhos dela não são... Ela me ajudava a ler aquilo ali que ela sabia. Aí ela me ajudava, tentava me mostrar, mas também ela tinha três filhos, três pequenos, e eu cuidava do último. Ela me cuidava e eu cuidava do filho dela. Ela não tinha esclarecimento. Até tem uma sobrinha dela disse assim: " ah, Jesus", eles me chamam de Zuza, né, "como é que a tia Leninha te dá alguma coisa no momento, se ela não tem nem para ela. Essa moça, sobrinha dela, de quem eu te falei.

Nilcéa: E Jesus, depois na tua frequência ao MOBRAL, quais eram as qualidades que tu vias assim, no professores?

Maria: Ah, o interesse, o interesse de passar aquilo para a gente, aquela aprender, "você vai aprender, você vai sair daqui vendo, vendo as coisas". Sabe, tinham amor, qualidade que existe, muita vontade de aprender matemática, aquela matemática bem assim no começo, aquela adição bem no começo. Para mim era tudo um "bicho de sete cabeças". Até hoje eu sinto dificuldade na real matemática, eu sei mais ou menos as coisas, eu sei as coisas, mas quando toca de fazer as coisas assim rapidamente aquela conta, já não, tem que parar um pouco, já tem que dar uma pensada.

Nilcéa: E que lembranças outras tu tens do MOBRAL, assim, dos professores?

Maria: Olha, muitas lembranças, até porque, pelas dificuldades, só que logo a lembrança que eu tenho é que ela era uma coisa assim que começou e que eu logo saí, mas também eu fui informada que já tinha terminado, eles não ficaram por muito tempo. O MOBRAL já começou e logo já terminou, eles não tiveram aquela continuação, né?

Nilcéa: E nessa tua frequência no MOBRAL, como é que era esse teu convívio com os teus colegas?

Maria: Ah, era bom, era ótimo. Tinha pessoas que não sabiam nada, senhoras ... eu lembro, assim, naquela época tinha senhoras, de quase 50 anos lendo, senhores ...

Nilcéa: E aprenderam lá no MOBRAL?

Maria: Sim, aprenderam no MOBRAL, como eu aprendi.

Nilcéa: Depois do MOBRAL, Jesus, o que tu fizestes? Qual foi a tua trajetória de escola?

Maria: Foi o MOBRAL, daí foi o projeto da "PREPESUFSC". depois foi o colégio, esse supletivo ...

Nilcéa: Ah, tá, no PREPESUFSC. Foi aí que tu fizestes o primeiro grau?

Maria: É fiz o primeiro, depois fiz o segundo, que é o supletivo.

Nilcéa: Ah, tá, e agora é o CEPU que tu estás fazendo?

Maria: Já fiz, já terminei.

Nilcéa: Ah, tá, já terminou o supletivo de primeiro e segundo graus. E para fazer o supletivo de segundo grau tu contastes com a ajuda de quem?

Maria: Com a minha ajuda.

Nilcéa: Com a tua ajuda! És bastante esforçada, mulher!

Maria: É, eu apanhei muito, inclusive, os horários não dava e ... tinha que dar ... eu passei, assim, momentos que ... Aí eles diziam: "Eu vejo a senhora, um Ser Humano incrível", porque naquela época eu nem sabia o que era vida. "- Ah, eu vejo que a senhora é uma pessoa que estuda, é preocupada". Porque lá tinha todos os tipos de pessoa, tinha pessoas que tinha um horário, e eu já não podia, aí não dava para estudar...

Nilcéa: Mas, olha tu estás vencendo ...

Maria: Eu tinha dificuldade financeira, passei demais, porque foi tudo pago. No último ano que eu consegui uma meia boca, mas não deixava de ser pago ... era pago! E nesses 3 anos ... porque nesse meio tempo tem uma historinha pra mim contar: um ano e meio fiquei acidentada, não pude fazer ... eu poderia ter terminado bem antes, né? Quando era o primeiro grau, e aqui dentro da Universidade eu saí com o diploma de História. Eu ouvia História ... aqui dentro eu terminei o primeiro grau em História, mas eu tive que fazer tudo de novo.

Nilcéa: Pra poder ter o certificado.

Maria: Mas, eu tinha o certificado, só que daí pra concluir o primeiro grau, para fazer o segundo.

Nilcéa: O Jesus, depois de tu teres aprendido a ler e a escrever, de ter passado por essas experiências todas, tu desenvolveste alguma atividade política, social, assim, tu começaste a te envolver?

Maria: A política eu estou tentando entender um pouco mais. Eu entendo, assim, de lei e tal para mim usar um pouco ...

Nilcéa: Tu participas assim, de algum movimento, tipo de comunidade, de cooperativa, de bairro ?

Maria: Não, eu gostaria de participar, mas não ... eu tento ir mas não ...

Nilcéa: E quais são, assim, os teus planos em termos de futuro?

Maria: O meu plano, em termos de futuro é me formar, é tentar resgatar um pouco assim da ... como é que eu posso colocar ... dessas crianças que estão sem estudo, levar pra ver se eles conseguem ... eu sei que não vai ser fácil, mas eu estou tentando ... Eu quero ver se dá pra eu me formar, para ir para os morros, dar aula para as crianças, mostrar para eles que eles tem que estudar, trabalhar para melhorar a nossa nação de um modo geral. É assim que eu vejo, né, se a gente não estuda não tem como melhorar alguma coisa, né?

Nilcéa: O Jesus, e como é que tu te divertes?

Maria: Ah, nada.

Nilcéa: De nada?

Maria: Eu não tenho lazer de nada, porque não dá tempo, e depois estou sempre cansada, porque, né? Nos fins de semana eu tenho que limpar a casa ...

Nilcéa: Mas assim, tu nem pegas o livro pra ler, nada?

Maria: Ah, sim ler eu leio sim. Agora então eu não dou mais conta, né, mas ler eu leio sim. Mas a minha forma de lazer é ficar dentro de casa, às vezes tu quer ir para a rua fazer alguma coisa, mas ... A maioria das vezes eu pego um livro ... eu gosto muito de psicologia, eu gosto de livros, assim, de romance ...

Nilcéa: E hoje, hoje tu estás lendo sobre psicologia, tu estás lendo romance ... tu saberias, assim, citar um título de um livro que tu leste agora, ou que tu estás lendo?

Maria: Ah, eu já li vários ... deixa eu lembrar ... “Joseph Morph” (Não dá de entender) eu não sei se é assim ... eu gosto daquele tipo de livro. E de literatura: ah, tem tantos assim que eu já li ... A moreninha eu já li ...

2 - NAIR DE SOUZA LOPES

Nilcéa: E então, Nair, estás freqüentando esse curso aqui no Coração de Jesus, o que foi que te motivou a vir para esse curso?

Nair: Porque eu estou a fim de aprender. Ler, escrever.

Nilcéa: E me diz uma coisa: onde é que tu nasceste?

Nair: Minas, Aratinga.

Nilcéa: Tu chagaste a freqüentar alguma escola?

Nair: Olha, para ser franca, o pouquinho que eu estudei, eu aprendi ... não sei se a senhora lembra, aquele tempo que a Bibi Ferreira dava um pedacinho na televisão ... não sei se a senhora se lembra. Então eu trabalhava de doméstica, e sempre depois do almoço eu aprendia um pouco com ela. E o que eu aprendi com ela eu não esqueci não! Eu tinha o que, uns 18 anos. Mas escola eu não tive não.

Nilcéa: Então tu aprendeste no teu local de trabalho?

Nair: É, pela televisão. E a patroa sempre dava um empurrãozinho.

Nilcéa: E me diz uma coisa: os teus pais eram alfabetizados?

Nair: Acho que não, porque eu perdi a minha mãe quando eu tinha 7 anos. Meu pai sabia bem pouquinho, mal sabia escrever o nome.

Nilcéa: Então foi aos 18 anos que tu descobriste a leitura e a escrita?

Nair: Foi.

Nilcéa: E depois disso, o que foi que tu fizeste em relação à leitura e à escrita, a tua experiência de escola, depois desta pela TV?

Nair: Ah, depois disto não foi, assim, mais nada. Só foi trabalhar, só trabalhar. E antes também o meu marido não me deixava eu ir pra aula.

Nilcéa: E na época tu trabalhavas como doméstica ... e hoje?

Nair: Olha, hoje eu não consigo arrumar serviço, então eu estou desempregada, estou procurando.

Nilcéa: Daí tu casaste para ser dona de casa ...

Nair: Não, mas eu trabalhava, agora, ultimamente, fui camareira, eu nunca parei. A minha profissão mesmo é camareira.

Nilcéa: Mas, assim, na verdade, o que tu queres é aprender. O que é que tu queres aprender, por que tu queres aprender a ler e escrever?

Nair: Porque, veja bem, eu acho que uma pessoa que não sabe ler, nem escrever é muito ruim, é inútil, então eu quero aprender a ler e escrever, mas ler corretamente e escrever também. Ah, mas o meu maior sonho é saber ler e escrever. Às vezes estou pensando em alguma coisa, vou lá e escrevo, mandar uma carta para alguém...

Nilcéa: E quais são as tuas possibilidades, o que é que tu pensas depois de aprender a ler e escrever bem, o que é que tu achas que isso vai trazer para ti?

Nair: Nossa, vai me ajudar muito, porque ... ah, eu tenho vontade de fazer tanta coisa...

Nilcéa: E além das aulas que tu estudas aqui, tu fazes mais alguma coisa com relação à leitura e à escrita?

Nair: Não, eu não faço ainda não, mas depois que eu tiver, eu quero ...

Nilcéa: Mas tu disseste que tu escreves carta ...

Nair: Não, eu tento escrever carta em casa...

Nilcéa: E tu tentas escrever algo diferente?

Nair: Tento, tento. Eu gosto de ler a Bíblia.

Nilcéa: E agora, o tempo que tu usas a mais da escola são nessas tentativas? de escrever carta ... Tu tens parentes longe?

Nair: Tem, minha família mora todo mundo longe.

Nilcéa: E tu já mandaste alguma carta para eles?

Nair: Ainda não. Que eu escrevi, não. Mas eu vou mandar, eu já telefonei para eles dizendo que eu já estou na escola, que eu estou aprendendo e que qualquer dia eu mando uma carta pra eles que eu escrevi.

Nilcéa: E como é que tu ... bem tu não estás trabalhando, nem como camareira, então tu estás tendo disponibilidade para ir às aulas ...

Nair: Não, mas estou procurando, mas mesmo quando eu estiver trabalhando eu vou fazer força de vir.

Niicéa: E o que é que tu achaste, o Nair, quando tu aprendias pela televisão, o que é que tu achavas que era mais difícil ou o que, aqui na aula, tu achas que é mais difícil para aprender a ler e escrever?

Nair: Olha, mais difícil são as continhas, as contas, porque dá um embaraço na cabeça da gente.

Niicéa: E de leitura, assim o que é que é mais difícil de leitura e escrita, quando a professora pede aqui para ler alguma coisa?

Nair: Olha, as coisas que ela pede eu sempre sei ler.

Niicéa: E na televisão?

Nair: Não, o que eu aprendi na televisão eu não esqueci de nada. E olha que eu tinha 18, e até hoje eu me lembro.

Niicéa: E o que é que tu te lembras assim?

Nair: Olha, eu sei que a Bibi Ferreira dava pela televisão ...

Nilcéa: E como é que ela dava, assim, ela falava?

Nair: É ela falava, ela escrevia no quadro. Eu não sei, isso já faz muito tempo, eu lembro que a minha patroa pegava e me ajudava, entende? Mas no começo foi muito difícil. Porque era como se fosse uma criança, estava começando. O pouquinho que eu sei, eu aprendi lá. Porque eu entrei aqui no dia 16 do mês passado.

Niicéa: Ah, estás há pouco tempo!

Nair: E eu já estou junto com elas que já faz quase um ano. Então eu acho que o que eu sei eu devo à Bibi Ferreira, que eu assisti e aprendi um pouco com ela, senão eu estaria começando do zero.

Niicéa: Então tu achas que, pra ti, ler não é tão difícil?

Nair: Não.

Nilcéa: E para escrever o que tu achas difícil?

Nair: Escrever, às vezes eu consigo algumas coisas sozinha, tirar palavra ...

Nilcéa: Copiar?

Nair: Sem copiar. Se a pessoa ditar eu escrevo. Só que a pessoa tem que ter paciência, muita paciência, né? A outra pessoa que está ensinando tem também que ter paciência, porque o meu filho sempre ele me ensina em casa ... e ele tem uma paciência...

Nilcéa: E o teu filho está em que série?

Nair: Ah, ele já está no segundo grau.

Nilcéa: Mas assim, quando tu vais escrever, o que é que é difícil pra ti, quando tu vais escrever uma palavra; se eu te pedisse para escrever, por exemplo, a palavra "casaco".

Nair: Não, sabe, quando eu vou escrever, eu fico, assim, pensando, soletrando, pensando alto: "ca-sa-co", eu fico assim, entende?

Nilcéa: Ah, tá, tu vais soletrando ...

Nair: Mas eu só sei fazer isso, eu gosto de falar e escrever e falando - escrever e falando, entende?

Nilcéa: E quando tem uma palavra assim: "casaco", como é que tu escreves "casaco"?

Nair: Casaco, começa com "C", né? Olha, acho que eu sei escrever "casaco"!

Nilcéa: E daí "ca-sa-co", como é que tu ias escrever: primeiro vem "C" depois vem o o quê?

Nair: "C", "A", depois vem "Z". Deixa eu ver ... podia ter trazido um papel para escrever ...

Nilcéa: É, não mas acho que não vai precisar. Mas então é assim: Tu vais falando e vais escrevendo as letras.

Nair: Sim, porque eu acho assim mais fácil.

Nilcéa: E depois, assim, lá na Bibi, por que que tu achavas que tu conseguias aprender com a Bibi pela televisão? O que fazia com que tu assistindo fazia tu aprender?

Nair: Olha, eu acho que era a vontade de aprender. E essa minha patroa me dava o maior apoio, ela ficava ali, em cima. E depois essa minha patroa me passava deveres pra eu fazer depois...

Nilcéa: Ah, sei, sei ...

Nair: Aí foi muito bom ... aprendi bastante coisa ...

Nilcéa: E o que é que tu achas, assim ... o que tu consideras um bom professor?

- O que tu achas bom nessa tua professora aqui?

Nair: Ah, eu queria falar uma coisa, mas não posso falar. Olha, eu gosto dela, mas antes eu estava na sala ... aí será que depois ela vai ouvir ... Então, sabe aquela Ana Regina? A Ana Regina ela explica melhor, eu gosto mais ... ela conversa assim ... ela explica bastante, mas como eu queria começar lá do zero, lá de baixo, porque eu quero saber tudo, entende? Aí eu vim pra essa que é da primeira série, mas eu estava lá na segunda, mas aí eu quis vir para essa aqui, porque essa está começando lá do zero mesmo; mas a Ana Regina, ela é de segunda série, ela explica um monte de coisas ... Essa daqui explica, mas não explica tão bem quanto a outra.

Nilcéa: Então pra ti o bom professor é aquele que explica bem?

Nair: É, explica bem, dá um monte de coisas pra gente escrever; ó tu vê essa daqui é boa também, é um amor de pessoa, mas a gente copia mais é do livro; porque do livro a gente podia copiar mais é em casa, porque eu acho que ... não sei se eu estou falando alguma coisa que ...

Nilcéa: Não, não, é uma maneira de ensinar, né?

Nair: Na sexta-feira passada eu nem vim, porque só era para copiar o livro, e eu disse: eu vou gastar dois passes (passagens de ônibus) só para copiar do livro? Então a outra era a Neide, ela passava no quadro, e a gente ainda copia ... e é isso.

Nilcéa: E o que é que com essa tua experiência de aprender com a televisão, aprender com a tua patroa, aqui, tu tens alguma coisa que te marcou nessa tua experiência, que ficou na tua memória, assim, que tu guardas até hoje, alguma coisa que aconteceu, algum fato?

Nair: Na escola?

Nilcéa: Na tua experiência com a escola. Uma coisa que até hoje tu te lembras ...

Nair: Tem, o meu pai me botou na escola uma vez, mas só que eu era muito levada, eu batia nos outros meninos, sentava de lado, essas coisas de criança, mas eu já tinha 9 anos, então o meu pai tirou eu da aula porque eu só dava problemas.

Nilcéa: Então tu não ficaste dentro da escola ...

Nair: Aí ele dizia também que pra que aprender a ler se depois cresce vai escrever carta pra arrumar namorado ...

Nilcéa: E assim, além da escola e dessa tua vontade que tu tens de aprender, tu fazes mais alguma coisa, com relação à escola? E pra te divertir ...

Nair: Não, sabe por que é que eu quero aprender a ler?

Nilcéa: Não.

Nair: Porque eu sou apaixonada por crianças, eu quero ter assim tipo uma creche; porque eu já trabalhei três anos cuidando de crianças, mas eu trabalhei à noite, porque eu trabalhava numa casa de crianças lá Cachoeira do Bom Jesus, então eu quero aprender a ler porque eu quero botar uma creche de crianças, tudo criancinha pequena, porque se eu não souber ler eu não ...

Nilcéa: Até pra orientar quem vai trabalhar contigo, né? Então a tua expectativa de futuro é essa: tu teres uma creche?

Nair: É isso o que eu mais quero. Olha, de vez em quando eu digo lá para as crianças: eu faria tudo pra ... Eu andei comprando o carnê do Baú pra ver se eu ganhava alguma coisa, aí eu falei: Se eu ganhar eu vou montar uma creche, encher de criança, é o meu sonho!

Nilcéa: O Nair, tu me dizes o seguinte: Tu consegues pegar jornal para ler ou revistas?

Nair: Às vezes tem umas letrinhas assim mais complicadas, mas quando tem alguém eu pergunto ...

Nilcéa: E tem alguém que traz jornal pra ti ou ...

Nair: Não, eu leio mais revista ...

Nilcéa: O teu filho compra mais revista ...

Nair: A minha filha compra revista. Eu já tenho uma filha que está na Universidade.

Nilcéa: Ah é? Que coisa boa!

Nair: A senhora vê, eu sempre digo: eu não estudei, mas eu quero que as minhas crianças estudem, porque uma pessoa sem estudo é muito ruim.

Nilcéa: E quantos filhos tu tens?

Nair: Três. Uma está fazendo contabilidade, ela se forma agora, esse ano, depois vai pra universidade também, e a outra já está, ela faz arquitetura.

Nilcéa: Ah, tu tens uma filha que faz arquitetura, que beleza! E o filho?

Nair: O filho vai ser músico.

Nilcéa: Tu és viúva?

Nair: Há 2 anos.

Nilcéa: E o que te trouxe para Florianópolis?

Nair: O meu marido é que era daqui. Antes a gente morava em São Paulo. A gente se conheceu em São Paulo. Depois vai fazer 11 anos que a gente está morando aqui.

Nilcéa: E os teus filhos te estimulam a estudar?

Nair: Se o meu marido estivesse aqui ele não deixava. Então, as crianças nasceram em São Paulo, meu marido era daqui, e eu era de Minas.

Nilcéa: Mas em compensação estimulaste bastante teus filhos a estudarem.

Nair:- Mas o meu marido dizia: Pra que estudar? Dizia que as crianças não precisavam estudar, se ele não estudou ... ele teve até a quarta série. Então, não é porque eu não estudei que eu não vou fazer meus filhos estudarem. Eu sempre dei o maior apoio. Eles estudaram aqui na Escola Técnica, e nós morávamos lá na Cachoeira, quer dizer, antes nós morávamos na Cachoeira, agora moramos nos Ingleses, então se não ajudar eles como é que vai ser, né?

Nilcéa: Só me diz uma coisa: tu tens 43 anos, e a data do teu aniversário?

Nair: Eu sou de 15 de janeiro de 1953.

Nilcéa: Está ótimo, foi muito bom conversar contigo.

3 - VALDETE DA ROSA PEREIRA

Nilcéa: Então, só me diz o teu nome todo.

Valdete: Valdete da Rosa Pereira.

Nilcéa: E quantos anos tu tens, Valdete?

Valdete: Cinquenta.

Nilcéa: És casada?

Valdete: Não, desquitada.

Nilcéa: Tens filhos?

Valdete: Tenho.

Nilcéa: Quantos?

Valdete: Dois.

Nilcéa: A tua profissão, Valdete.

Valdete: Copeira.

Nilcéa: Há quanto tempo tu és copeira?

Valdete: Há 20 anos.

Nilcéa: E essa é a tua primeira experiência em escola, Valdete?

Valdete: Isso.

Nilcéa: A primeira experiência foi aqui no Coração de Jesus. Tu nunca frequentastes uma escola?

Valdete: Não.

Nilcéa: Nem quando criança?

Valdete: Não, porque meu pai dizia que filha mulher não precisava estudar, e aí quando casava o marido tinha que sustentar. Então o meu pai não nos deixou estudar; eu até tenho a minha irmã numa outra sala aqui do lado.

Nilcéa: E onde é que tu nasceste?

Valdete: Em Imituba.

Nilcéa: E a tua infância, tu morastes lá, te criastes lá?

Valdete: Sim.

Nilcéa: Então tu estás começando agora, e me diz uma coisa: o que foi que te levou a vir para a escola agora aos cinqüenta anos?

Valdete: Porque as gurias ali do banco diziam: “guria, tu tens que estudar ...” aí eu digo: “ai eu não quero, porque a cabeça é tão dura, tão dura que eu não sei se eu consigo mais ...” Mas tu sabes que nunca é tarde para a gente estudar. Aí um dia chegou, aquela vizinha do banco, que tinha irmãs que também estudaram, aí chegou uma lá e disse pra mim que eles estavam abrindo um curso lá no colégio, aí eu disse: ah, eu não vou ... - Não, o que é que é isso, eu vou, a Suzana vai ... Aí eu disse: então eu também vou nessa. Aí eu falei assim pra minha chefe: eu acho que eu vou estudar!

- Acha não, tu tens que ir!

- Eu digo: tem que não, eu já sou uma velha, eu estou com 50 anos ...

- Não, mas tem que ir sim, Valdete ...

Faz novas amizades, e é bom porque ... eu só assinava o meu cheque; o meu cheque eu assino, mas outra pessoa tem que preencher pra mim. Aí eu disse: então tá, então eu vou. Aí todos os dias elas me cobram: Tu tens que ir, Valdete! Outro dia a gente saiu juntas e a minha chefe disse assim: eu vou até lá na portaria pra ver se tu vai. Eu disse: olha pra mim se eu já não sou uma velha; se eu disse que eu vou é porque eu vou! Então depois que começou a gente vem sempre. E os meus filhos também: “mãe, a senhora tem que ir porque não sei o quê ...” Porque eu sempre falava assim pra eles: Eu sou cega, mas jamais eu vou querer que um de vocês sejam cegos. Porque quando o meu marido foi embora a minha filha mais velha tinha 5 anos e o menino tinha 4; bem no dia que o menino estava fazendo aniversário ele foi embora. Então eu fazia de tudo para eles estudarem, eu digo, vocês jamais vão seguir o meu caminho, nem que amanhã a gente nunca possa sair de casa, pra lugar nenhum, então eles estudaram, todos os dois. A guria casou, continuou estudando só parou depois que ela engravidou do menino. E ele saiu na oitava, porque daí ele começou a trabalhar, e eles nunca rodaram, porque eu cobrava deles e eles diziam assim: a senhora não pode cobrar porque a senhora não estudou ... eu digo é por aí mesmo, por eu não poder estudar é que eu vou cobrar de vocês. Eles estudavam à noite e

diziam: “mãe, vai deitar, mãezinha”, eu dizia: não, só vou dormir depois que vocês chegarem! Eu fazia a janta, deixava a janta prontinha em cima da mesa e ficava na janela esperando até eles chegarem. Então depois que eles chegassem, eles jantavam, a gente sentava, conversava bastante; eu pedia como que eles foram de aula, se eles não criavam confusão, sempre assim: porque eu não estudei, mas que eu dei um duro neles, eu dei ...

Nilcéa: E me diz o seguinte: além do tempo que vens aqui, que é toda a noite, em casa tu fazes alguma atividade para te ajudar aqui na escola?

Valdete: Não, eu não faço nada, porque eu chego em casa às dez e pouco, aí eu vou jantar, vou tomar banho, aí eu vou deitar porque eu levanto seis horas da manhã e não dá.

Nilcéa: Sei, tu trabalhas de copeira num banco?

Valdete: É, no BESC.

Nilcéa: E então tu trabalhas de dia e estudas à noite. E o que tu achas o mais difícil pra aprender a ler e escrever?

Valdete: Ah, meu Deus ... eu posso ler ali, eu estou vendo um “P”, um “E”, um “R”, um “M”, um “I”, o “T”, outro “I”, aquele outro é um “D”? - Um “D” e um “O”, só que eu não sei o nome que está ali escrito.

Nilcéa: Ah, identificar as letras tu sabes ... tu sabes os nomes das letras, por exemplo um “P”, agora quando a gente junta o “P” e o “E” fica “PE”, aí vem o “R”, aí o “R” como é que a gente fala com o “R”? Então fica “PER”, aí vem o “M”, não é “M”, eme é o nome da letra, mas o som é “Mmmmm”, então é “PERM”, mais o “I” fica: “PERMI”, mais o “T”, “PERMIT”, aí o “I”, “PERMITI”, o “D” e o “O” ...

Valdete: “DO”.

Nilcéa: “PERMITIDO”. “É PERMITIDO PESCAR.” “P”, “E”, o “S” a gente não lê “ésse”, lê “Ssssss”, “CAR” ... É que por enquanto tu sabes apenas o nome das letras.

Valdete: Eu conheço mais as letras, mas juntar elas é difícil pra mim...

Nilcéa: Não, mas tu estás descobrindo, isso tu vais descobrindo, aos poucos tu vais perceber que essas letras a gente pronuncia de uma determinada maneira, né? O nome delas é um, mas o som é outro.

Valdete: É o que a professora diz pra gente também ...

Nilcéa: E aos poucos tu vais aprendendo ...

Valdete: Ai meu Deus, mas eu acho, assim, tão difícil ...

Nilcéa: Tá, e além disso o que tu achas mais difícil?

Valdete: É juntar as letras, fazer, porque às vezes a gente vai fazendo e aí a gente olha ... porque a gente não sabe o que está fazendo, aí, meu Deus do céu, a vontade é de ... aí a gente pensa: eu estou fazendo, mas, meu Deus, eu não sei o que é que é.

Nilcéa: Não, mas aos poucos tu vais conseguindo, descobrindo pra ter essa leitura que a gente já tem.

Valdete: Esses dias eu estava falando com a moça que mora lá perto do banco, meu Deus, será que a gente ... a gente faz coisas tão difíceis... olha, eu aprendi a bordar tapetes, aprendi a fazer tricô, será que a gente não vai aprender a ler?

Nilcéa: Claro, vai aprender sim, só que demora mesmo, não é assim... . Tu começaste quando?

Valdete: A outra semana passada.

Nilcéa: Ah, então, faz pouco tempo mesmo.

Valdete: De aula mesmo ... depois a professora teve um problema de ouvido, ela ficou 3 dias sem vir ... eu acho assim, contando os dias, eu acho que dá uns dez dias.

Nilcéa: Ah, é pouco tempo.

Valdete: Aí eu penso: vai chegar o ano que vem e eu não aprendi nada!

Nilcéa: Não, aprende sim, tens que ter paciência ...

Valdete: É o que o meu filho diz pra mim: - Mãe, tens que ter paciência, não é assim.

Nilcéa: Eles levaram um ano pra se alfabetizar.

Valdete: Mas vocês eram pequeninhos, vocês começaram, vocês não trabalhavam fora, vocês não se preocupavam com casa, nada, a preocupação de vocês era só ir e já está formado; agora eu não, a gente se preocupa com um monte de coisas ... e a cabeça fica mais dura também.

Nilcéa: É, mas tu tens uma outra experiência, tu já sabes o nome das letras, falta pra ti agora fazer a leitura. Agora também tem ali o "P" com "E" dá "PE" ...

Valdete: É mas a gente mistura tudo ...

Nilcéa: Não, mas aos pouquinhos tu vais pegando as coisas. Tá, mas o que tu achas de bom, assim, no teu professor? O que tu consideras um bom professor?

Valdete: Eu acho, assim, que ela é muito querida, ela tem muita paciência com a gente, às vezes a gente faz errado e ela: - Não, é assim. Ela vai lá, apaga. E ela é um amor ...

Nilcéa: Ela tem paciência ...

Valdete: É, muita paciência. Ela fica assim, de joelho na nossa frente - faz, e aí: aí está errado, aí ela pega a caneta, vai lá apaga, faz ... aí a gente fala pra ela: - Não vai aprender ... E ela: - Vai sim, vocês vão aprender, pode deixar, vocês começaram agora... Ela é muito querida, ela é um amor, aquela menina que está ali com a gente.

Nilcéa: E escuta, assim, tu não tiveste outros professores?

Valdete: Não, não.

Nilcéa: Essa é a tua primeira professora?

Valdete: Porque a gente começou aqui, no primeiro dia teve outra moça que era um amor também. Eu disse pra ela que eu tinha saído dali com dor de cabeça, enjoada, tonta. Porque já tem uma turma que está ali há um ano, daí ficou, assim, bem misturado, aí ela colocou um monte de coisa no quadro pra quem já sabe. Outro dia eu estava conversando com ela e eu disse: - Alguém vai sofrer com isso, porque a senhora vê, a gente não sabe nada; a sua turma já sabe, então alguém vai sair prejudicada e vai ser a outra turma, porque nós vamos ficar parados olhando, porque a gente não sabe nada; porque ela já estava fazendo texto com a outra turma dela, e a gente não sabe nada, simplesmente ...

Nilcéa: E então, Valdete, o que é que tu esperas, assim, de futuro pra ti aprendendo a ler e escrever?

Valdete: Eu acho assim: se eu aprender a ler e escrever, eu acho que a vida é outra, né, é outra coisa; a gente fica esperta, a gente lê uma placa, a gente vê o ônibus que a gente pega, senão a gente tem que pedir se aquele ônibus é tal

ônibus, e a gente vai com mais segurança porque não precisa estar se preocupando, não precisa pedir pra ninguém. Se às vezes a gente vai num lugar, vai fazer uma entrega de alguma coisa, sei lá ... um documento e chega numa sala: “meu Deus, será que este número está certo?” Se a gente sabe ler e escrever a gente já sai com a segurança da gente, não precisa estar perguntando as coisas pra ninguém ... Eu acho que a gente vai estar feliz demais! Não tem felicidade maior que a gente sair daqui sabendo a ler e escrever e não precisando mais ter essa preocupação.

Nilcéa: E tu participas, assim, de um ... de alguma igreja, cooperativa, sindicato, alguma coisa assim?

Valdete: Não.

Nilcéa: E tu na tua casa tens algum livro, tu compras algum jornal, revista?

Valdete: Não, a gente não compra porque a gente não sabe ler, né, então não adianta comprar. A gente não compra por isso, porque se a gente soubesse ler a gente comprava, claro! No banco a gente tem jornal, tem tudo, mas a gente não pega, a gente sabe ler nada ...

Nilcéa: Mas, então, eu acho que tu tens uma grande coisa que é essa tua vontade.

Valdete: A vontade é demais. Eu sempre falava assim: a minha mãe, ela nunca ensinou a gente a costurar. Ela tinha máquina e tudo, e ela que costurava ... agora eu não, eu tenho minha máquina - não que eu costure bem, mas as cortinas da minha casa sou eu mesmo que faço, roupa assim mais fácil de fazer eu faço. Será que só a ler que eu não vou aprender?

Nilcéa: Não, vais aprender sim, é só tu teres paciência ...

Valdete: Será que um dia ... vai ser uma loteria se eu chegar nesse ponto.

Nilcéa: Não, mas nessa loteria tu vais ganhar.

4 - SUZANA BARBOSA DE SOUZA

Nilcéa: O teu nome é?

Suzana: Suzana Barbosa de Souza.

Nilcéa: Suzana com “S” ou com “Z”?

Suzana: Com “S” depois “Z”.

Nilcéa: A tua data de nascimento?

Suzana: 20/01/59.

Nilcéa: E de onde que tu és?

Suzana: Eu sou de São Joaquim.

Nilcéa: Mas estás morando aqui em Florianópolis ...

Suzana: É agora. Faz 5 anos já que eu moro aqui.

Nilcéa: E trabalhas com quê, Suzana?

Suzana: Eu trabalho de doméstica na casa de ...

Nilcéa: O Suzana, tu freqüentaste alguma escola quando tu eras criança?

Suzana: Quando criança, eu freqüentei até uns 9 anos, só que depois eu ... meu pai viajava muito e ...

Nilcéa: Quando criança tu freqüentaste dos 7 a 9 anos.

Suzana: É, mais ou menos. Depois eu voltei e não consegui completar o ... porque eu sempre ia embora, pois meu pai viajava muito, né?

Nilcéa: Fizeste até que série quando criança?

Suzana: Até a terceira série do primeiro grau.

Nilcéa: E estás agora aqui no SESC há quanto tempo?

Suzana: Ah, desde que começou.

Nilcéa: E começou quando?

Suzana: Começou esse ano, metade do ano já.

Nilcéa: Em agosto?

Suzana: Em agosto a gente já estava.

Nilcéa: Foi em Julho mais ou menos? Julho deste ano.

Suzana: E aí eu estou continuando. Só que com muita dificuldade na leitura das coisas ...

Nilcéa: O Suzana, me diz uma coisa: o que foi que te levou a procurar de novo a escola?

Suzana: Foi assim: a gente precisa muito do estudo, muito mesmo, porque o meu trabalho, se você sabe fazer uma coisa e se tu perdes aquilo e tem que procurar outro trabalho ... porque às vezes tu tens capacidade de fazer alguma coisa, de desenvolver aquilo que você sabe, tu não consegue porque tu tens problemas de escrever, de ler, é por isso. Então eu estou trabalhando de doméstica ... eu tive várias profissões. Eu trabalhei muito em Caxias do Sul e lá eles fazem muita produção de ferramentas, de motor, que as mulheres não precisam, assim, só porque é homem que pode fazer. Lá não, é tanto mulher quanto homem, qualquer um deles fazem; tanto que se tu se habilitas a fazer aquilo lá, tu faz, mas aqui não, aqui eu já estive ... porque eu aprendi a costurar, eu sei costurar, e quando eu perdi o meu emprego eu não consegui outro emprego que eu gostasse. Eu também trabalhei muito tempo de balconista, só que eu não assinei carteira como balconista, então eu não posso exercer aquela função de balconista porque ... aqui exige muito, daí a pessoa tem que ter leitura, saber escrever e eu não tenho isso. Então eu quero muito aprender, por isso que eu procurei vir na aula aqui.

Nilcéa: Suzana, me diz uma coisa: aqui no SESC aprendendo a ler e a escrever, o que é que tu achas, assim, de mais difícil para aprender a ler?

Suzana: O que eu acho mais difícil não é aprender a ler, eu tenho mais dificuldade de escrever porque ler eu sei, eu leio corretamente, mas só que escrever eu tenho dificuldade. É que eu aprendi muito só a ler, escrever eu não escrevia quase nada ...

Nilcéa: E o que é difícil pra ti na escrita?

Suzana: Ah, é tudo, eu troco as letras, e daí quando a outra pessoa que sabe ler e escrever diz: aqui está errado, falta as regras, né, falta a pontuação ... até a professora fez um relatório nosso, porque ela tem que fazer agora no fim do ano, né, e ela colocou de cada um o que ela achava da gente, então ela leu. Eu achei o meu correto, sabe?

Nilcéa: Ah, era esse relatório que tu estavas lendo ...

Suzana: Era, porque eu sempre chego antes, daí ela leu o meu pra mim, e eu achei que estava correto, porque a gente não pode querer aquilo que não consegue, então tem que ir aos poucos.

Nilcéa: E tu és solteira ...

Suzana: Eu sou separada.

Nilcéa: Tens filhos?

Suzana: Tenho dois, um casal.

Nilcéa: E os teus filhos estudam?

Suzana: Eles estudam, mas só que eles moram tudo com o meu pai em Joinville.

Nilcéa: E quem é que te incentiva?

Suzana: Eu mesma. É uma coisa assim ... meus irmãos que não acreditam, porque eu já estou com 33 anos, estou numa idade que não precisa mais, mas eu digo: não, eu quero, eu vou conseguir. Eu não me sinto que minha idade está tão avançada, eu me sinto assim como se tivesse 18 anos.

Nilcéa: O Suzana, me diz uma coisa: e do teu tempo lá de escola, tu tens alguma lembrança de como é que tu aprendeste a ler lá naquele teu tempo de escola?

Suzana: Ah, da professora eu nunca esqueço. Ela era muito querida, a dona Luíza, ela era muito querida e era muito rude também, a gente tinha que obedecer, porque a gente estava numa salinha pequena, né, e ela ensinava muito bem, ela puxava muito pela gente, mas depois de lá eu esqueci tudo completamente.

Nilcéa: E tu te lembras qual cartilha que tu usavas naquela época?

Suzana: Eu me lembro que ela pedia um caderno assim pequenininho, um lápis, uma borracha, eu lembro que a gente tinha que apontar o lápis com uma faca em casa, porque na escola não tinha aquele apontador, não existia ainda. Então a professora explicava muito bem, a gente ia, como todo mundo, ia no quadro, ia todo mundo junto no quadro, então a gente ia lá, ela mandava a gente escrever as letras, depois a gente fazia as contas ...

Nilcéa: E aqui no SESC o que tu achas bom?

Suzana: Ó a professora é super-legal. Só tem uma coisa: ela não está conseguindo ... porque o nosso nível de escola é diferente, tem gente que precisa de mais atenção dela e ela não está conseguindo, ela está tentando encaixar todas nós, mas têm muitos que não sabem nada. Têm alunos ali que não sabem nada, não conhecem nem as letras, ela tem dificuldade, então ela dá

aquelas letras para aprender, o ABC. E têm outras pessoas que já sabem ler, escrever; então ela faz o ditado e todo mundo escreve, e eu vou escrevendo aos poucos, porque eu não sei muito, quer dizer, eu sei o que ela está dizendo, só que não sei como estou escrevendo, sabe? Eu escrevo. Só que daí falta alguma letra. E eu, qualquer coisa eu leio, só que não escrevo.

Nilcéa: O Suzana, e além da escola, de tu tentares ler e escrever, fora do SESC tu fazes alguma coisa com relação à escrita?

Suzana: As vezes eu pego um texto assim, ou a tabuada, matemática e aí eu levo pra casa pra fazer ...

Nilcéa: E tu consegues?

Suzana: E eu faço, tá certo que algumas eu ...

Nilcéa: Mas tu tens um tempo no teu trabalho pra fazer os deveres?

Suzana: Tenho, tenho tempo sim. E o meu patrão me ajuda quando eu ...

Nilcéa: Ele te estimula.

Suzana: Ele me dá até livros e tudo.

Nilcéa: Que bom que tu tens uma pessoa que te incentiva bastante.

Suzana: Sim, e às vezes até ele explica pra mim, mas eu morro de vergonha ...

Nilcéa: Mas não precisa ter vergonha, tu não tens culpa de não saber, então não podes ter vergonha.

Suzana: Ah, mas eu já tenho uma idade que eu devia saber ...

Nilcéa: Mas tu não sabes não é porque tu não quiseste, é porque não aconteceram oportunidades na vida ... E tu tens, assim, oportunidade de ler revista, livro, essas coisas?

Suzana: Tem aqui tem livro, na biblioteca, tem muito também ...

Nilcéa: E no teu trabalho.

Suzana: Tem, se eu quiser ele pega todos os livros que for pra mim ler, só que eu quero primeiro aprender bem a minha leitura pra depois pedir livros pra ele, mas às vezes ele me dá, mas me dá livros assim como o meu estudo agora, ele me ajuda um monte. Eu vejo ele bater máquina ou no computador, foi o que me incentivou mais ainda.

Nilcéa: Então tu tens o teu patrão que te incentiva, e qual é a tua esperança em termos de futuro, o que é que tu vês assim que pode mudar na tua vida, tu aprendendo a ler e escrever?

Suzana: Ah! eu queria tirar um curso de computação, porque daí eu poderia trabalhar naquilo que eu gosto, naquilo que eu quero.

Nilcéa: E tu participas, assim, no bairro onde tu moras, nos Ingleses, da igreja ...

Suzana: Não participo.

Nilcéa: Bem, então tu prevês que tu estudando tu vais poder ...

Suzana: Ah, eu vou, eu vou ...

Nilcéa: O mais importante é essa vontade interior, e isso tu tens.

Suzana: Isso sim, porque eu tenho a mente muito aberta ... o meu único problema mesmo é a escrita, porque eu sou bem inteligente, mas só que eu fico muito nervosa, eu fico preocupada de a professora botá um texto que eu quero aprender e eu não consigo e aí eu fico nervosa demais.

Nilcéa: Mas tu tens que ter paciência, que aos pouquinhos tu vais chegando lá. Então tá, Suzana, obrigada pela entrevista.

5 - ELENIR DE SOUZA PINTO

Nilcéa: O teu nome completo é Elenir ...

Elenir: Elenir de Souza Pinto.

Nilcéa: E a tua data de nascimento Elenir ...

Elenir: 28/10/48.

Nilcéa: E tu és de onde?

Elenir: Eu sou de Canoas.

Nilcéa: Mas moras aqui em Florianópolis há quanto tempo?

Elenir: Eu já morei na Agrônômica uns sete anos, depois voltei, fiquei um ano e pouco e agora voltei em janeiro.

Nilcéa: Quer dizer que tu moras em Florianópolis há mais ou menos 8 anos ... tá, e qual é a sua profissão?

Elenir: Minha profissão era cabeleireira, agora eu sou cozinheira da lanchonete.

Nilcéa: E me diz uma coisa: quanto tu eras criança tu fostes à escola?

Elenir: Olha, meu pai pagava uma professora para me ensinar em casa ...

Nilcéa: Para a escola tu não foste?

Elenir: Eu fui, mas eu fiquei 5 anos e não aprendi nada.

Nilcéa: Fostes com que idade para a escola?

Elenir: Uns sete, oito anos eu acho.

Nilcéa: E tu saíste quando? na primeira série ou chegaste a fazer outras séries?

Elenir - Não, daí meu pai pagou a professora aí eu fiz até a oitava série. Mas só que foi em casa, assim, eu não peguei nenhum tipo de diploma nada ...

Nilcéa: E o que é que tu sabias antes de vir aqui para o SESC?

Elenir: Sabia até a oitava série!

Nilcéa: Pois é, mas assim, mas de ler e escrever ...

Elenir: Algumas coisas eu me esqueci, daí eu vim recordar. Eu vim recordar porque eu pretendo fazer o segundo grau, eu não sei se vou fazer, de repente eu faça ...

Nilcéa: E me diz uma coisa, há quanto tempo tu estás aqui no SESC?

Elenir: Eu comecei dia 01/08.

Nilcéa: E por que, realmente que tu vieste procurar o SESC?

Elenir: É que eu fui me inscrever na prefeitura e pedi mais próximo do ponto de ônibus, porque pra mim ir ali no Anchieta, por exemplo, eu ia ficar sozinha na parada de noite, porque lá é 10:00 que saem, né, e eu resolvi vir no centro pra não ter que ficar sozinha na parada.

Nilcéa: O SESC fica perto do ponto de ônibus, tá, isso com relação a escolher, mas eu gostaria de saber o que foi que te levou de novo a voltar para a escola? Se foi esse desejo de fazer o segundo grau, por que é que tu queres fazer o segundo grau?

Elenir: Porque até para arrumar um serviço melhor tem que ter pelo menos o segundo grau, sem estudo a gente não consegue nada, nenhum serviço bom ...

Nilcéa: Nesse teu tempo de escola, nesses cinco anos, tu disseste que teu pai te pagou uma professora porque na escola tu não conseguistes aprender direito, tu saberias me dizer o que é que era difícil pra ti na escola?

Elenir: Ah, eu não aprendia porque a professora ... porque naquele tempo era sempre a mesma professora para o primeiro ano, para o segundo, todos os anos, né, e essa que caiu pra mim, quando a gente entrava na sala de aula, ela passava no quadro e sumia e só aparecia na hora de sair. Fazia, não fazia ela não estava nem aí, ela ia só mesmo para marcar ponto.

Nilcéa: E essa pessoa que teu pai pagava ...

Elenir: Essa era uma professora mesmo.

Nilcéa: E quando ela te ensinava, assim, quais eram as tuas dificuldades, o que é que tu achavas que era difícil?

Elenir: Ah, no começo era tudo difícil, tem que aprender a fazer devagarinho, ela ensinou tudo. Ela pegava na minha mão ...

Nilcéa: Era difícil pra ti para escrever. E o que mais? Outra coisa que era difícil pra ti...

Elenir: Eu era muito boa na matemática, agora português, ciências, até hoje eu não sou muito boa, mas matemática eu pego logo, sempre peguei, desde pequena.

Nilcéa: E leitura?

Elenir: Ler eu sei ler bem, eu só não consigo ler alto para os outros porque ...

Nilcéa: Placas tu lês?

Elenir: Leio qualquer coisa.

Nilcéa: Livros tu consegues ler? Jornais ...

Elenir: Sim, só que quando eu vou ler para outra pessoa, eu gaguejo muito, mas eu sei ler, só que pra outro eu não sei, eu sei ler para mim.

Nilcéa: É, porque uma coisa é leitura silenciosa, outra coisa é leitura em voz alta, são coisas diferentes. E escrever, o que é que tu escreves? O teu nome tu escreves?

Elenir: Ah, eu escrevo tudo.

Nilcéa: Escreves uma letra, escreves carta, tu consegues fazer uma lista de supermercado?

Elenir: Sim. Às vezes eu troco, eu faço muita confusão, e isso sempre foi, né, por exemplo, o “S” e o “C”, é parecido né, então aí eu troco. E o “Z” com “S” também.

Nilcéa: Por exemplo casa.

Elenir: No caso, casa eu sei que é com “S”, e o “CH” com “X”, então isso aí não adianta, eu tento, tento, a professora me ensina mas ... ali na hora eu sei, mas daí no outro dia se eu for escrever eu não sei mais, eu tenho que olhar no dicionário, senão eu troco.

Nilcéa: E tu sabes consultar no dicionário?

Elenir: Sei.

Nilcéa: E me diz uma coisa: aqui no SESC, com a Betânia te dando aula, o que é que uma professora, assim, quais as qualidades que uma professora deve ter ou que tu achas que são boas? Por exemplo, o que tu achas que é bom na Betânia que faz com que os alunos aprendam mais?

Elenir: Ah, eu acho que quando ela percebe que a gente tem alguma dificuldade, ela não pára de explicar enquanto tu não entenderes, se precisar ficar uma semana até botar na cabeça da gente ela fica, sabe, ela não tem preguiça de explicar, de ensinar, ela é muito interessada.

Nilcéa: Ela é uma professora paciente ... E nesse teu trabalho, hoje, de cozinheira, te sobra algum tempo para tu te dedicares a alguma atividade além da escola, assim de leitura ou de escrita?

Elenir: Ah, de noite, às vezes quando eu chego, se eu não estou com muito sono, muito cansada, ou no outro dia de manhã, porque eu me acordo cedo ... quando eu chego muito tarde é difícil acordar cedo, porque eu pego às 10:00 horas e é bem pertinho.

Nilcéa: E tu moras com quem?

Elenir: Eu moro sozinha.

Nilcéa: És solteira?

Elenir: Não, sou separada.

Nilcéa: Tens filhos?

Elenir: Tenho, todos adultos. Os rapazes moram em Caxias com o pai, e a guria faz faculdade aqui na Trindade.

Nilcéa: Ah, tu tens uma filha na Universidade? E que curso que ela faz?

Elenir: Ela faz artes plásticas.

Nilcéa: Na UDESC?

Elenir: Acho que é. Ali perto da TELESC.

Nilcéa: É UDESC. No Centro de Artes. Então os teus filhos todos estudaram?

Elenir: Sim, todos eles.

Nilcéa: E os teus pais tinham estudo?

Elenir: A minha mãe foi formada em “professora”, mas nunca trabalhou.

Nilcéa: E o teu pai também sabia ler e escrever?

Elenir: É, o meu pai sabia ler e escrever, mas nunca estudou.

Nilcéa: E depois que tu terminares o supletivo aqui no SESC, o que é que tu pensas que vai mudar na tua vida ?

Elenir: Não sei ... eu quero continuar até fazer o segundo grau, e depois é que eu vou pensar o que vou fazer.

Nilcéa: Tens alguma lembrança, tens alguma história de aprender a escrever, ou que aconteceu contigo que tu achas que te marcou?

Elenir: Acho que não teve nada. Mas sobre o estudo?

Nilcéa: Não sei, alguma coisa relacionada com o estudo ...

Elenir: Acho que não. Aí não me lembro.

Nilcéa: Então tá, está ótimo. Muito obrigada.

6 - REGINALDO DOS SANTOS

Nilcéa: Está Reginaldo, qual é a tua data de nascimento?

Reginaldo: 07/01/72.

Nilcéa: E tu moras aonde?

Reginaldo: Eu moro no Itacorubi.

Nilcéa: Tu és aqui de Florianópolis?

Reginaldo: Não, eu sou de São Paulo.

Nilcéa: E me diz uma coisa, Reginaldo: e tua profissão, qual é?

Reginaldo: A minha profissão é porteiro.

Nilcéa: E tu trabalhas aonde?

Reginaldo: Agora no momento estou trabalhando no Desafio Jovem. É um grupo de ... bom, eu trabalho com jovens que são drogados, alcoólatras; então a gente cuida deles.

Nilcéa: Então é um grupo de ajuda?

Reginaldo: Exatamente.

Nilcéa: A pessoas que tem problema ...

Reginaldo: Que tem problema de vícios, de drogas ...

Nilcéa: Tu freqüentaste escola quando criança?

Reginaldo: Freqüentei sim, não aqui, mas em São Paulo.

Nilcéa: E com que idade tu freqüentaste?

Reginaldo: Ah, eu freqüentei com uns 16, 17 anos por aí.

Nilcéa: Tá, mas tu não foste pra escola com 7 anos?

Reginaldo: Fui. Fui pra escola com 7 anos quando eu estava num colégio interno que fica em "Batuirapó".

Nilcéa: E quanto tempo tu ficaste num colégio interno?

Reginaldo: Eu fiquei no mínimo 5 anos.

Nilcéa: E lá tu fizeste até que série?

Reginaldo: Lá eu fiz até a terceira série.

Nilcéa: E depois tu saíste?

Reginaldo: Aí eu saí, depois eu continuei do lado de fora.

Nilcéa: Então se tu ficaste 5 anos, tu ficaste até 12 anos. E depois que tu saíste do colégio interno, tu foste para onde?

Reginaldo: Aí depois fui pra casa da minha mãe.

Nilcéa: Não, mas assim: pra que colégio que tu foste?

Reginaldo: Ah, aí eu fui para um colégio que fica em "Peruíbe".

Nilcéa: Que era onde tu moravas? Era uma escola comum, uma escola básica?

Reginaldo: Era.

Nilcéa: E tu tinhas quantos anos?

Reginaldo: Lá eu tinha acho que uns 14, 15 anos por aí.

Nilcéa: Aí tu voltaste pra que série, tu te lembras? Ou era supletivo?

Reginaldo: Não, aí eu já parti pra supletivo, aí já não teve mais jeito.

Nilcéa: E aqui no SESC quando é que tu entraste?

Reginaldo: Aqui eu entrei no começo do ano.

Nilcéa: No começo deste ano, em março ...

Reginaldo: Sim.

Nilcéa: Antes de entrar no SESC, o que é que tu já sabias de leitura e escrita?

Reginaldo: Eu sabia muito ler porque eu leio muito a Bíblia, né, então eu já venho nesse ritmo de leitura já há muito tempo.

Nilcéa: E quem é que te ajuda nesse tipo de leitura?

Reginaldo: Lá mesmo onde nós estamos, no Desafio Jovem, porque lá todo dia de manhã a gente lê um provérbio e de noite, nós sempre pegamos o livro e começamos a ler. Então é todo dia nesse ritmo. Então a gente não pára de meditar a palavra, nem de ler.

Nilcéa: E além da leitura, de escrita o que tu já sabias?

Reginaldo: De escrita eu já sabia bastante coisa. Escrever eu já sabia.

Nilcéa: Tá, e por que tu procuraste aqui o SESC?

Reginaldo: Eu procurei a Secretaria da Prefeitura, aí de lá era para eu estudar no Coração de Jesus, mas lá não tinha vaga, daí eles me enviaram pra cá.

Nilcéa: E por que que tu queres saber mais além disso que tu sabes?

Reginaldo: Ah, porque eu já perdi muito tempo e eu preciso recuperar todo esse tempo perdido, e para eu me recuperar eu tenho que ir avançando no estudo, e procurar ir aprendendo cada vez mais até atingir o ponto final.

Nilcéa: E de março que tu começaste, até agora, o que é que tu aprendeste além do que tu já sabias?

Reginaldo: Ah, eu até já aprendi um monte de coisas, matemática, português ...

Nilcéa: O que é que tu aprendeste em português? Que tu não sabias ...

Reginaldo: Ah, uma série de palavras ... bastante coisas só que agora pra lembrar é que complica, agora só quando olhar no caderno ...

Nilcéa: E tu sentes alguma dificuldade nas aulas?

Reginaldo: Bom, dificuldades nas aulas, pelo menos o que eu sei eu não tenho dificuldade nenhuma, eu apenas fico no meu canto, estudando, eu sou de falar pouco, eu converso pouco, não falo muito. E sempre naquele ritmo: a professora explicando lá e eu cá na minha carteira escutando e observando ...

Nilcéa: E no teu tempo de criança, no colégio interno, quando tu aprendeste a ler e escrever, tinha alguma coisa que pra ti era muito difícil? Tu lembras?

Reginaldo: Que eu lembre? Tinha sim, na matéria de ler e escrever, eu tinha uma dificuldade, mas essa dificuldade porque eu não procurava me ajudar, em querer pegar um livro pra ler, eu não procurava exercitar a mão, pegar um lápis e começar a escrever; eu procurava quando eu estava na escola, mas mesmo assim não adiantava quase, mas agora eu sei o porquê dessas dificuldades que eu tinha, porque era falta de eu buscar, eu prestei atenção que se eu buscar o que eu quiser, eu posso conseguir.

Nilcéa: E nesse teu tempo de escola, o que tu achavas de bom nos professores quando criança?

Reginaldo: Quando criança? Ah, eu achava as professoras muito boas nas obrigações delas, mas nas outras partes eu não achava porque elas já eram meio "brutonas" então aí antes tinham aquelas professoras que eram umas mais brutonas que a outras, era cheio de querer dar reguadas, aí não dava certo: ela dava cada reguada na gente!

Nilcéa - E hoje, o que tu achas de bom na professora? Que qualidades a professora tem, que ajuda os alunos a aprender?

Reginaldo - Hoje ela tem uma diferença enorme da professora de antes, porque as professoras de agora elas procuram ensinar a pessoa, elas procuram ajudar as pessoas; se as pessoas estão no caminho errado, por exemplo eu, se eu estou indo pelo caminho, eu não sei que eu vou cair no buraco, mas só que ela está sabendo que eu estou indo para o caminho errado, que eu estou fazendo

errado, que eu vou cair no buraco, então ela vai lá e ela me tira. Mas ela está sempre ali nos ajudando, acompanhando a gente.

Nilcéa: E os teus colegas, como é que é o relacionamento com os teus colegas na turma?

Reginaldo: O meu relacionamento com meus colegas aqui na escola são assim: eles sentam na cadeira deles, lá, eles ficam no lado de lá, e eu já sento na última carteira, que é lá no fundo, e ali eu fico na minha, sossegado. Não perturbo ninguém.

Nilcéa: E mesmo tu sabendo mais que alguns que tem na sala, tu não ajudas?

Reginaldo: Ajudo. Se aquela pessoa pedir ajuda pra mim, eu ajudo ela, e ajudo de bom coração, porque eu sei que eu estou aprendendo, que eu devo passar para aquelas pessoas que estão necessitando. Assim sou eu. Eu se estou precisando, eu tenho que procurar pedir para aquela pessoa que sabe mais do que eu para me ajudar.

Nilcéa: E o que é que tu esperas da vida, aprendendo a ler e escrever?

Reginaldo: Eu espero bastante coisa, e essas coisas que eu espero são coisas que eu vou conseguir e Deus é testemunha disso.

Nilcéa: E o que é que tu achas que é importante para a pessoa saber ler e escrever bem?

Reginaldo: Porque a pessoa tem que procurar saber o que é que acontece aqui na terra aonde nós vivemos, por exemplo, os fatos que acontecem no dia-a-dia, sobre política, sobre tudo o que acontece no país, porque se a pessoa não tiver um estudo, e não quiser ter, ela nunca vai saber o que está acontecendo. E cada vez que a pessoa vai aprendendo mais, mais ela vai se aproximando, se envolvendo junto e vai conseguindo alcançar aquele nível de participação nos acontecimentos que esta ocorrendo no país e sobre o mundo também, né. E através disso é que a gente vai aprendendo muito. Agora, se a gente não procura aprender, então como é que a gente vai participar dos acontecimentos do mundo. Sendo que nós não sabemos ler, não sabemos escrever, não sabemos nem falar direito, como é que nós vamos participar, não tem nem jeito. Hoje para uma pessoa ter um nível de serviço ela tem que ter uma base de estudo, porque se

ela não tem estudo ela não vai pegar um bom emprego. Ela vai carpir mato, então até para “carpir” mato eles estão pedindo o nível de estudo da pessoa. Então eu acho que a pessoa tem que procurar aprender, se desenvolver no ser dela, enquanto que ela está próximo e tentar até conseguir o que ela quer e atingir o ponto final.

Nilcéa: Com quem é que tu moras?

Reginaldo: Eu moro no Desafio Jovem.

Nilcéa: Ah, tu moras no Desafio Jovem? Tu não tens família aqui?

Reginaldo: Tenho família sim, mas ela está em São Paulo.

Nilcéa: E os coordenadores lá, quem são?

Reginaldo: É o pastor Valdecir, tem o Prini ... e ali dentro nós estamos trabalhando.

Nilcéa: E eles incentivam, estimulam a estudar?

Reginaldo: Exatamente, bastante, eles é que incentivam eu a estudar. E eu venho, e eu gosto de estudar e não vou desistir não, eu vou continuar sempre mais. Desde o dia que eu entrei aqui para estudar até hoje, eu não faltei nenhum dia.

Nilcéa: Parabéns.

Reginaldo: E não pretendo faltar não. Eu vou até o fim, vou continuar nesse ritmo, sem parar, até conseguir alguma coisa.

Nilcéa: E me diz uma coisa: Lá no Desafio Jovem vocês têm livros, revistas à disposição?

Reginaldo: Tem, lá tem. Mas é tudo livro evangélico e que falam sobre a palavra de Deus. E eu gosto muito de meditar nas palavras de Deus ...

Nilcéa: E além dessa leitura dos livros evangélicos, tu não tens livros, jornal ...

Reginaldo: Jornal, eu leio também. Jornal, revista, leio livros e também dou culto à noite para os rapazes lá também. Nós fazemos culto lá de noite, então medito muito na palavra de noite, aí quando é horário das 7:30 h, que os rapazes acabam de jantar, aí vai todo mundo lá para a sala e aí eu começo a pregar para eles, e eles ficam muito contentes de ouvir a minha pregação.

Nilcéa: E é nos finais de semana?

Reginaldo: É, final de semana. Quando não tem aula, no sábado de noite, eu começo pregar para as pessoas.

Nilcéa: Me diz uma coisa: até de pregar, de meditar a palavra, tu escreves?

Reginaldo: Escrevo também.

Nilcéa: O que é que tu escreves?

Reginaldo: Eu escrevo sobre a palavra de Deus, por exemplo, eu pego a palavra de Deus e começo a fazer um estudo, por exemplo, se eu vou fazer um estudo sobre a história de João, ou então de Nabucodonosor, que foi o rei da Síria, que Deus o enviou e fez ele virar um burro para comer mato. Então eu posso fazer um estudo sobre o Nabucodonosor, então eu pego um dicionário, então eu abro ele e vou procurando versículo por versículo, capítulo por capítulo e vou tirando aqueles versículos e capítulos e vou montando um estudo no caderno, sobre a vida de Nabucodonosor, ou então sobre a vida de João, de Pedro, de Paulo, entendeu? Então vou aí somando até encaixar, e na hora que encaixou eu fiz o estudo. Aí eu fiz aquele estudo: o que é que eu vou fazer com aquele estudo? Aí quando é de noite eu vou lá e passo o estudo para os rapazes. Vai umas duas, três horas de pregação direto.

Nilcéa: Mas então tá, Reginaldo, era isso então. Eu vou marcar outro horário, na quarta-feira que vem pra eu vou voltar aqui. Aí, por umas 7:30 h, eu te chamo. Eu vou falar com a Rosana, com a Elenir e aí em seguida eu falo contigo.

Reginaldo: Tá, tudo bem.

7 - CARLOS MARTINS DA ROSA

Nilcéa: Como é que é teu nome mesmo?

Carlos: Carlos Martins da Rosa.

Nilcéa: Qual é a tua data de nascimento?

Carlos: Dia 21/02/76.

Nilcéa: Tu trabalhas?

Carlos: Não.

Nilcéa: E os teus pais, eles estudaram?

Carlos: Só a minha mãe. Estudou até a quarta série. O ano que vem ela quer ver se continua ...

Nilcéa: E a tua mãe faz o quê?

Carlos: Ela trabalha em limpeza à noite.

Nilcéa: Tu estudaste quando criança?

Carlos: Eu estudei, mas só até a segunda série.

Nilcéa: E quantos anos tu tinhas quando saíste?

Carlos: Não, eu não tinha condições, porque a minha mãe se mudava direto, aí eu fiquei afastado da escola uns 4 anos.

Nilcéa: Mudava de cidade ou de lugar?

Carlos: Mudava de cidade e de lugar também.

Nilcéa: E onde é que tu nasceste?

Carlos: Eu nasci aqui mesmo.

Nilcéa: Nasceste em Florianópolis ...

Carlos: Só que eu fui criado mais no sítio ...

Nilcéa: Que sítio?

Carlos: Ah, em Mares de Laguna.

Nilcéa: Nasceste em Florianópolis e moraste em Laguna.

Carlos: É, em Mares de Laguna. Aí eu vim pra cá com 10 anos.

Nilcéa: Tá, e aí não voltaste mais para a escola ...

Carlos: Aí meus pais tiveram uma briga e eu fui morar em Forquilha. Aí depois de 10 anos eu continuei estudando ainda ...

Nilcéa: Aí com 10 anos tu voltaste a estudar?

Carlos: Aí depois meu pai fez uma briga, daí foi e vendeu a casa. Aí nós saímos de Forquilha e fomos morar em Capoeiras. Aí eu fiquei mais uns dois anos sem estudar.

Nilcéa: Tá, com 10 anos tu voltaste para a segunda série e daí?

Carlos: Aí voltei, mas mesmo assim desleixando, não chegando nem na metade do ano; aí meus pais tiveram uma briga, aí venderam a casa e vieram aqui para Capoeiras. Aí fiquei estudando no Rosinha (Colégio), na segunda. Depois rodei mais uns dois anos depois ... Aí depois de 4 anos eu fui completar o supletivo.

Nilcéa: E quanto tempo tu estás aqui no SESC?

Carlos: Eu aqui vai fazer quase um ano agora. Entrei dia 10 de março.

Nilcéa: Entraste dia 10 de março deste ano?

Carlos: Sim, e pretendo levar em frente.

Nilcéa: E porque é que tu achas importante estudar?

Carlos: Eu comecei porque em qualquer lugar precisa de estudo, a pessoa precisa saber ler, escrever. Eu sei que se eu for sem saber ler e escrever, eu acho que ninguém mais vai me aceitar no serviço. Porque se eles me mandarem em algum lugar eu vou ter que saber ler, né, aí se eu não saber, não vai ter como eu fazer o meu serviço.

Nilcéa: - E o que é que tu já sabes?

Carlos: Ah, eu já sei quase tudo.

Nilcéa: Mas o que é que tu sabes ler pra mim?

Carlos: Ah, sei ler História, gibi, jornais, de vez em quando eu fico lendo umas placas. Em casa diariamente eu fico lendo os livros.

Nilcéa: Que livros tu tens em casa?

Carlos: Eu tenho de História, de Física, outros livros também que a minha mãe ganhou quando ela trabalhava de doméstica, dos filhos da patroa dela; aí eu ficava lendo em casa. De Ciências também, sobre o corpo humano ...

Nilcéa: E o que é que tu escreves?

Carlos: Eu escrevo também história, escrevo assim, um tipo de comédia, piada. E diariamente eu escrevo na escola.

Nilcéa: E em que é que tu tens dificuldades?

Carlos: Na leitura e na escrita.

Nilcéa: E qual é a tua dificuldade na leitura?

Carlos: Na leitura, porque eu erro muito as palavras, eu mudo ... tem vez que eu troco as palavras.

Nilcéa: Trocas como?

Carlos: Eu, assim, ao invés de botar o “p” ou o “b”, eu coloco o “m” ou “t”, o “s”. Eu tropeço nas palavras.

Nilcéa: Quando tu vais escrever “pata” ...

Carlos: Eu “mata”, escrevo tudo errado. Na hora de ler uma leitura eu gaguejo muito, fico meio nervoso ...

Nilcéa: Então essa é a tua dificuldade?

Carlos: A dificuldade na escrita, para mim, é porque eu não ... eu leio mais, mas escrevo muito pouco. Porque de dia eu participo da Casa da Liberdade, com eles ali eu estou aprendendo, estou fazendo oficinas ...

Nilcéa: Onde é que é a casa?

Carlos: Fica embaixo da passarela Nego Querido.

Nilcéa: Tu passas o dia ali ...

Carlos: É, e à noite eu vou para a escola. Até eu arrumar um serviço.

Nilcéa: E o que é que tu fazes na Casa da Liberdade?

Carlos: Ali eu faço marmorização, reciclagem, encadernação, eu fazia computador, mas eu já me formei, e agora estou fazendo esporte ... era pra mim estar fazendo datilografia.

Nilcéa: Então tu sabes usar computador ...

Carlos: É terminei o meu curso. E isso com a ajuda deles também, eles me ensinaram bastante.

Nilcéa: E me diz uma coisa: o que é que tu achas importante no professor para ajudar os alunos a aprender a ler e escrever?

Carlos: Ah, um pouco mais de atenção, e se abrir mais um pouco com os alunos.

Nilcéa: E o que é esse “abrir”?

Carlos: Esse abrir pra mim é entrar em contato com o aluno, fazer ele se esforçar mais no trabalho de ler, de escrita, é saber o que é que ele pensa sobre as histórias que eles pedem ...

Nilcéa: E a professora aqui como é que é?

Carlos: A professora aqui está sendo legal, eu estou aprendendo bastante com ela. Nesse ano que eu entrei ela me ensinou muitas coisas ...

Nilcéa: O que foi que ela te ensinou?

Carlos: Ela me ensinou algumas contas que eu não sabia, me ensinou a botar vírgula, ponto de interrogação, parágrafo, coisas que raramente eu não colocava na minha cabeça.

Nilcéa: E os teus colegas?

Carlos: Eles também estão levando. Tem uns que levam mais na bagunça, mais na ... mas mesmo assim eu tento fazer a minha parte.

Nilcéa: E a tua mãe, ela quer que tu estudes?

Carlos: Esse ano ela me disse pra eu me esforçar bastante e que ela vai estar me dando toda a força também, e ela torce para que eu passe.

Nilcéa: Tens mais irmãos?

Carlos: Tenho.

Nilcéa: E eles estudam?

Carlos: Eles estudam também. Só que um não mora com nós, e tenho uma irmã.

Nilcéa: Tu és o mais velho?

Carlos: Não. A minha irmã é mais velha e o outro é o mais moço.

Nilcéa: E eles estudam?

Carlos: Estudam.

Nilcéa: Aqui no SESC?

Carlos: Sim. É que meu irmão tem muita preguiça de estudar e ele não pára num lugar fechado, porque ele não foi criado totalmente com nós, ele quase não foi pra escola, ele ficou uns 5 ou 6 anos sem estudar e agora é que ele voltou ... até ele botar tudo na cabeça ... mesmo assim ele esquece ainda. Ele só vem pra aula, faz o que tem pra fazer e não toma conta de nada.

Nilcéa: E em casa tu fazes alguma coisa além do trabalho?

Carlos: Eu ajudo a minha mãe no que ela precisar, eu ajudo a lavar uma roupa, a passar, no que ela precisar ...

Nilcéa: E deveres de escola, tu fazes?

Carlos: Faço também, claro. Ela me ajuda, de vez em quando ela passa, mas daí eu procuro, quando ela tem tempo, aí coloco minha mãe junto comigo para nós

dois aprendermos. Aí eu ensino um pouco ela e ela me ensina um pouco. Porque o meu pai saiu de casa já faz mais de 6 anos.

Nilcéa: E me diz uma coisa: como é que tu te divertes?

Carlos: Ah, eu me divirto estando no meio das pessoas, eu brinco, eu faço piadas, eu rio, dou cambalhotas, faço um monte de coisas.

Nilcéa: Vais nas festas?

Carlos: Em festas quase não vou, mas sou meio fechadão, prefiro ficar no meu canto.

Nilcéa: Em boate, tu não vais?

Carlos: Não, não danço também, não jogo, eu fico mais no meu canto. Procuro não me enturmar muito com as pessoas, porque eu não sou um cara de estar se enturmado...

Nilcéa: E qual é a tua perspectiva de futuro?

Carlos: Pra mim, mesmo, o que eu queria ser é um engenheiro. Vou tentar, vou batalhar para isso, eu não vou desistir ...

Nilcéa: Tu queres ser engenheiro mesmo?

Carlos: Porque eu também faço desenho, faço ... eu ia fazer arquitetura, mas eu sei que é muito difícil, mas estou tentando, de tudo um pouco.

Nilcéa: Mas pra quem estuda não é difícil, se tu queres, tu tens que batalhar pra isso que tu vais conseguir.

Carlos: Mas o meu pai, o lado dele é mais arquiteto do que engenheiro, então tanto faz, eu aprendi como engenharia e como arquitetura, os dois lados. Eu sempre me empolgo mais, penso mais ...

Nilcéa: Tu te lembras do teu primeiro ano na escola, de qual era a cartilha?

Carlos: Aí, com o passar do tempo não dá pra lembrar. Com o afastamento da escola não dá pra lembrar.

Nilcéa: Tu não te lembras de nenhuma história engraçada tua, assim, da escola?

Carlos: Não, senhora. Ah, foi tanta coisa que passou que não dá para lembrar ...

Nilcéa: Então tá, Carlos, era isso. Na próxima quarta-feira eu venho aqui, eu já marquei, porque eu vou querer mais dois encontros contigo, com cada um de vocês.

8 - ANA CUSTÓDIA DE SOUZA

Nilcéa: Qual é o seu nome todo?

Ana: Ana Custódia de Souza.

Nilcéa: Dona Ana, a sua idade?

Ana: 53 anos.

Nilcéa: Tu nasceste em que dia, Ana?

Ana: Eu nasci em 28/04/43.

Nilcéa: E a tua profissão? A senhora trabalha fora?

Ana: Trabalho, eu trabalho no BESC.

Nilcéa: Trabalhas em que no BESC?

Ana: Assistente administrativo.

Nilcéa: Qual o trabalho que a senhora faz?

Ana: Eu faço café, trabalho na copa, faço serviços internos, levo documento, vou ao banco, faço assim muito serviço que eu sei: separar documento, preencher cheques, essas coisas assim eu faço. Não vou dizer que faço bem feito, mas tapeio. Porque eu tenho um costume que eu falo: o que eu não sei, eu vou em frente, eu pergunto. Eu sou capaz de perguntar uma coisa que a senhora disse e eu me esqueci, eu pergunto para uma outra pessoa. Eu vou perguntando sempre.

Nilcéa: E a senhora é casada? Tem filhos?

Ana: Sim. Tenho nove filhos.

Nilcéa: E os que são grandes já estudaram?

Ana: Tenho 7 filhos casados e 2 solteiros, um com 20. Os meus filhos homens só um que não se formou no segundo grau, os outros 4 tem o segundo grau. Um só estudou até a segunda série, agora morre de arrependimento.

Nilcéa: E as mulheres?

Ana: As mulheres, tem uma que é pequena, tem 12 anos, ela está fazendo a sexta série, e a outra fez o segundo grau, e as outras duas: uma estudou até a sétima, e a outra estudou só até a sexta série.

Nilcéa: E os teus pais eram alfabetizados?

Ana: Minha mãe sim, mas meu pai não.

Nilcéa: E em que local a senhora nasceu?

Ana: Em Garopaba. Nem é Garopaba, é município de Garopaba.

Nilcéa: E quando é que veio para Florianópolis?

Ana: Eu vim pra Florianópolis em 1975, em 21 de abril de 1975.

Nilcéa: E aqui, onde é que a senhora mora?

Ana: Eu moro na Ponte Imaruí, Palhoça.

Nilcéa: A senhora vem para o colégio de ônibus?

Ana: É eu venho de ônibus, mas eu venho de manhã pra trabalhar, aí do trabalho eu já venho direto pra aula.

Nilcéa: Do trabalho para o colégio ... A senhora freqüentou escola quando criança?

Ana: Freqüentei. Na idade de 13 anos tive um ano, numa escola do município no interior.

Nilcéa: Quer dizer, a senhora foi para a escola com 13 anos, e ficou 1 ano?

Ana: Fiquei 1 ano.

Nilcéa: E nesse 1 ano, o que foi que a senhora aprendeu?

Ana: - Eu saí no segundo ano, no ano que eu entrei, eu entrei em abril, quando foi em dezembro, aí eu passei para o segundo ano e não voltei mais pra aula, porque eu fiz o prezinho, fiz tudo, num ano só eu fiz tudo.

Nilcéa: E a senhora lembra o que a senhora aprendeu nessa época?

Ana: Eu sabia um pouco de matemática, porque naquele tempo as crianças eram mais forçadas do que hoje. Era uma professora só, era numa escola do município, mas hoje, pelo que eu vejo dos meus filhos, não sei se é porque a gente tinha mais vontade, aprendia melhor que eles hoje.

Nilcéa: E o que é que senhora aprendia de matemática?

Ana: Eu fazia probleminhas de dividir, de somar, fazia as continhas, não aquelas continhas muito elevadas, né, mas para o primeiro ano, não faz muita coisa mas fazia ...

Nilcéa: E de leitura e de escrita?

Ana: Ah, de leitura e escrita eu escrevia, quer dizer, tudo que a professora mandava eu fazer eu fazia, ler aqueles livros todos eu lia tudo. Mas com o tempo eu esqueci, agora no departamento que eu trabalho hoje, eu agradeço muito a eles, porque eu aprendi muita coisa com eles. Muita coisa que eu não sabia eu aprendi. E eles lá dão muita força para eu estudar. O meu chefe falou: se tu não estás gostando, se é uma coisa que tu estás indo obrigada, então não vai. Daí eu disse: eu estou indo porque eu gosto. Aí ele:- Então vai em frente. Não é feio tu dizeres que está estudando, não fica com vergonha porque ... mas eu não fico com vergonha mesmo.

Nilcéa: Tá, e depois que a senhora saiu da escola, com 13 anos a senhora não voltou mais?

Ana: Não.

Nilcéa - Só agora é que veio para o supletivo?

Ana: Só agora que eu voltei.

Nilcéa: E há quanto tempo que a senhora está no supletivo?

Ana: Eu vim pra cá dia 08 de outubro.

Nilcéa: Há pouco tempo!

Ana: Foi, foi há poucos dias ... é um mês, mas é que eu faltei uns dias, aí a nossa professora também ficou doente, ela pegou 3 dias de atestado ...

Nilcéa: E nessa época que a senhora deixou de estudar, a senhora deixou de estudar por que?

Ana: Porque já era no sítio. A minha mãe precisava de mim porque eu era a mais velha, ela tinha filho pequeno, a gente trabalhava na lavoura, o falecido meu pai precisava da gente para ir na roça, para ajudar ele. A vida era difícil, né? E o meu pai era uma pessoa muito honesta, mas em negócio de estudo: ele achava que estudar se fizesse o nome era legal, já estava bom, não precisava mais nada.

Nilcéa: E o que motivou a senhora? O que fez com que a senhora viesse estudar agora?

Ana: Porque eu já andava muito tempo querendo voltar a estudar, mas nunca tinha tido uma oportunidade, porque eu tinha só o primeiro ano e pra voltar pra ir para um colégio particular eu achava que não dava, primeiro não dava porque eu

tinha os filhos pequenos, e depois de os filhos cresceram já não dava tempo, e agora foi o banco. As reuniões que a Marisa fez, ela conversou comigo, pediu que eu voltasse, que era bom; eu falei que eu era velha, que achava que não compensava. Ela disse não, que eu não pensasse assim, e ela me deu força, né. Aí eu achei que era bom, que ia ser ótimo.

Nilcéa: E por que é que a senhora acha que vai ser ótimo aprender a ler e escrever?

Ana: Porque a coisa que eu mais queria na minha vida era aprender a escrever. Eu escrevo um pouquinho, mas eu queria aprender a escrever correto. Escrever e não ter dúvidas, saber as palavras certas.

Nilcéa: E por que é que a senhora acha que é importante as pessoas saberem ler e escrever?

Ana: - Ah, porque a pessoa que sabe ler direito, sabe escrever qualquer coisa que precise, pega um lápis, uma caneta para escrever, escreve uma carta, escreve uma poesia, eu acho ótimo.

Nilcéa: Sobrevive melhor, a senhora acha, quem sabe ler e escrever?

Ana: Não, não é sobreviver, não é questão de você ... porque eu conheço pessoas que são formadas, tem uma universidade e tudo, e hoje nem um serviço bom não tem, eu conheço muitas pessoas assim. Mas eu vou dizer que é bom para a gente mesmo. Saber ler e escrever eu acho que é uma coisa importante para a vida. Cada pessoa deveria fazer pelo menos o segundo grau, todas as pessoas, ao menos fazer o segundo grau. Porque os meus filhos nenhum foi ainda para a faculdade, mas ainda eu sonho, um filho meu fazer vestibular e ir pra faculdade, porque eu vou estar velha e queria um monte. A minha filha mais velha se formou no segundo grau com 17 anos, só que ela não queria ir para a faculdade. Não quis fazer o vestibular. O Nilton fez e não estava preparado, aí não quis fazer. Mas a Patrícia se Deus quiser ainda vai chegar lá ...

Nilcéa: Não tem idade, desde que a pessoa queira estudar não tem idade, qualquer época é sempre boa para se estudar. Além das aulas que a senhora assiste aqui, a senhora faz mais alguma coisa com relação a escrever e a ler?

Ana: Sim, porque no meu serviço eu escrevo, eu leio, mas em casa não, mas no serviço sim, eu escrevo eu leio, gosto muito de ler jornal, revista, livro, eu adoro ler os livros. Leio a Bíblia que não deixa de ser um livro histórico também.

Nilcéa: E quais são as dificuldades que a senhora tem para ler e para escrever, que a senhora encontra?

Ana: De escrever é o seguinte: eu troco muito as palavras, eu esqueço de colocar algumas letras, e esse negócio eu não entendo: onde é um “S” ou é um “X”, no lugar do “X” eu coloco “s”, como uma professora explicou pra nós, e isso é uma coisa que é só no dicionário, tem coisas que pra quem não sabe, que é aprendiz, só no dicionário pra ter certeza.

Nilcéa: E pra ler?

Ana: Não, pra ler até que eu leio, eu não acho que eu tenho tanta dificuldade pra ler, quer dizer se eu for ler em público aí eu tenho dificuldade - se tiver 3 ou 4 pessoas e disser: agora tu vais ler. Aí não, se ler tudo junto, tudo bem. Se uma pessoa falar comigo, olhar pra mim aí eu fico nervosa e não sai nada.

Nilcéa: E quais são as qualidades que a senhora acha que são importantes num professor? Como é que é importante que o professor seja para que os alunos possam aprender melhor?

Ana: Olha, eu agora, para falar a verdade, eu não posso lhe responder, porque a nossa professora aqui ela é muito querida, ela é um anjo, é um amor de pessoa. Até ontem eu estava comentando com as minhas amigas, eu estava falando pra elas: meu Deus como ela tem paciência! Eu acho que se fosse comigo eu dava um grito e saía correndo. Um dia que teve umas meninas estagiárias que estiveram ali, eu ainda estava falando pra eles: Você tem certeza que tu queres dar aula? - Olha precisa ter muita paciência ...

Nilcéa: A senhora tem alguma lembrança lá daquela sua professora do primeiro ano? Como é que ela era? Como é que ela ensinava?

Ana: A nossa professora ela ensinava muito bem. Então ela tinha uma coisa que ela agredia as pessoas, assim, ela falava coisas que ela não deveria falar em sala de aula. Até teve uma coisa que eu nunca esqueci: tinha um rapazinho que chegava lá e dizia: estou com dor de barriga! Mas acho que era nervoso, não sei.

Aí ela dizia: dor de barriga! Só pra vocês, que estão sempre com dor de barriga, que vocês só comem estes peixes. Claro, porque tinha muitos coitados que não tinham muitas condições mesmo, porque era de um lugar meio interior, não era fácil. Aí era todo dia aquilo, e aquilo irritava, ela só dizia aquilo, só falava: quando vocês tiverem com dor de barriga, vocês fiquem em casa! Olha, faz uns 40 anos e eu nunca me esqueço disso. O que eu me lembro da professora sempre brigando com eles. E um dia deu uma dor de barriga nela! Como foi no fim de 3 dias certinho, ela chegou dizendo que estava com dor de barriga, eu fiquei com uma dó ... meu Deus será? Porque eu me lembrei que podia dar uma dor de barriga ... a gente faz as coisas ... e aí depois se arrepende.

Nilcéa: E teve alguma coisa assim, que a senhora aprendeu lá de leitura, ou a senhora lembra como era a cartilha, os livros que ela usava, tu não lembras disso?

Ana: Da cartilha, eu não me lembro.

Nilcéa: E como é que é o convívio de vocês com os colegas aqui na escola?

Ana: Aqui na sala de aula é ótimo, aqui ninguém discute, nada. Aqui muitas pessoas eu já conheço: A Maria Alcina, a Selma, a Emília, a dona Erundina, a Valdete, nós todas já trabalhamos juntas, e as outras não, porque no primeiro dia que eu vim eu não tinha ninguém conhecida, mas eu gostei, porque eu faço amizade com qualquer pessoa, e eu não sei falar, não sei ler, não sei escrever. Mas eu faço amizade com qualquer pessoa. E não tenho medo seja lá quem for, chegou, falou comigo, o que eu não sei, eu vou a luta, ah, eu queria saber uma coisa assim, assim ... o que eu não sei eu vou dar um jeito para informar aquilo para aquela pessoa.

Nilcéa: E aqui na sala, já aconteceu alguma coisa nas aulas que chamou a atenção da senhora, que a professora ensinou, uma coisa que vocês leram?

Ana: Não, até aqui não.

Nilcéa: A senhora mora na Ponte Imaruí. Lá a senhora participa de alguma instituição, da igreja ...

Ana: Da igreja, eu participo da renovação carismática, apostolado da oração. Agora eu relaxei um pouco, na missa eu vou todo o sábado e todo o domingo. E a

gente trabalha também, tem a casa, chega aos sábados tem a casa ... daí eu vou para Garopaba que tem a minha mãe. A minha mãe já é idosa, está com 84 anos.

Nilcéa: E o que é que a senhora espera em termos de futuro?

Ana: Ah, eu não espero nada. Eu só espero que se eu tiver mais alguns anos de vida que eu possa ajudar, porque eu já estou com 53 anos, né, mas eu espero fazer alguma coisa para passar para os meus netos. O futuro é esse.

Nilcéa: E o que é que a senhora está lendo agora? Tem alguma coisa que a senhora está lendo em casa, além desses livros e revistas do trabalho?

Ana: Não, eu sempre leio, no trabalho. Eu assino a *Manequim*, e na banco eles assinam a *Isto É*, a *Veja*, e quando eu peço emprestado eles me emprestam, às vezes eu pego o jornal *Diário Catarinense*, mas o *Diário Catarinense* tem dia que enjoa, o que é de ruim eu não gosto. O que é de ruim eu já passei muita coisa na minha vida, porque para criar 8, 9 filhos não é fácil. Hoje, não, hoje eu não reclamo da minha vida, porque Deus foi muito bom para mim ...

9 - LOURDES OTÍLIA PEREIRA

Nilcéa: O teu nome todo, Lourdes?

Lourdes: É Lourdes Otília Zigler Pereira.

Nilcéa: A tua data de nascimento?

Lourdes: É 07/07/54. Eu tenho 42 anos.

Nilcéa: Tá, a tua profissão, Lourdes?

Lourdes: É do lar, né.

Nilcéa: E tu moras aonde?

Lourdes: Cachoeira do Bom Jesus.

Nilcéa: Tu nasceste aqui em Florianópolis?

Lourdes - Nasci em Governador Celso Ramos, pertence a Florianópolis, né, Ganchos.

Nilcéa: Mas, há quanto tempo tu estás aqui?

Lourdes: Aqui eu estou há 17 anos.

Nilcéa: Tu moras sozinha?

Lourdes: Não, com a minha família, né.

Nilcéa: Tens filhos?

Lourdes: Tenho 2 filhos.

Nilcéa: Os teus filhos estudam?

Lourdes: O mais velho, que tem 22 anos estuda em casa, né. Ele vai pra Porto Alegre uma vez na semana, porque ele é baterista, então ele tem aula lá. Ele não quis fazer faculdade porque ele queria estudar em casa ...

Nilcéa: Mas ele fez segundo grau?

Lourdes: Tem segundo grau completo.

Nilcéa: E os teus pais eram alfabetizados?

Lourdes: Não.

Nilcéa: O Lourdes, me diz o seguinte: quando criança, tu freqüentaste a escola?

Lourdes: Não. Porque na época eu tive que escolher, porque o meu pai se separou da minha mãe e eram 9 filhos, né; então a gente tinha que escolher, ou a fábrica para nós nos mantermos ou então a gente ia passar fome, na época. Então eu fui obrigada a trabalhar porque o dono da firma: assim que a gente tinha entrado, ele mandou a gente escolher, ou a escola, ou o serviço. Aí eu tive que escolher o serviço senão ...

Nilcéa: E tu começaste a trabalhar com quantos anos?

Lourdes - Ah, eu chegava a botar tijolinho embaixo do pé pra descascar camarão; era uma fábrica de peixe, tu vês que eu era tão pequena que eu não alcançava em cima da mesa, eu tinha que botar tijolinho embaixo do meu pé para alcançar. Pequena, eu acho que com uns 6 anos eu comecei a trabalhar.

Nilcéa: E essa é a primeira vez que tu estás vindo para a aula agora? Há quanto tempo tu estás aqui?

Lourdes: Ah, eu estou aqui vai fazer 2 meses. Eu comecei agora há pouco tempo, porque eu não sabia, né. E eu dizia para uma amiga minha, que é prima do meu marido, que eu tinha que realizar o meu sonho, e cada vez que ela ia lá em casa eu me queixava, por causa da minha religião, e eu dizia: meu Deus, eu tenho tanta coisa para fazer e eu não posso fazer e isso aí me deixava triste, claro,

porque eu sou espírita, eu freqüento na SERTI, no asilo, e eu gosto muito de estar participando nas coisas com os velhinhos, ajudando. Então um dia eu quero vir, ajudar eles, como voluntária, como às vezes eles me procuram, e eu vou lá e ajudo com vontade, mas eu quero fazer muita coisa, pra eles, pra ajudar, né. Então esse é o sonho que eu tenho. Então pra ajudar eu tenho que saber, eu tenho que entender o que eu estou fazendo. O meu sonho é só esse, aprender para poder ajudar.

Nilcéa: Então esse é o teu primeiro contato com a escola? Antes não tiveste nenhuma experiência?

Lourdes: Não. Não.

Nilcéa: E tu, antes de vir pra cá, tu já sabias alguma coisa?

Lourdes: Eu sei ler, escrever sei muito pouco, por falta de letra, mas ler eu já sabia um pouco.

Nilcéa: E como é que tu aprendeste a ler?

Lourdes: Não sei, eu fui pegando um livro, fui olhando, fui soletrando, fui indo, fui indo e foi assim.

Nilcéa: Existia algum programa de televisão, alguma coisa que te ajudava?

Lourdes: Não, não.

Nilcéa: Uma pessoa amiga, ninguém?

Lourdes: Não. O meu filho, uma vez começaram: vamos ensinar ela em casa, mas isso foi por pouco tempo, não levou nem um mês.

Nilcéa: E aprendeste sozinha mesmo?

Lourdes: Sim, sozinha foi.

Nilcéa: E a escrever também?

Lourdes: Sim.

Nilcéa: E o que é que tu escreves?

Lourdes: Olha, só o que eu escrevo é o meu nome, porque eu gosto mais é de ler, eu pego o Evangelho, dou uma lida. Eu acho que foi no evangelho que eu fui aprendendo, porque eu tinha vontade de entender alguma coisa ...

Nilcéa: E depois que tu vieste aqui para a escola, tu já aprendestes mais alguma coisa?

Lourdes: Aprendi, eu estou escrevendo alguma coisa já.

Nilcéa: Só com 2 meses?

Lourdes: Eu já estou escrevendo alguma coisa. Quando tem alguma letra que eu não entendo, como usar, se é maiúscula ou se é minúscula, aí eu pergunto para a professora.

Nilcéa: Então, as razões que te levaram a aprender a ler foi essa: de poder trabalhar ...

Lourdes: É de ajudar os velhinhos ... é isso aí. Não para mim procurar um serviço ... até pode ser, claro que um dia eu posso trabalhar, né, condição própria eu posso fazer alguma coisa, mas a minha intenção é ajudar.

Nilcéa: Sei, e além das aulas aqui, tu fazes mais alguma coisa em casa, de leitura e escrita?

Lourdes: Não, só tapetes, bordados, tapeçaria assim ... o que eu trabalho em casa é só isso.

Nilcéa: Então atividades de leitura e escrita não?

Lourdes: Não. E só estou terminando o que eu comecei a fazer para o ano que vem eu entrar só para estudar mesmo.

Nilcéa: Bem, os teus filhos já estão grandes, né?

Lourdes: Sim, só um com 17 anos que desistiu. Porque eu tenho um com 17 e outro de 22, esse que é baterista, e o de 17 que desistiu agora.

Nilcéa: Ele fez até que série?

Lourdes: Na sétima série, esse ano que ele desistiu. Ele desistiu porque estava tirando tudo nota baixa, porque, sei lá hoje em dia os meninos e as meninas não querem saber de estudo, querem saber de festinha, de farra, aquela coisa, de amanhecer o dia na rua; aí eu comecei a conversar muito com eles ... às vezes ele saía da escola e ia direto para a rua, e eu comecei a ficar preocupada, conversava muito com ele, esperava ele chegar tarde da noite, conversava, chorava muito... eu queria que ele mudasse, eu queria que ele estudasse; aí ele chegava até a mentir para a gente sobre o boletim; agora é outra coisa que eles dizem, como é que é, para ver as notas, né? Ele dizia: ah, não é esse mês, é o mês que vem, aí nós fomos lá, o meu marido foi lá e pegou as notas dele, era

tudo zero, parece assim que ele não estava nem freqüentando a escola. Aí é claro que ele já queria sair, mas a gente não queria deixar ele sair. Aí quando foi um dia eu disse: não, agora não adianta mais, ele não vai mais ter condições de passar esse ano. Então tu sai. Aí ele disse: então tá, eu vou sair, eu vou trabalhar com o pai ... agora eu quero ver esse ano, se tiver a oitava aí ele vai fazer a sétima e a oitava aqui, eu quero ver se eu boto ele aqui, porque aqui são tudo adulto. Porque essa escola que tem essa gurizada ele não vai conseguir ...

Nilcéa: E o teu marido trabalha em quê?

Lourdes: O meu marido é pescador.

Nilcéa: E o teu marido sabe ler e escrever?

Lourdes: Sabe.

Nilcéa: E como é que o convívio de vocês aqui na escola?

Lourdes: Aqui, muito bom, eu gosto, estou gostando. Eu não sei, porque eu me apego logo muito às pessoas... eu disse pra Marilda: eu não quero sair nem esse ano, nem no ano que vem, eu quero ficar aqui minha filha, dá um jeitinho ...

Nilcéa: E o que é que a Marilda tem como professora que faz com que os alunos aprendam?

Lourdes: Porque ela é muito calma, eu acho que é isso. E ela dá atenção pra todos, não é só um ou dois, ela dá atenção pra todos ...

Nilcéa: E tu tens, assim ... já aconteceu alguma coisa, nesse tempo que tu estás aqui, nesses 2 meses, que te chamou a atenção de leitura, de escrita ...

Lourdes: Aqui ou na minha casa?

Nilcéa: Aqui, ou na tua casa, ...

Lourdes: Na minha casa eu deixei um bilhetinho escrito pra mim ... pra mim foi uma vitória, eu deixei um bilhetinho. E eu fiz uma carta aqui também que a professora pediu...

Nilcéa: Que coisa boa ...

Lourdes: Ah, lá em casa estão muito contentes de eu estar estudando.

Nilcéa: E tu participas assim ... tu falaste que tu trabalhas na SERTI, tu ajudas lá, mas tu fazes parte de algum outro movimento da igreja?

Lourdes: Não, só lá no centro, que eu tenho um centro espírita, lá junto, né, então eu faço parte.

Nilcéa: E esse é um trabalho de comunidade?

Lourdes: Não, tem alguma coisa a ver e não tem, porque o pessoal mesmo da comunidade não frequenta a SERTI, só aqueles que forem empregados. Mas como voluntários não tem ninguém. Os voluntários são aqui do centro que vão pra lá, mas de lá não, a única que tem de lá sou eu.

Nilcéa: E tem outros trabalhos, assim, na comunidade? Além deste da SERTI?

Lourdes: Não, mas eu estou estudando pra isso, para montar um grupo de idosos, o meu sonho é trabalhar com idosos, eu vou conseguir, se Deus quiser.

Nilcéa: E quais são os teus planos para o futuro?

Lourdes - Olha, como eu estou falando, o meu futuro já está aqui: são os idosos.

Nilcéa: Tu gostas de trabalhar com os idosos ...

Lourdes: É, gosto. Pra mim parece uma alegria quando eu chego lá dentro. Eles estão precisando da gente, né. E eu estou plantando agora para colher mais tarde, pode ser que um dia eu chegue na velhice e vai ter alguém que possa olhar por mim, cuidar de mim também.

Nilcéa: E me diz uma coisa: tu tens livros, revista, jornais em casa?

Lourdes: Tem, meu filho tem, mas eu não estou pegando ainda, porque eu estou com esse bordado, eu tenho que terminar esse ano. Aí o ano que vem eu já disse: eu quero estudar, então eu tenho que terminar isso.

Nilcéa: E assim, tu não pegas livro, jornal em casa?

Lourdes: Não, porque o tempinho que eu tenho eu já corro para esse bordado meu lá que está atrapalhando um pouco ...

Nilcéa: Então, agora o que tu lê, o que tu escreves é aqui na escola ...

Lourdes: É essas coisinhas aqui ...

Nilcéa: Que bom, mas está ótimo. E nesses teus dois meses tu sentiste que a tua vida já mudou?

Lourdes: Eu não sei se muda porque, também, a gente sai, porque muda um pouco aquela rotina em casa, lá na SERTI ajudando, né. Porque antes a gente só

vinha no centro para fazer compra e agora a gente já vem um pouquinho mais cedo ...

Nilcéa: Então tá, Lourdes, nós vamos marcar mais um encontro contigo, depois mais outro. O próximo já é uma coisa mais prática, mais de leitura, de mexer com as palavras, essas coisas assim. Porque o que eu estou querendo é aprofundar esses conhecimentos, de como é que é esses processos acontecem lá na cabeça das pessoas para aprender...

10 - CLEUSA APARECIDA DA SILVA

Nilcéa: O teu nome todo?

Cleusa - É Cleusa Aparecida da Silva.

Nilcéa: A tua idade Cleusa?

Cleusa: 26 anos.

Nilcéa: Que dia tu nascestes?

Cleusa: É dia 19/01/70.

Nilcéa: E a tua profissão?

Cleusa: Eu sou do lar.

Nilcéa: E tu moras aonde Cleusa?

Cleusa: Jardim Atlântico.

Nilcéa: Os teus pais são alfabetizados?

Cleusa: Não. O meu pai morreu quando eu tinha 13 anos, e a minha mãe não sabe, eu estou tentando trazer ela o ano que vem para estudar ...

Nilcéa: Tu vens de ônibus para a escola?

Cleusa: Normalmente eu venho de carro, mas agora eu estou vindo de ônibus ...

Nilcéa: Tu tens carro?

Cleusa:- Tenho.

Nilcéa: O carro é da tua família, assim, ou ...

Cleusa: Não, é meu mesmo.

Nilcéa: Tá, tu tens filhos?

Cleusa: Tenho um.

Nilcéa: Com que idade?

Cleusa: 10 anos.

Nilcéa: Ele está estudando?

Cleusa: Está sim. Eu não pude estudar, mas ele vai estudar. É o que eu mais quero ...

Nilcéa: Claro. O Cleusa, tu freqüentaste a escola quando criança?

Cleusa: Freqüentei.

Nilcéa: Com que idade?

Cleusa: Ah, eu não sei com que idade eu saí para trabalhar, acho que com 5 anos de idade. Eu não sei, porque eu estava estudando, aí meus pais me tiravam da escola, aí eu não sei com que idade ... eu não consegui terminar, assim uma série, eu concluí mesmo a segunda e a terceira série foi dos 12 aos 13 anos.

Nilcéa: Tá. Então freqüentaste a escola quando criança até os 7 anos, mas não ficaste. Quer dizer tu não te lembras, na verdade, a idade. Tu começaste quando criança? Tu terminaste a terceira série com 13 anos ...

Cleusa: Sim, com 13 anos.

Nilcéa: Depois nunca mais estudaste?

Cleusa: Não.

Nilcéa: Voltaste agora? Tá, daí casaste?

Cleusa: Aí o meu marido não me deixava estudar.

Nilcéa: Tá, e qual é a profissão do teu marido?

Cleusa - Ele é vendedor de carros.

Nilcéa: E ele não te deixava estudar?

Cleusa: Porque eu ia ser mamãe, e depois foi por egoísmo mesmo.

Nilcéa: E antes de tu vires aqui para a escola, tu sabias alguma coisa, assim de leitura e escrita?

Cleusa: Não, eu ensinava o meu filho. Aliás, foi com ele que eu aprendi muita coisa com ele ... Aprendi a ler bem com ele, tabuada tudo ensinando ele, obrigando ele, eu me obriguei a mim mesma. Eu cobrava a tabuada dele todo dia, até ele aprender ...

Nilcéa: Até tu aprendeste? E quando é que tu começaste aqui?

Cleusa: Aqui eu comecei este ano, né.

Nilcéa: Ah, tu começaste este ano, em março ...

Cleusa: Isso. Estou fazendo, agora, a terceira e a quarta, né.

Nilcéa: Ah, tu estás fazendo a terceira e a quarta série?

Cleusa: Tudo num ano só.

Nilcéa: E o que foi que te levou, quais foram as razões que te levaram a voltar para a escola?

Cleusa: As razões que me levaram a voltar para a escola foi um grande sonho: ser médica. E para poder também me expressar melhor, conversar melhor e não ter vergonha de mim mesmo, né, porque quando a gente tem pouco estudo tu tem vergonha de conversar, de escrever, de falar uma besteira. Tu não sabe comentar muito as coisas. Quando você está no meio de pessoas que possuem um estudo maior ... porque do lado da minha família são tudo ricos, formados ... fica chato, né, a gente se sente meio constrangida ... Mais eu voltei estudar porque eu sonho em ser médica.

Nilcéa: Tu és bem jovem ainda, tu vais conseguir ...

Cleusa: Se Deus quiser, até meus 35 anos eu quero estar formada.

Nilcéa: Ótimo. E além das assistências aqui na escola, em casa tu fazes mais alguma coisa?

Cleusa: Eu leio muito.

Nilcéa: E o que é que tu lêes em casa?

Cleusa: Eu leio jornal e livro.

Nilcéa: Que jornal que tu lêes?

Cleusa: Diário Catarinense.

Nilcéa: E livros, que tipo de livros?

Cleusa: É romance, só romance.

Nilcéa: Que romance tu estás lendo agora?

Cleusa: Deixa eu me lembrar agora, agora me saiu da cabeça ... É um nome bem fácil, mas eu sempre me esqueço deste nome é ... Satisfação.

Nilcéa: Tu sabes quem é o autor?

Cleusa: Ah, isso eu não lembro, acho que não lembro ...

Nilcéa: E como é que tu concilias o teu trabalho com as tuas obrigações de dona de casa?

Cleusa: Em casa eu faço primeiro tudo o que tem que fazer, depois eu vou ler, vou fazer deveres ...

Nilcéa: Então tu achas que é possível conciliar?

Cleusa: É. Não é fácil tudo o que tem que fazer dentro de casa. Mas se tem um trabalho importante no colégio eu largo tudo e vou cuidar do que tem.

Nilcéa: E quais são as tuas maiores dificuldades assim, para a leitura e para a escrita?

Cleusa: A minha dificuldade é o "S", eu nunca sei se é "S" ou se é "Z", ou se é "C" ou "Ç". E também nunca sei quando vai acentos.

Nilcéa: Isso para escrever. Tá e pra ler?

Cleusa: Para ler só ... ler, assim, português não, se tu não estiver nervosa ...

Nilcéa: Tu tens alguma lembrança lá do tempo que tu freqüentaste a escola?

Cleusa: Eu lembro que eu estudei no Colégio José Boiteux. Lá eu tive duas professoras, aliás, uma que era galega mesmo e uma que era negra.

Nilcéa: E tu lembras, assim, qual era a cartilha que vocês usavam, como é que elas ensinavam a ler? Lá era igual ao que a professora aqui ensina?

Cleusa: Não, era diferente. Era tudo por sílabas, na época ela cobrava muito a tabuada, eu tinha uma dificuldade danada coma a tabuada, nunca sabia a tabuada, só sabia decorar, mas não entendia ela ...

Nilcéa: E aqui, assim, o que é que tu achas sobre a maneira como a professora ensina?

Cleusa: A maneira como ela ensina ... eu não sei, eu pego tudo! Tudo o que ela me ensina eu entendo, eu pego assim. É difícil alguma coisa que ela passa que eu não entenda. Geralmente eu pego tudo o que ela passa.

Nilcéa: E como é que é o convívio de vocês aqui? Na escola, na aula, com os colegas...

Cleusa: É muito bom. Nós somos unidos assim, nossa professora é maravilhosa; nós adoramos ela. Ela é uma pessoa alegre, ela é maravilhosa mesmo.

Nilcéa: Tu tens algum tipo de participação na comunidade?

Cleusa - Não.

Nilcéa: E a tua expectativa é fazer um curso superior, ser médica ... Na tua casa tem livros, revistas? Assim, vocês compram?

Cleusa: Eu não compro revista, e agora que eu estou começando a comprar livros, mas nunca ... eu quero comprar livro bastante, revistas porque eu sempre preciso, então quando eu quero pesquisar alguma coisa eu vou lá e ...

Nilcéa: E nem para o teu filho tu não compras estorinhas?

Cleusa: Não, mesmo porque a situação financeira não dá, agora é que está melhorando. Mas eu estava pensando hoje, qual será a biblioteca que vende no crediário? Biblioteca não, a livraria que vende no crediário? Porque eu estava pensando em comprar uns livros né, pra ele, pra mim, diferente, né, que estimulasse ele a ler, porque ele não gosta de ler, e que me estimulasse também a ler mais do que eu já leio.

Nilcéa: E quanto mais tu leres, mais ele fica te vendo ler, e ele vai ler também.

Cleusa: Pois é, eu queria uma coisa assim que estimulasse, porque ele não gosta de ler. Eu obrigo a ele estudar porque ele não gosta. É mais eu só vou comprar um assim na hora que alguém disser que esse aqui é bom, porque lá na livraria não dá pra ti saber, porque eles querem é vender. Se eles não tem um bom, eles vão te empurrar outro como sendo um bom. Então eu queria alguma coisa assim ...

Nilcéa: Tá, eu posso te trazer, na próxima vez que eu vier aqui, algumas sugestões de livros bons pra ti e para o teu filho.

Cleusa: Porque tem que ter o estímulo da leitura, porque senão tu olha e acha chato e daí tu não lê. Eu comecei a ler um livro que fala sobre as baleias, mas é que aquilo ali não me interessa, então, quer dizer, se torna chato e tu acabas deixando aquilo de lado.

Nilcéa: Eu vou te trazer, na próxima vez que eu vier aqui, uma lista de sugestões.

Cleusa: Eu gosto de ler romance, sempre tem uma estória, e eu quero saber o final da estória, por isso é que eu gosto de ler romance.

Nilcéa: E o que é que tu escreves, tu estás lendo romance agora, e escrever, tens escrito alguma coisa?

Cleusa: Só as coisas do colégio.

Nilcéa: Só as coisas da escola?

Cleusa: Sim.

Nilcéa: O que é que a professora tem pedido agora para escrever?

Cleusa - É o que ela tem passado ali, ultimamente ela não tem passado deveres, ela está fazendo uma revisão do ano todo.

Nilcéa: Então tá ... muito obrigada pela tua atenção.

ANEXO 8 - ENTREVISTAS DOS PROFESSORES DA PESQUISA PILOTO

1 - NEUSA MARIA ROCHA CHUCRE

Nilcéa: Neusa, qual a tua formação?

Neusa: É terceiro grau.

Nilcéa: Mas qual é o curso?

Neusa: É Administração de Empresas.

Nilcéa: Não fizeste Pedagogia?

Neusa: Não, não tenho Magistério.

Nilcéa: E para trabalhar com alfabetização, tu fizeste algum treinamento?

Neusa: Não, só os cursos que a Prefeitura oferece. Fiz o curso de Alfabetização na alfabetização mesmo.

Nilcéa: E que cursos já fizeste na Prefeitura?

Neusa: Ah, já teve uma porção de cursos.

Nilcéa: E há quanto tempo tu trabalhas na Prefeitura com alfabetização?

Neusa: Com alfabetização? Na Prefeitura, desde 83. Mas, saí dois anos, fiquei fora dois anos, porque fui trabalhar na CASAN, aí depois eu retornei. Mais ou menos uns 10 anos.

Nilcéa: Mas com alfabetização?

Neusa: Não, com alfabetização são cinco anos.

Nilcéa: E o que te levou a trabalhar com alfabetização?

Neusa: A princípio, eu fui para alfabetização de adultos à noite, por uma questão de conveniência, porque eu ganhei um bebê e não queria trabalhar pela manhã. Então eu preferi à noite, porque à noite ele ficava com alguém em casa. Mas aí eu vi que os adultos se identificavam mais comigo, ou eu me identificava mais com eles, do que propriamente com crianças. Com adultos a gente pode falar abertamente, é uma conversa no mesmo nível, com as crianças não. Então, isso me levou a trabalhar mais com adultos.

Nilcéa: Neusa, durante o dia, qual é o teu trabalho?

Neusa: Durante o dia eu dou aula também e à tarde eu trabalho na Polícia Militar.

Nilcéa: Mas das aula do quê?

Neusa: Não, trabalho com educação de adultos.

Nilcéa: Ah, também com educação de adultos?

Neusa: No SESC.

Nilcéa: No SESC, ah, tá.

Nilcéa: E lá é o mesmo nível?

Neusa: É a mesma coisa.

Nilcéa: É a mesma coisa? E me diz uma coisa, quais são assim as orientações que vocês seguem, e de onde elas provêm essas orientações?

Neusa: Essas orientações são da Prefeitura mesmo. Tem um plano, uma proposta de trabalho, e a gente segue aquela proposta deles.

Nilcéa: Sei, e essa proposta de trabalho é baseada em quê?

Neusa: É... no histórico, na...

Nilcéa: Sócio-histórico?

Neusa: É, sócio-histórico.

Nilcéa: Trabalha com base na teoria de Vygotsky?

Neusa: No Vygotsky..

Nilcéa: E o que é mais salientado nessas orientações?

Neusa: Ah, o que é mais salientado nessas orientações é a gente trabalhar mais com eles a questão do debate, da participação, de eles poderem ser mais críticos, mais analíticos, questionador, um aluno questionador realmente. Essa é a proposta que eles...

Nilcéa: E essas orientações vêm da equipe da Prefeitura?

Neusa: Da Coordenadoria da Prefeitura.

Nilcéa: Da Coordenadoria. Tu tens cinco anos nesta experiência?

Neusa: Não, essa experiência...

Nilcéa: De adultos...

Neusa: ... de adultos eu tenho, mas antes não era bem essa proposta. Quando entrou a Frente Popular é que apareceu.

Nilcéa: Essa proposta? E antes qual era a proposta?

Neusa: Antes a gente não seguia uma proposta, a gente trabalhava mais tipo a proposta de Paulo Freire, não tinha assim uma proposta realmente. Trabalhavas

com o que eles te davam. Na época a gente trabalhava muito com gravura, aí muito da palavra, tirava as sílabas, tirava o texto. Então essa era antes dessa proposta, a gente trabalhava assim.

Nilcéa: Sei, e como é que tu vês essas duas propostas? Com qual tu te identificaste mais?

Neusa: Qual me identifiquei mais... com essa proposta de agora, eu acho mais fácil de trabalhar.

Nilcéa: E para os alunos? Qual é que traz resultados mais imediatos para os alunos?

Neusa: Porque os alunos estão acostumados com aquela escola tradicional, e para a gente tirar isso deles é tão difícil. Aí se você conversa, se você debate, se você pede a participação deles, eles acham que você está perdendo tempo. Eles querem escrever, escrever, dar a matéria e... questionário e nota. E isso é muito forte ainda nas aulas.

Nilcéa: Sei. E em sala de aula, quais são as metodologias que tu tens usado?

Neusa: Como assim...

Nilcéa: Para ensinar a ler e escrever.

Neusa: Eu já tenho uma fase, uma segunda fase, então os alunos que vão para a segunda fase, são alunos mais ou menos que já tem um certo volume de leitura e da escrita, né, eles já se apropriam do código. Porque na realidade a alfabetização mesmo, eu não gosto. Não gosto de dar aula de alfabetização, a ler e a escrever, propriamente dito. Eu gosto mais dos alunos que têm um certo domínio do código para poder desenvolver.

Nilcéa: Mas esses alunos, por exemplo, que estão contigo, alguns têm problemas de não distinguir sílabas sonoras de surdas. Outro exemplo, o "x" que tem diferentes valores, eles não conseguem perceber as diferenças. Como é que tu trabalhas?

Neusa: Eu trabalho muito isso com eles no texto, na oralidade também, muita oralidade e a escrita no texto, eles mesmos vão percebendo. Esses dias eu estava falando uma palavra para eles escreverem: "fixo", tem gente que já domina realmente os sons do "x", mas tem gente que ainda não consegue dominar. Porque existe uma rotatividade muito grande de alunos, quer dizer, uma

matéria que eu passei no começo do ano, que eles não têm ainda domínio. Então eles vão aprendendo junto com os outros, aí um vai passando para o outro. Ali na sala, quando um não sabe, eles mesmo se interam, explicam, ali existe isso, eles explicam um para o outro. Os que sabem realmente explicam para os que não sabem, lógico, mas os que não sabem, eles também questionam, são interessados, se interessam. Porque quem não se interessa não vai para frente, não.

Nilcéa: Eu observei, por exemplo, que a dificuldade maior deles, o que é natural, é na escrita.

Neusa: Exatamente na escrita.

Nilcéa - E como é que tu orientas a questão da escrita, para formarem um período completo, com sentido, coerência?

Neusa: Ah, eu trabalho muito com eles assim, os textos. Textos individuais e textos coletivos. O texto coletivo a gente faz no quadro, reestrutura texto, só que na reestruturação de texto de aluno eu fico assim para morrer, porque os outros não se interessam pelo texto de um aluno. Aí eu tento reciclar o texto, eles até copiam tudo, mas eles não gostam. Na minha sala pelo menos eles não gostam, de reciclar texto de aluno. Pega um texto de um aluno, eles não gostam, porque sabem que não é o dele. E eu procuro fazer sempre com eles a reestruturação de texto. Porque se tem um aluno assim, eu vou e converso com ele individualmente, mas nem dá para fazer com todos, porque não tenho tempo.

Nilcéa: E o que tu observas assim nesses alunos, o que faz com que eles queiram vir para aula aprender? Quais são as motivações que encontraste?

Neusa: As motivações que eles vêm para aula aprender, é justamente um emprego melhor, né. Você pode perguntar para eles ali para... uns querem um emprego melhor, outros querem realmente aprender. Tem gente ali que disse que tirando a quarta série já está bom. Eu vejo que são alunos que não têm muitas perspectivas, e você tem que ficar sempre incentivando, sempre motivando, para que eles cresçam, porque eles, propriamente dito, eles não têm muitas perspectivas de vida.

Nilcéa: E quais são as maiores dificuldades que eles apresentam?

Neusa: As maiores dificuldades que eles apresentam, para mim realmente, é na questão da escrita, da escrita, a ansiedade em querer escrever as palavras corretas, em querer fazer um bom texto . Porque, quando eles chegam ali, eles vêm sem saber escrever, sem passar no papel aquelas idéias que eles tem na cabeça. Eles até têm idéias, eles até conseguem desenvolver um tema, debater tudo, mas na hora de botar no papel e escrever, a dificuldade é terrível. E eu também tenho muita dificuldade nisso, em fazer com que eles...mas eu tenho percebido que desde o começo do ano até hoje, eu tenho visto alunos que se desenvolveram bastante. Por exemplo, a Cleusa, no começo ela não escrevia uma linha e hoje ela já escreve um texto, com uma melhor temática, com uma seqüência de idéias, a gente consegue entender o que ela quer passar. E tem alunos que não, alunos que...eles se desenvolvem mas num processo bem lento.

Nilcéa: E que tipo de atividades tu fazes com eles em sala de aula?

Neusa: Ah, eu faço bastante atividades com eles de redação, de debate do texto, palavras do texto. A gente conversa, manda eles fazerem uma outra redação em cima daquele tema, escrever com suas próprias palavras.

Nilcéa: Tu pedes para eles contarem histórias?

Neusa: Como assim contarem histórias?

Nilcéa: Fazer narrativas.

Neusa: Eu peço para eles escreverem. Contar assim, praticamente não. Eu sempre peço para eles escreverem, ou então no coletivo, aí no coletivo a gente faz todos juntos. Agora, um individual, não.

Nilcéa: É porque eu estou vendo que o desenvolvimento de esquemas narrativos é, digamos, um pré requisito para a alfabetização, para a escrita. Então, se o indivíduo não desenvolver os esquemas narrativos, ele vai ter muita dificuldade para escrever. Por isso, é muito importante contar muitas histórias, contar histórias, fazê-lo contar histórias, porque daí ele vai...

Neusa: A única coisa que eu fazia sempre com eles, eu pedia para eles me contarem, com as palavras deles, o que eles tinham assistido da novela, que eles assistiam né, que eles falavam muito no "Rei do gado". Eu praticamente nunca assisto televisão. Ou então novela da tarde, tudo o que eles assistem, eu pedia

para eles contarem: “você me contam o que aconteceu, para que eu entenda, porque eu ainda não vi”. Aí eles até contavam, mas aí tinha muita polêmica...

Nilcéa: Aí nunca pediste para eles escreverem isso?

Neusa: Sobre a novela não, mas pedi para eles escreverem sobre outro assuntos. Por exemplo, eu dei um texto para eles sobre o alcoolismo, um texto, aí depois conversamos, debatemos, eles falaram. Eu pedi para eles escreverem sobre isso, então as redações deles são baseadas em cima daquilo que eles leram, o que nós discutimos. E é interessante, porque realmente eles colocam coisas assim da vida, que acontecem na vida.

Nilcéa: Não fruto da imaginação, coisas que já vivenciaram. E do teu ponto de vista, quais são as tuas principais dificuldades nesse trabalho?

Neusa: Português, eu sempre disse na Coordenadoria, que eu não tinha dificuldades em trabalhar Matemática. Primeiro porque eu gosto de Matemática, então eu sinto muita facilidade até de explicar. Agora no Português, eu não fui habituada em escrever também, escrevo o mínimo possível. Inclusive agora tem esses relatórios para fazer, eu fico para morrer, porque eu prefiro falar, eu falo e pronto, é mais fácil do que escrever, porque escrever é aquela porção de regras, né.

Nilcéa: É domínio mesmo de regras ortográficas, morfológicas.

Neusa: O problema de morfologia e ortografia não é tanto, mais é a questão da escrita.

Nilcéa: E quais são, assim, as orientações que tu dás para eles, para motivá-los, para continuarem no curso?

Neusa: A lerem, a participar. Dou orientações para que eles não desistam, para que eles sejam perseverantes, porque estudar não é muito fácil mesmo, se não fosse preciso mesmo ninguém estudava. Até eu, se não fosse preciso não ia estudar nunca. Né, estudar... tem pessoas que gostam de estudar, mas se você fazer uma pesquisa, a maioria não gosta, mesmo porque é uma necessidade que a sociedade exige.

Nilcéa: E do ponto de vista prático, o que tu recomendas a eles para melhorar a leitura, a escrita?

Neusa: Leitura, ler bastante revista, jornal, gibi. Eu digo para eles: “leiam bastante gibi”. É tão gostoso ler gibi, e você vai aprendendo até a se comunicar, aprendendo a falar, a interpretar.

Nilcéa: E para a escrita?

Neusa: Para a escrita, para eles escreverem, escreverem textos.

Nilcéa: E a que tu atribuis assim essa mobilidade grande, esse entra e sai? Isso é uma constante?

Neusa: É uma constante, isso há cinco anos, a gente vem para a sala e eles vêm tudo satisfeito porque entraram, conseguiram vaga e tal, a sala está cheia. Aí daqui a pouco você vê que arrumou um trabalho deixou de estudar, outro foi não sei para onde, desistiu de estudar, outro não quer estudar mesmo porque não está a fim, cansaço, chega em casa...Tinha uma senhora que era super interessante, interessada, e ela chegava e dizia: “eu não agüento, ando cansada, saio do trabalho, venho para cá, prefiro ficar em casa, eu já estou velha mesmo não vai adiantar de nada”. Mas não é por aí, você vai sempre para conseguir alguma coisa. Mas existem vários aspectos que fazem com que eles desistam.

Nilcéa: Sei. E, assim, a Prefeitura faz um acompanhamento?

Neusa: Tem os relatórios.

Nilcéa: E quais são as causas?

Neusa: A gente faz um relatório dizendo, alguns somem, eles simplesmente somem não dão satisfação nenhuma, só desistem, porque não estão mais a fim e pronto. Mas no final do ano, quando eles percebem que não estão indo muito bem, que tem gente que está passando na frente deles, eles desistem. Isso é uma constante, é verdade. Porque chega no final do ano, é a reta final, eles conseguem mesmo auto-analisarem, né.

Nilcéa: Eles fazem uma prova no final do ano?

Neusa: Não, não fazem prova. Nós não temos um critério de prova, nossa avaliação, ela é através da observação, através do interesse, da participação, do domínio dos conteúdos pelo aluno. A gente não faz prova, não dá nota, e eles reclamam muito disso.

Nilcéa: Ah, eles não têm prova, nem nota?

Neusa: A avaliação que a gente faz, é uma avaliação mais a título de...

Nilcéa: Acompanhamento?

Neusa: Acompanhamento deles durante o ano. E todo o bimestre se faz um relatório para saber. Nosso relatório é feito assim: por exemplo, o que o aluno avançou, o que ele consegue dominar, se ele reconhece características de alguma coisa, se ele consegue calcular sem precisar escrever. Então tudo isso é a nossa análise do aluno.

Nilcéa: E como é que tu fazes essa aferição para ver que conteúdo ele domina ou não?

Neusa: Eu faço através dos exercícios, no quadro com eles.

Nilcéa: Ah, através de exercícios.

Neusa: É porque até na sala, eu normalmente mando ao quadro quem tem mais dificuldades, porque quem não tem, faz mais tranqüilo, quem tem dificuldade, eu peço para ir ao quadro para eles...mas eles têm muita resistência, quem não sabe, né. Mas os outros incentivam muito: "vai para você aprender, se tu errar, não tem problema".

Nilcéa: Eles são bem solidários?

Neusa: Eles são, ali naquela turma são, são bem solidários.

Nilcéa: E os alunos que se destacam, eles se destacam por que razões?

Neusa: São mais participativos. Os alunos que questionam, mesmo assim não tem certeza do que estão falando, mas eles participam, dizem coisas que não é o correto, mas eles conseguem aprender o que é o correto.

Nilcéa: E esse acompanhamento que vocês fazem, ele se dá apenas durante o curso, depois que o aluno abandona não há alguém para saber o porquê?

Neusa: Não, eu particularmente, o aluno que saiu do curso, aí só quando comunica por algum motivo, a gente coloca no relatório que saiu. Porque tem pessoas que saem do curso porque não querem mais, estão desistindo, estão desestimulados, cansados. Só quem está assim mesmo desde o começo do ano, é quem está a fim mesmo de progredir. Porque, eles têm uma facilidade de desistir incrível. Isso não é só desse ano, é de todos os anos .

Nilcéa: E esses que continuam, vocês acompanham? Assim, os teus agora que forem aprovados, eles vão para onde agora?

Neusa: Para a quinta série.

Nilcéa: Pra quinta série, e continuam aqui?

Neusa: Não, agora, por exemplo, o ano passado, ia começar a quinta série na Prefeitura, então os meus alunos que foram para a quinta série, estão aqui, nesse Colégio aqui, os que passaram. Só não existe um acompanhamento meu com eles, eu converso com eles assim informalmente, não cobro nada, só pergunto como é que eles estão indo, se estão conseguindo acompanhar, se estão achando difícil, quais são as dificuldades que estão encontrando. Quando eles têm alguma dificuldade, alguns alunos, eles me procuram, até em livros, mas eu não tenho um acompanhamento assim oficial.

Nilcéa: E a Prefeitura faz esse acompanhamento?

Neusa: A Prefeitura, eu não sei te dizer, porque começou este ano.

Nilcéa: Ah, antes não tinha quinta série?

Neusa: Não tinha quinta série, eles iam para o colégio normal, ou faziam um outro supletivo. Porque a quinta série, na realidade, até o ano passado, não era prioridade nossa, era só alfabetização de 1^a a 4^a.

Nilcéa: E quais são os critérios de avaliação, para dizer que o aluno concluiu a 4^a série?

Neusa: A Prefeitura, ela deu um critério para a gente, é para a gente seguir mais ou menos aquilo. Os critérios são: o aluno em Matemática tem que dominar as quatro operações, tem que interpretar um problema, porque o máximo disso é ele saber interpretar o problema, saber se a conta é de mais ou de menos. Isso daí eu também não digo, deixa eles raciocinarem. Interpretação de problemas, as quatro operações. O Português, ele tem que saber ler e escrever corretamente, ter uma fluência, fazer um texto, elaborar, produzir um texto, que seja criativo, autonomia, saber reconhecer o outro. E, esses são basicamente os critérios que a gente tenta passar para a 5^a série.

Nilcéa: E quais são os critérios, no começo do ano, para agrupar os alunos por turma?

Neusa - Mais ou menos é assim: se tem alunos que têm sala, como no Colégio Coração de Jesus, tem fase 1 e fase 2. Fase 1, são realmente as pessoas que nunca estudaram e as pessoas que estão no nível de 1^a a 2^a série. Na fase 2, são os alunos que estão ao nível de 3^a a 4^a série. Estes são os critérios quando têm,

quando não têm é todo mundo junto, é tudo misturado, é 1ª fase com 2ª fase, é aluno que sabe ler com aluno que não sabe ler. Então é assim, muito interessante.

Nilcéa: Sei. E quais...

Neusa: E eu discordo.

Nilcéa: Porque fica mais difícil de aprender.

Neusa: Para o professor fica mais difícil e para o aluno também, eles desistem muito por causa disso. Porque se tu deres mais atenção para um aluno, o que já sabe não tem paciência. Se tu dá para o que sabe, o que não sabe não tem paciência.

Nilcéa: E quais são as tuas considerações sobre esse Programa de Alfabetização de Adultos? Já estás com 5 anos de experiência, o que tu achas disso, de alfabetizar adultos?

Neusa: Eu acho que vale a pena, eu acho que é muito produtivo, porque é uma coisa gratificante. Eu já tive um aluno, há cinco anos atrás, hoje ele está no 2º grau. Então quer dizer, vai depender também do aluno. O aluno que quer. Também já tem um aluno que está na 5ª série, não vai desistir, vai continuar, porque era um aluno, que quando eu peguei o aluno ele não sabia nem ler, nem escrever e agora está no 2º grau. Então, quer dizer, que de 10, 1 consegue, vale a pena o teu trabalho.

Nilcéa: Sem dúvida. E tu saberias relatar fatos marcantes dessa tua experiência?

Neusa: Agora no momento assim, difícil eu te dizer, fatos marcantes.

Nilcéa: Há alunos que desistem e depois voltam?

Neusa: Existe aluno que desiste, daí depois retornam, sabe, aí continuam, isso acontece. Eles vão, eles são muito oscilantes, alunos desse tipo. Aliás, a gente encontra aluno de tudo quanto é tipo, alunos que estão a fim de estudar, alunos que vêm para se socializar, tentar amizades, ter um grupo de amigos, aluno que dizem que perderam tempo, que querem recuperar o tempo perdido e têm alunos que não querem nada com nada também, né, alguns vêm porque é obrigado a vir, os pais exigem, o trabalho exige. Eu tenho aluno de manhã, que está na sala de aula, porque se ele não estiver na sala de aula, ele não tem o trabalho dele e

ele não rende. Ele mesmo diz: eu não estou aqui porque eu quero, eu estou obrigado. Aí é bravo, não adianta, não aprende.

Nilcéa: Não aprende. O teu nome mesmo Neusa?

Neusa: Neusa Maria Rocha Chucre.

Nilcéa: Tá, e a tua idade?

Neusa: 47.

Nilcéa: Muito obrigada, Neusa, pela entrevista.

2 - BETÂNIA

Nilcéa: Betânia, me conta assim a tua trajetória profissional, como é que tu começastes trabalhando com educação?

Betânia: Bom, na Universidade, eu trabalhava em pesquisa, trabalhei dois anos e pouco com pesquisa. Era até uma pesquisa da Prefeitura, era um projeto que tinha de... aí, como é que era...

Nilcéa: Era alfabetização?

Betânia: Não, não era alfabetização, era... aí que coisa, agora tu vês, me deu um branco.

Nilcéa: Não, tudo bem, mas assim, mas no Magistério mesmo, dando aula.

Betânia: No magistério, eu trabalhei pouco, eu trabalhei mais dentro da Universidade com pesquisa, do que magistério mesmo. Eu dei seis meses no SESC, para habilidade de estudo e, de resto, trabalhei com pesquisa.

Nilcéa: E desde quando que tu és professora? Há quanto tempo?

Betânia: Que eu estou dando aula mesmo, na Educação de Adultos, eu comecei faz cinco meses.

Nilcéa: Ah, há cinco meses!

Betânia: Eu dei aula no SESC, trabalhei lá cinco meses, eu trabalhei na área da educação sempre, mas sempre mais com a parte burocrática.

Nilcéa: Certo. Então, há cinco meses que tu estás trabalhando como professora...tá, e de adultos. E quais foram os motivos que te levaram a trabalhar com alfabetização de adultos?

Betânia: Bom, eu não esperava que eu fosse trabalhar com alfabetização de adultos, eu estava procurando emprego, aí surgiu isso para mim, uma vaga que apareceu na hora, foi até meio urgente, porque eles estavam precisando e eu estava lá na hora, aí me encaixaram, assim. Eu já tinha feito curso de alfabetização de adultos em Curitiba, mas não que eu procurasse aula para adultos, não era meus objetivos.

Nilcéa: Qual era esse curso de Curitiba?

Betânia: Esse era um curso do Paulo Freire, era sobre o método Paulo Freire que eu fiz, alfabetização de adultos.

Nilcéa: Na linha de Paulo Freire. Tá. E as orientações que vocês seguem da Prefeitura, são na linha de quem?

Betânia: É Vygotsky e a ...ai, como é o nome dela? Inclusive eu nunca li nada dela, mas eles falam que é dela, como é que é...

Nilcéa: Emília Ferreiro?

Betânia: Não, não é Emília Ferreiro, é outra. A Emília Ferreiro é mais Piaget.

Nilcéa: É, construtivismo, Piaget.

Betânia: Construtivismo, ela e a outra, agora eu não...

Nilcéa: Não te lembra?

Betânia: Porque eu nunca li nada sobre ela.

Nilcéa: Sei, sei, mas o que significa essa linha histórico-social?

Betânia: O que significa, acho que é uma construção, né. Esse negócio de construir historicamente, ai...

Nilcéa: Pois é, daí, em função disto, quais são as orientações que vocês recebem para trabalhar com os adultos?

Betânia: As orientações são a partir daquilo que eles trazem, da vivência deles, da construção deles, desde o começo, a história de vida deles. Parte da história de vida deles e vai indo a partir daí, né.

Nilcéa: O Betânia, me diz uma coisa, tu que fizeste esse curso de Paulo Freire, em que isso é diferente de Paulo Freire?

Betânia: Eu sinceramente não sinto nada de diferente de Paulo Freire. Porque tem aquela questão, o Paulo Freire também parte da realidade deles, da vivência

deles, não sei qual a diferença, esse negócio de vertente, eu não sou muito fã de vertentes, para mim a prática é quem vai dizer o que tu vais fazer.

Nilcéa - E quais são as metodologias que tu utilizas em sala de aula?

Betânia: Eu procuro trabalhar muito com a escrita, trazer vídeos, para depois eles escreverem sobre o que eles viram. Primeiro oralmente, faço debate, trago vídeos, gosto de levá-los no Planetário, de vivenciar mesmo e não só de ficar lá na frente, às vezes sim, porque senão cansa muito só assim. Eu procuro trabalhar mais a partir da escrita assim, né, que eles escrevam bastante, porque eu acho que é para participar, né.

Nilcéa: E na leitura?

Betânia: Na leitura, eu trago os livros da biblioteca para a gente ler, eu mando eles pesquisarem, antes de dar conteúdo eu peço para que eles pesquisem o que eu pedi.

Nilcéa: E os teus alunos, que motivações eles demonstram? O que eles querem aqui aprender?

Betânia: No começo, eles estavam muito acostumados a ler materiazinhas assim, sabe. E eu procurei tirar um pouco disso, fazer trabalhos em grupo. E eles realmente gostaram, até fiz uma avaliação com eles e eles disseram que nunca tinham...eles não sabiam que a escrita tinha tanta importância na vida deles, né. Depois que eles viram isso. Não sei, eu faço uma crítica aos professores das séries iniciais, porque são professores de séries iniciais que estão dando aula para adultos, então eles costumam tratá-los como crianças, aí aquela coisa, tudo prontinho.

Nilcéa: E quais são as dificuldades que eles demonstram, as maiores?

Betânia: As dificuldades realmente que eles têm, não é preguiça, eles não estão acostumados a produzirem, a criarem. Querem que eu dê tudo pronto. Dificuldades ortográfica, a gente encontra bastante. Mas eles são super críticos, não são daqueles que... não sei se aconteceu, ou se eles já eram assim, né, então fica difícil. Uma qualidade muito boa.

Nilcéa: E quais são as dificuldades que tu encontras na sala de aula?

Betânia: Eu, por exemplo, por causa desse negócio de ser multisseriada. Então, tem aluno que está lá na 1ª ainda, que não sabem nem o alfabeto ainda. Tem

alunos que já estão em nível de 4^a, alunos em nível de 3^a e isso dificulta, porque a gente é sozinha, não tem como dar atenção. Eu acho que não gosto muito de trabalhar assim, ser multisseriado...

Nilcéa: E quais são as orientações que tu recebes e as que tu das para os alunos, em termos de superação de dificuldades? Quais são as orientações que tu das para eles?

Betânia: Bom, eu sempre digo que o caminho para o conhecimento é difícil, não é uma coisa fácil. Eu acho que a gente vai construindo realmente, é dolorido, eu digo para eles, mas a gente só aprende, se a gente for fazer, né. Às vezes um diz: “ah, não vou escrever”, aí eu digo: “ah, pois é”. Aí outro diz: “ah, eu tenho dificuldade, não sei escrever”, aí eu digo: “claro, tu não escreves! Quando tu começares a escrever, tu vais vendo”.

Nilcéa: Então, Betânia, quais são as causas da evasão escolar?

Betânia: A rotatividade ...

Nilcéa: A rotatividade de professores?

Betânia: E também acho que essa questão de... na alfabetização, né.

Nilcéa: É, na alfabetização, na tua classe.

Betânia: Eu acho também, por causa de ser multisseriado. Porque os alunos têm muito a necessidade do vínculo, da afetividade, tu tens que dar atenção, querendo ou não, não dá para negar que eles são super carentes, assim. Eu percebi isso agora no final do ano, estava difícil de desvincular deles assim, tanto que eles me ligam todos os dias. Então não vai, tem alunos que estão mais na frente, aí você não pode deixar aqueles que estão mais na frente. Então, é muito difícil assim, né, a gente faz o que pode.

Nilcéa: Não permite atendimento individualizado?

Betânia: É, não é bem atendimento individualizado...

Nilcéa: Mas é mais próximo.

Betânia: Mais próximo assim, né. Porque eles são assim mais...

Nilcéa: Tá, isso do ponto de vista da escola e do ponto de vista deles, o que tu achas?

Betânia - Eles têm muito assim, é difícil, mas é a verdade, eles têm muitos problemas na família, muitos são responsáveis pelos pais, algumas porque

casam, problemas com filhos. Os homens geralmente trabalham, são casados, então isso interfere, né.

Nilcéa: Sem dúvida. Há alunos na tua turma que se destacaram, tu observaste isso?

Betânia: Eu observei alunos que antes, pelo que eu sabia, eles faltavam muito e de repente eles começaram a vir todos os dias, a se interessar, estar sempre questionando, perguntando, ajudando os outros colegas, quando os outros não estavam entendendo. Eu estava percebendo mesmo que às vezes eu não tinha condições... “ ah, professora, deixa que eu te ajudo!”, sabe, aquela questão assim, que se criou.

Nilcéa: E o que tu achas que os levou a isso?

Betânia: Eu acho que foi um maior vínculo mesmo, porque a questão da afetividade, de a gente ter esse companheirismo, uma relação mais de troca.

Nilcéa: Uma relação professor-aluno de troca. Betânia, tu tens pouco tempo de experiência, mas como é que se dá esse acompanhamento desses alunos? Após o curso, durante o curso, em termos geral de orientação da Prefeitura?

Betânia: Bom, o que eu percebi, porque eu acho que fica muito na teoria e na prática é totalmente diferente, agora eu estou fazendo uma crítica, porque a gente às vezes precisa de materiais, essas coisas assim, é muito jogado. Ah, porque a gente tem capacitação, tem não sei o quê, mas sempre quando a gente está precisando de algum auxílio, de alguma coisa, a gente fica sempre à deriva. Eu percebi isso, senti assim, um certo desleixo com os professores. Eu não sei se isso é sempre, não sei se é por causa desse período agora de mudança. Só sei que me senti bastante deixada de lado.

Nilcéa:- Não há acompanhamento mais próximo?

Betânia: Não há acompanhamento mais próximo. Se a gente quer um material: “ah, pega lá”, a gente vai pegar não está lá. Sabe aquele negócio, “pega lá”, “pega lá”, não acho muito legal isso.

Nilcéa: O Betânia, quais são os critérios de avaliação dos alunos?

Betânia: Bom, eles são avaliados conforme o desenrolar do desenvolvimento deles, não tem aquela questão de nota, só que é uma questão meio crítica, porque no final a gente tem que dar uma nota. Afinal a gente faz aquele

acompanhamento, aquela avaliação, manda tudo bimestralmente uma avaliação para a Prefeitura, um relatório , e no final eles dizem que a gente tem que transformar tudo em nota, senão a Secretaria da Educação não aceita. Daí no fim eu acabo não vendo muita diferença, porque tu vais estar dando uma nota para o aluno no final, vai acabar dizendo quanto que ele vale, o quanto que ele...

Nilcéa: Sei, sei.

Betânia: Embora a forma que eles se mostram , que eles nos demonstram interesse, que eles participam, eu acho que vale muito mais do que no final é dado para eles. Por isso que eu acho que é uma questão totalmente incoerente.

Nilcéa: Betânia me diz uma coisa, mas não há critérios para ver se esse aluno está lendo, se está escrevendo?

Betânia: Não, tem uma lista de Português, de Matemática...

Nilcéa: É uma lista de comportamentos?

Betânia: É uma lista de... não de comportamento, tipo compreende.

Nilcéa: Habilidades?

Betânia: É, habilidade. Habilidade, não de comportamento.

Nilcéa: Uma lista de habilidades a ser preenchida, é isso?

Betânia: É, para ser preenchida. Seria mais como sugestão.

Nilcéa: E quais são os critérios de agrupamento por turma ou não há isso?

Betânia: Não há. Eles vão lá na Secretaria, se inscrevem, eles mandam para determinado professor, né. Porque na turma da tarde, tem a fase 1 e a fase 2.

Nilcéa: Mas não tem a fase 1 e a fase 2?

Betânia: Tem, na turma da tarde, tem a turma da fase 1, que seria a 1ª e a 2ª , e a fase 2, que é de 3ª e 4ª , na turma da noite é tudo junto. Eles mandam para lá, então é esse o problema, aí mandam alunos de outubro, alunos de novembro, sabe, não tem um critério, até tipo junho a gente aceita, porque depois não dá para trabalhar muito.

Nilcéa: Então, em qualquer época?

Betânia: Em qualquer época, porque tem aquela questão da matrícula, como é que é mesmo...

Nilcéa: Permanente.

Betânia: Permanente.

Nilcéa: Betânia, e quais são as considerações assim, que tu fazes sobre o Programa de Alfabetização de Adultos, sobre a Alfabetização em geral. O que tu pensas?

Betânia: O que eu acho, que realmente é um trabalho, assim que, tem as suas atividades, se for feito com compromisso. Porque eu sinto que muitos professores, não que eu seja...eu sei que tenho muito que aprender. Mas tipo daquilo de compromisso com os alunos, sabe, acho que fica muito naquela questão de mostrar que está fazendo, de mostrar que está alfabetizando, aí vem aqueles professores que às vezes não têm aquele compromisso com eles, sabe, acho que o maior compromisso é com eles e não com a Prefeitura. Então, realmente trabalhar, fazer o melhor que pode. Porque eu vejo muitos professores que faltam pra “caramba”, que faltam, ou às vezes saem mais cedo, aquela questão toda que existe. Alguns fazem por bico, porque pagam melhor. Aí, eu não sei. Eu atribuo a isso, porque o que eu vejo assim, que eu vejo o caderno da outra professora, aquelas coisas assim, de criança, aí...

Nilcéa: - E tu achas que é válido alfabetizar adultos?

Betânia: Eu acho, depois que tu vê o resultado assim, sabe, para eles assim, é uma alegria, né, tipo uma... como é que eu vou te dizer... acho que recupera para “caramba” aquele sentimento que eles têm de inferioridade. Percebe-se neles que até cresce a vontade deles de aprender mais. Acho que é válido, o pior seria deixar eles assim, sem nunca saberem o que é ler e escrever.

Nilcéa: E Betânia, nessa tua curta experiência de vida, tem algum fato marcante, alguma coisa que te chamou mais a atenção, o que marcou mais.

Betânia: Na sala de aula?

Nilcéa: É, em sala de aula, nesse convívio com adultos que se alfabetizam.

Betânia: Acho que o que marcou, foi em ver eles assim, sabe, super interessados e aquela coisa assim, do vínculo, eu não sei; eu acho que tem que ter, essa questão do vínculo, porque tem muita gente que é contra essa questão do vínculo professor-aluno. Então, o que marcou foi isso, essa receptividade que eu tive, dos interesses deles. Porque no começo, para eu...

Nilcéa: Eles gostam muito de ti.

Betânia: Não, para eu conseguir que eles fizessem alguma coisa, tinha que brigar, tinha que berrar, tinha que chorar, saía de lá chorando assim, doida da vida, né. Depois eu parei, não, vou esquecer que eu sou professora e vou mostrar para eles que eu só estou aqui para ajudar, só estou aqui para dar uma força. Sabe que melhorou, eu só olhava para eles, e eles “tá bom professora, tá bom professora, já entendi”, sabe, aquela questão que se criou, eu não sei, só sei que é bonito assim, sabe. Sei que não precisava mais berrar, ou chamar eles de infantis, né, porque às vezes eles agem como crianças. Não precisava mais disso, a questão era, só tu olhavas. Então, às vezes eu saía da sala, quando eu voltava, estava tudo “dez”. E eu percebi neles uma vontade neles maior de aprender, sabe, de querer assim mais. Alguns até queriam até sair do supletivo, para ir para uma escola normal, porque eles achavam que eles iam aprender mais, que não adiantava eles estarem correndo contra o tempo, o importante era estar aprendendo realmente.

Nilcéa: Sim, e os teus alunos foram para que nível?

Betânia: Sete foram para a 5ª série.

Nilcéa: Sete para a 5ª série.

Betânia: Sete para a 5ª, uma continuou na fase 1, que ela entrou em outubro e uma foi para a fase 2 que estava na fase 1.

Nilcéa: Voltando às questões de orientação que vocês recebem, há material para ler?

Betânia: Tem umas apostilas, tem as apostilas com vários textos, o tipo e forma de trabalhar. Bem que quando eu cheguei, cheguei no meio do ano, então, eu peguei de uma outra pessoa e na verdade eu fiz muito na intuição, fui, peguei tudo aquilo que eu aprendi, misturei tudo e fui.

Nilcéa: Valeu, Betânia, muito obrigada.

3 - MARILDA

Nilcéa:- Marilda, me diz uma coisa, qual é a tua formação?

Marilda: É Pedagogia - Magistério.

Nilcéa: Pedagogia - Magistério. Há quanto tempo tu te formaste em Pedagogia?

Marilda: Dois anos

Nilcéa: Há dois anos. Marilda, a tua idade?

Marilda: 31.

Nilcéa: Marilda, me conta como é que foi a tua experiência profissional, quanto ao tempo de magistério?

Marilda: Eu tenho 11 anos de magistério, né, com o pré-escolar. E na alfabetização, no caso só com jovens e adultos, é três anos.

Nilcéa: Com adultos três anos. Marilda, o que te levou para a alfabetização de adultos?

Marilda: O que mais me empolgou, quando eu soube, foi o fato de estar trabalhando com adultos mesmo, porque aí vem aquela questão: que eles estão ali porque querem, porque tem interesse, parte mais do interesse deles. E a mãe de alguns alunos, no caso do pré, que as mães também não eram alfabetizadas. Até elas ficavam me perguntando... daí elas iam me perguntar qualquer coisa, levar um encarte, coisa para mim ler, né, e isso me deu vontade de trabalhar com adultos, alfabetizar esse pessoal. O quanto eles sentem a falta da não-alfabetização, e isso foi cada vez mais me dando vontade. Até que surgiu o concurso.

Nilcéa: Ah, tu és concursada.

Marilda: Concursada.

Nilcéa: Então, tu estás há 3 anos na alfabetização de adultos? E quais são as orientações que tu recebes da Prefeitura?

Marilda: Em termos de trabalho pedagógico, como trabalhar? A instrução que se tem é de fazer um trabalho diversificado, trabalhar a parte de texto, sempre do todo. Sempre tem um motivo, uma história para cada coisa que se vai ensinar, de letra, de número. Qualquer código sempre a história, o porquê disso, né, não no vazio.

Nilcéa: E como é que tu vês essa orientação que a Prefeitura dá, que ela chama de sócio-histórica?

Marilda: Não sei direito, para mim não assustou muito, que isso veio mais assim com a alfabetização de jovens e adultos, no pré-escolar não teve muito assim, né. No caso a orientação, mais ou menos eu sempre trabalhei assim, né, . Quer

dizer, já no pré-escolar, a gente já trabalha sempre assim, partindo dos jogos, do brinquedo. Aí vai te dizendo a cor, a forma, você sempre em cima do brinquedo, dos jogos. Aí com a alfabetização de adultos, que me passaram essa orientação, aí não foi difícil assim, foi partindo da história deles, do nome deles, porque eu já fazia esse trabalho no pré-escolar, com crianças se faz assim.

Nilcéa: Trabalhar a partir da experiência de vida?

Marilda: É, parte da experiência de vida, do nome deles, da história deles, que daí, no caso, se eles falam : “tia localiza no mapa da história, da geografia”, o tempo que nasceu, quanto tempo, tal. Então se trabalha tudo em cima da história do aluno.

Nilcéa: Isso funciona, Marilda?

Marilda: Funciona. Funciona muito, porque só a empolgação que eles têm em localizar. Quando a gente mostra no mapa assim, “olha, nós moramos aqui, tu nasceu aqui”, aí eles começam a lembrar dos noticiários que eles assistem na televisão, que aconteceu tal coisa aqui. Aí um outro já vai perguntando: “ ah, mas aconteceu tal coisa lá em tal lugar, onde é que é? É perto do Brasil, não é, fica dentro do Brasil não fica?”. Aí assim sabe, vai aquela empolgação direto, porque daí eles começam a querer saber onde ficam as coisas, ou o por que acontece. É que eles ouvem os noticiários, ouvem as pessoas comentarem. Aí em termos de data assim... quando eu estava trabalhando data, eu comecei pela idade deles assim, quando eles nasceram, agora quantos anos fazem. Aí para descobrir o pai, mãe, descobrir que ano o pai nasceu, a mãe, o irmão. Aí teve um aluno que queria descobrir, quantos anos a esposa era mais velha do que ele, porque ela dizia que ela era 4 anos, só que ele nunca tinha feito a conta, ele nunca tinha se localizado na idade, ela dizia que eram 4 anos, e ele acreditava. Aí ele ainda falou isso para mim e a gente fez. E foi realmente, 4 anos, mas é que daí ele quis.

Nilcéa: Interessante.

Marilda: Legal assim, porque eles vão sanando as dúvidas que eles têm.

Nilcéa: Que bom! E Marilda, metodologias específicas da leitura e da escrita, o que tu trabalhas?

Marilda: Às vezes eu levo textos prontos, textos assim, do interesse deles. Às vezes uma letra de música que conta uma história, que tenha uma história assim melhor, receitas.

Nilcéa: E como é que tu fazes, as receitas, as letras de músicas, eles copiam?

Marilda: A maioria sim, porque eles têm muita dificuldade para ver as diferenças entre as letras. E eles não aceitam começar a trabalhar com letra caixa alta, eles não aceitaram. As orientações que a gente recebeu, era para começar com caixa alta, só que eles não aceitaram. Eles falaram que aí depois eles não conseguem ver onde a palavra termina, onde começa, porque fica tudo separado. Aí eles não gostaram, até eu tentei fazer. Em todos os 3 anos aconteceu a mesma coisa, eles não aceitaram, eles queriam a letra cursiva, porque o que eles recebem e o que eles fazem com..." é mas a gente não tem máquina em casa, senão a gente vai escrever mesmo". Então pedem para cursiva. Eles querem ver os movimentos, eles pedem mesmo para copiar. E a partir da metade do ano, eles já estão identificando. Porque, ao mesmo tempo que eu ponho no quadro, eu dou também mimeografado, para eles localizarem. Aí, na metade do ano em diante, eles já conseguem ler livros, revistas...

Nilcéa: Com a letra de imprensa.

Marilda: Mas a maioria, eu passo no quadro e dou também na folha, eu faço os dois.

Nilcéa: E para eles escreverem textos, de criação deles?

Marilda: - De início a gente sempre faz o texto coletivo, ou de início eu costumo fazer como um diário do dia, cada dia conta um pouquinho, mesmo que não saiba escrever, mas através do desenho, ou tem alguns que querem escrever, daí eu vou lá, me chamam, eu vou mostrando que letra, eu vou dizendo, eu vou fazendo eles descobrirem a sílaba, e eles vão escrevendo, um pedacinho, uma coisa que fez naquele dia, para irem se acostumando a escreverem, a montar texto.

Nilcéa: E quais são as razões que eles apresentam que fizeram com que eles estivessem ali se alfabetizando, quais as motivações maiores que eles apresentam?

Marilda: Eles, primeiro assim pela dificuldade no trabalho, dificuldade em melhorar de vida, é o primeiro ponto que eles colocam e segundo, depois, são os

filhos, os netos. Que têm mães, têm pais que dizem que não conseguem cobrar do filho, a leitura, o estudo, porque eles cobram isso deles. E outros mesmo que incentivem os filhos e tudo, às vezes o filho pede ajuda e ele não sabe como ajudar, porque ele não sabe também. Deveres de casa. Então, é essa agonia que eles têm. Outros até uma simples lista de compras, coisas mais simples, os recados, sai apressado não consegue deixar recado, não tem telefone também, acaba ficando naquela agonia, até voltando porque precisa dar um recado. Está fazendo mais ou menos um mês, que um aluno chegou feliz da vida, não sei se tu lembras do Isaías, um grandão que tem lá atrás, porque ele conseguiu deixar um bilhete para a esposa. O outro queria descobrir a idade da esposa e ele disse: “poxa eu hoje consegui”, e ele deixou, daí ele disse que tem algumas coisas que ele ainda escreveu junto, emendou duas palavras. Mas ela disse que conseguiu entender direitinho o recado e fez. E ele estava feliz da vida. Aí, lá, duas foi lista de compras, porque são empregadas domésticas e a patroa leu a lista e até não precisou corrigir, estava bom. Dificuldades do dia-dia deles mesmo.

Nilcéa: Tá, essas são as motivações. E quais são as dificuldades que eles apresentam para ler e escrever? O que é difícil para eles na leitura?

Marilda: Alguns trazem aquele “ranço” da escola que era antes, que era a cartilha. Então é difícil de convencê-los de que eles vão aprender através dos textos, através deles contando as histórias. Eles já querem o “ba - be- bi- bo- bu”, porque eles acham que assim não vão aprender, então, eles têm um pouco de resistência, até eles se convencerem, que é assim, eles falando e eu escrevendo e a gente escrevendo todo mundo junto e todo mundo falando junto, dando idéias, a coisa anda bem mais rápido. Ainda tem aquele “ranço”, “ah, mas não tem a cartilha”, tem uns que cobram, outros eles dizem que não tem tempo e não tem mesmo, porque a maioria trabalha fora, não tem tempo de estudar em casa, só tem aquelas 3 horas ali. E a quantidade de alunos também, e no caso a minha turma, que é alfabetização bem iniciantes, porque eles começam ali sem nem saber segurar num lápis. A minha turma ali é bem iniciante, aí tem a dificuldade que, praticamente eu tenho que atender individual, porque eu preciso da criação deles, ao menos uma vez por semana de cada um, daí eu preciso ir na carteira, daí, essa é a dificuldade, dificulta para eles...

Nilcéa: A quantidade de alunos em sala de aula? E quais são as dificuldades que tu encontras, por exemplo, essa é uma grande dificuldade, um grande número de alunos em sala de aula, é para eles e para ti. E que outras que tu encontras?

Mariida: A falta de material, assim porque, o xerox da Prefeitura está sempre estragado, é difícil a gente conseguir, botar do meu bolso, pior ainda. A falta de material é muito ruim. É praticamente saliva e lousa mesmo, uma vez por semana eu consigo levar um texto datilografado, consigo levar alguma coisa, porque eu gasto com dinheiro do meu bolso, porque não tem mesmo.

Nilcéa: Todo dia não dá...

Mariida: Não dá, eu levo uma vez na semana, duas vezes por mês eu consigo elaborar duas, três páginas e levar, porque não tem condições. Então, a falta de recursos mesmo.

Nilcéa: E quais são as motivações que tu dás para eles?

Mariida: Eu peço assim para eles sempre escreverem lista de compras, coisas assim, que não tenham medo de escrever. Quando eles precisarem que escrevam, sem ter medo de errar. Eu incentivo muito eles de fazerem o diário, não precisa ser um diário, mas um caderninho para anotar o que fez hoje, só para desenvolver a escrita. Eu peço que escrevam qualquer coisa uma frase para o marido, para o filho, seja qualquer coisa assim, mas que escrevam. Eu estou sempre incentivando. Ou então que escrevam e tragam alguma coisa para mim ler, porque daí eu leio com eles, aí eu vou lendo e eles mesmo vão descobrindo o que faltou, às vezes eles trazem, eu leio, deu para entender, aí eles mesmo falam que não deu para entender, daí eles perguntam o que não deu, aí a gente vai reelaborando.

Nilcéa: Mariida, a gente observou que há uma mobilidade muito grande, quais são as causas dessa evasão, alunos vêm e não vêm mais?

Mariida: Na minha sala o que aconteceu foi mudança de emprego mesmo, que no caso eles não são concursados, porque não são alfabetizados, aí eles trabalham assim, contratados, de empreiteiras, aí mudam muito de serviço. Fim do horário de trabalho, e hoje começou o horário de verão, daí já querem que trabalhem até mais tarde. Daí que partir do mês de outubro não veio mais, só por causa do horário de verão, logo que começou o horário de verão não podiam

mais sair às 5h, começaram a sair às 7h, às 8h, até sair a claridade para trabalhar. E três mudaram de serviço.

Nilcéa: Pelo emprego, em função do trabalho.

Marilda: Sempre.

Nilcéa: E os alunos que se destacam na turma, eles se destacam por que razões? Quais são aqueles alunos que se destacam?

Marilda: Aqueles que têm mais tempo para estudar, eles caminham mais rápido, eles trazem mais coisas para mim corrigir, eles cobram mais. Aqueles que não têm mesmo, ficam só naquelas 3 horas ali. Eu tenho no caso, empregadas domésticas, tem outra que é como auxiliar de secretária, daí tem um tempinho, Aquele que tem um tempinho se destaca. Porque, o interesse todos têm, sabe, aquela ânsia, aquela vontade de aprender, só que têm alguns que trabalham de “pau a pique”, direto ali, assim, não têm tempo. Têm alguns alunos que não têm tempo nem para almoçar, almoça ali mesmo no serviço. Porque no caso, uns trabalham para empreiteira, outros firma mesmo. As firmas, elas exploram o máximo que podem, eles sabem que eles(alunos) não sabem ler, não cobrarão seus direitos. Tem um aluno que trabalha na CASAN, têm vezes que eles mandam ele encerrar as paredes, aquelas paredes de paviflex, direto, ele não tem tempo nem para almoçar. Mas eu digo para ele: “Gílson, o teu horário de trabalho são de 8h, tem que fazer 4h pela manhã e 4 h pela noite, aí ele diz: “ah, mas aí não dá tempo de fazer os serviços!”, daí fica direto ali, mal come. Então, é o horário, eles não têm tempo mesmo, para estudar.

Nilcéa: Marilda, me diz o seguinte, quais são os critérios de avaliação?

Marilda: É direto observação, observação, interesse deles, aí cobrança deles dentro de sala, porque mesmo aqueles que não têm tempo de estudar, mas eles cobram dentro de sala, eles ficam chamando, e têm alguns não, se eu não ficar gritando, mandando, ele não faz nada. Eu digo para ele: “ mesmo que estejas cansado”, porque ele trabalha de jardinagem, fica direto no sol, na coisa...

Nilcéa: Chega à noite está cansado.

Marilda: Está super cansado. Mas eu digo para ele: “ mas se tu não te esforçares um pouco mais, daí não resolve vir, se tu queres mudar”, tem que estar sempre

gritando, incentivando, para ele fazer, eu queria fazer com que ele fizesse alguma coisa.

Nilcéa: Tá, mais não tem critério de avaliação para a leitura, para a escrita, o que tem de saber de leitura? Os teus são bem os iniciantes, 1^a e 2^a séries. O que precisa saber para serem aprovados?

Marilda: Para ir no caso para a fase 2, eles precisam conseguir montar um texto compreensível, com início, meio e fim, não precisa ser um texto gramaticalmente correto, mas que consiga dizer a mensagem, a história, consiga transmitir...

Nilcéa: Valeu, Marilda. Muito obrigada pela tua colaboração.

ANEXO 9 - BATERIA DE TESTES UTILIZADA EM ANGICOS: USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA

1 - HABILIDADES DE LEITURA

1.1 - Localizar no texto a informação solicitada (uma única informação em relação direta com a questão proposta): apresentação do texto com o comando *sublinhe no texto o que a prefeita de Mossoró fez de diferente da prefeita de Natal quando assumiu o cargo.*

Texto (notícia de jornal): Diferença. **Tribuna do Norte**, Natal/ RN, 06 jan. 1997. Seção Notas & Comentários.

1.2 - Localizar várias informações em diferentes pontos do texto, estabelecendo relação com conhecimento sobre si ou com conhecimento prévio: apresentação do folheto para leitura e posterior resposta às questões.

Texto: folheto da Coordenação de Programas de Controle de Câncer, do Instituto Nacional do Câncer - RJ.

- Questões:
1. Citar três alimentos que protegem contra o câncer, segundo o texto.
 2. Citar três alimentos que devem ser evitados.
 3. Qual a quantidade de frutas e verduras que se deve comer por dia.
 4. Considerando a própria saúde, que orientação julgou mais útil.

Obs.: Este item não foi aplicado.

1.3 - Localizar informações em uma conta de energia elétrica: fazer a leitura de uma conta de energia elétrica e depois responder as perguntas.

Texto: fatura de energia elétrica da COSERN (Companhia Energética do Rio Grande do Norte).

- Questões:
1. A que se refere esta conta?
 2. Quem pagou a conta?
 3. Onde mora a pessoa que pagou a conta?
 4. Qual o valor pago?
 5. Qual a data do vencimento da conta?

1.4 - Localizar informações em uma nota de agradecimento: fazer a leitura silenciosa da nota para responder as perguntas.

Texto: Agradecimento. **Diário de Natal**, Natal/RN, 25 dez. 1996, p. 7.

- Perguntas:
1. Quem faz o agradecimento?
 2. O que a pessoa agradece?
 3. A quem agradece?
 4. Quando fez o agradecimento?
 5. Qual o compromisso da vereadora eleita?

1.5 - Localizar informações em um cartaz e fazer inferências a partir de seu conhecimento de mundo ou informações prévias. Mostrar o cartaz para observação e leitura e depois fazer as perguntas:

1. O que se comemora no dia primeiro de dezembro?
2. A que direitos e responsabilidades se refere o cartaz?

Cartaz da Campanha Nacional de Prevenção à AIDS, do Ministério da Saúde.

Obs.: Exercício não aplicado, dado o grande esforço que os sujeitos já haviam despendido até aquele momento.

2 - HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA

2.1 - Preencher uma ficha com dados pessoais.

Nome completo:
Data de nascimento:
Profissão:
Endereço para contato:
Rua:
No.:
Bairro:
Cidade:
CEP:
Estado:

3 - HABILIDADES NUMÉRICAS

3.1 - Calcular o valor do troco, a partir de compras efetuadas: mostrar um folheto com preços de mercadorias para a simulação de compras a partir da quantia estabelecida (R\$ 10,00) e verificação do troco devido.

Comando: Você tem uma nota de R\$ 10,00 para pagar as suas compras no supermercado. Escolha algumas mercadorias, calcule quanto vai gastar e depois quanto será o seu troco.

3.2 - Calcular o valor de um desconto a partir de percentual estabelecido. Mostrar um tablôide de jornal e propor a tarefa: você quer comprar um aparelho de televisão, escolha um destes, cujos preços são a prazo, e calcule quanto teria que pagar se a compra fosse à vista, segundo o percentual anunciado.

4 - HABILIDADE DE LEITURA ORAL

4.1 Ler em voz alta o texto: Seca cria dificuldades no interior do RN. **Jornal Tribuna do Norte**, Natal/ RN, 06 jan. 1997. p. 1.

A leitura será gravada em fita microcassete.

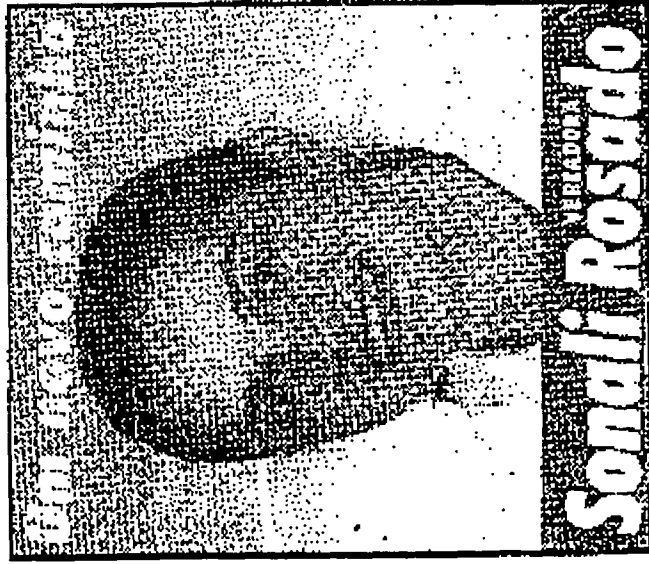
Obs.: Foram consideradas as leituras orais dos textos dos itens anteriores.

TEXTOS UTILIZADOS

Diferença

A Prefeita Wilma de Faria determinou a demissão dos funcionários admitidos sem concurso depois de 5 de outubro de 88, data da Constituição. Mas, a Prefeita Rosaiba Rosado de Mossoró só demitiu os funcionários nomeados a partir de 92, ou seja, na administração Dix-huit. Em Natal, entram também os funcionários que Wilma nomeou na 1ª administração 88-92. Em Mossoró Rosalba, que foi prefeita de 88 a 92, salvou os seus. Deu um bom argumento para a Procuradoria do Trabalho que está agindo nesse setor.

1 É HORA DE AGRADECER



2 Depois do êxito alcançado no pleito de 03.10.96, quando, graças a Deus e à confiança do Povo, consegui eleger-me Vereadora à Câmara Municipal do Natal, eis que é chegada a hora de agradecer

5 Com a mesma simplicidade com que, individualmente ou através de familiares e amigos, pedi votos, agora volto para agradecer.

7 Agradeço, sinceramente, a todos aqueles que me ajudaram a chegar à Câmara Municipal. Juntos, poderemos realizar, um trabalho profícuo em favor de Natal, preparando-a para a transição do milênio.

10 Enfim, chegamos ao **NOVO CAMINHO** a que me propus, contando com a amizade dos que confiaram e votaram.

12 Muito obrigado. Feliz Natal e um Próspero Ano Novo.

13 Natal, 25 de dezembro de 1996

14 SONALI ROSADO CASCUO RODRIGUES NELSON DOS SANTOS

ANEXO 10 - ENTREVISTAS DOS SUJEITOS DE ANGICOS

1 - SEVERINO DE ARAÚJO

Nilcéa: Qual a sua profissão e a sua idade?

Severino: Pedreiro. Setenta e seis anos.

Nilcéa: Onde o senhor nasceu?

Severino: Em Angicos.

Nilcéa: Onde é que o senhor morava, na época em que freqüentava o Círculo de Cultura?

Severino: Em Angicos, no Alto da Alegria.

Nilcéa: - Como o senhor ia da sua casa para a escola?

Severino: - Era pertinho, ia a pé, mas a professora ia me apanhá lá em casa.

Nilcéa: Naquela época, o senhor tinha que idade?

Severino: Na faixa dos trinta anos.

Nilcéa: O senhor freqüentou o tempo todo do Círculo, de janeiro a abril?

Severino: Sim, todas as aulas.

Nilcéa: Fora do período de aulas, o senhor fazia alguma outra coisa de escrever, de ler, fazia exercícios em casa?

Severino: Eu não tinha tempo. Eu trabalhava de pedreiro. Contratava um serviço e trabalhava de dia. Agora de noite eu ia pra aula. Chegava muitas noite enfadado e Valquíria ia me apanhá lá em casa, eu e minha mulhé e uma menininha de seis anos.

Nilcéa: A sua atividade profissional naquela época, qual era?

Severino: Já era pedreiro.

Nilcéa: Depois que o senhor aprendeu a escrever o seu nome, aprendeu a ler, a escrever, melhorou alguma coisa na sua profissão?

Severino: Melhorô. Aí fui sê comerciante. Aprendi a pegá transporte. Eu ia fazê compras em Natal. Eu ia pra Fortaleza. Eu ia pra Recife. Sabia pegá o meu transporte. Esperava na parada como todos esperam. Quando eu tinha dúvida, às vezes não lia, pois o carro passava depressa, não dava tempo preu lê, aí eu

esperava pelo outro. Vinha da mesma linha, dois, três do mesmo bairro, a senhora sabe com é. Aí eu lia uma parte e dizia:

- Ai meu Deus, esse não é. Quando vinha outro, eu completava (a leitura) e dizia: dá pra eu i nesse.

Nilcéa: Antes do senhor ir para o Círculo de Cultura, o senhor já sabia alguma coisa?

Severino: Não senhora, eu não sabia nada.

Nilcéa: E quais as razões que levaram o senhor a querer ir lá para a escola?

Severino: Foi por essa mesma razão que a senhora está aqui. Assim como a senhora, andou um pessoal atrás de nós, procurando nas casa, perguntando o nome da gente, agradando com jeito e tratando com muito carinho. Parecia assim... nem sei... (risos).

Nilcéa: Como é que o senhor conciliava o seu trabalho, com o ter que ir lá estudar e a família...

Severino: Como eu já lhe disse, passava o dia inteiro trabalhando. À tarde, chegava em casa cansado, tomava um banho, nós não tinha televisão, deitava na sala, no chão, num pedacinho, ficava por ali e ia tomá meu banho. Quando tomava o banho, ia pra minha cama e, aí, às vezes, a Valquíria chegava e, como eu tava matriculado na escola, ela dizia: Seu Severino, o senhor tem que ir, o senhor vai aprendê, o senhor é adiantado, o senhor vai. E me levava quase à força. E, como não queria i só, levava minha esposa, minha filha. Aí botava elas juntinho de mim assim (fazia gesto de abraçar) e, quando eu não sabia, eu perguntava: Minha filha, o que que é? E ela dizia: Papai, é não sei o quê; papai, é o nome de fulano.

Nilcéa: E quais eram as dificuldades que o senhor tinha? O que o senhor achava mais difícil para aprender a ler e escrever?

Severino: Eu acho mais difícil escrevê. Porque quando eu escrevo, eu, às vezes, me meto a escrevê o nome de fulano de tal, mas falta letra. Mas sendo eu que escrevo, eu vou e leio. Consigo lê. Eu tenho uma cigarreirinha ali, cigarro não, confeitaria que vendo confeito pros menino. O menino quando precisa de alguma coisa, eu anoto o nome dele. Eu mostro pruma pessoa lê e tem gente que diz que

não sabe lê isso não. Então eu digo que é fulano de tal e ele diz que é, mas falta letra. E eu digo que é isso mesmo.

Nilcéa: Quais as qualidades maiores que o senhor via na professora?

Severino: Vige Maria, Valquíria tinha todas as qualidade boa. Não posso informá porque as qualidade dela era todas boa. Esforçada pela gente, pelo aluno, ela queria bem a gente como um filho dela. Aí a gente tinha até vergonha de desobedecê a ela.

Nilcéa: Que lembranças o senhor tem dos colegas, daquela época, das aulas?

Severino: Eu tenho lembranças. Eu lembro do Francisco que mora ali. Se quisé i na casa dele, vai. E outros mais, tinha um tio meu, esse já morreu. Tinha uma tal de Maria Hermínia, um outro que também já morreu. Diversas pessoa. Já passou muito tempo e a gente esquece. Ocupa a cabeça com outras coisa.

Nilcéa: Ede fatos, de coisas que aconteceram, o senhor lembra?

Severino: Aconteceram. Tinha muitas coisas boa. Tinha uns projetô que eles botava assim (faz o gesto demonstrando a colocação do aparelho) e filmava assim (também demonstra com gestos) uma telazinha por lá, com nome *belota*, *tijolo*, diversos nome. Por aqueles filmezinho, a gente ia aprendendo. E dava certo. E ela ensinava no quadro. Quando botava na tela, a gente já sabia o que era. - Ah, a senhora botou *tijolo*; ah, não, a senhora botou *belota*. E ela mudava, fingindo enganar, mas a gente já estava sabendo.

Nilcéa: Como é que era o convívio de vocês colegas com a professora e os outros professores?

Severino: Nós se comportava bem. Agora a convivência ali era dia e noite. Nós saía dali, cada qual pras suas casas. No outro dia, ia pro trabalho e saía dali pra aula, e todo mundo junto ... (trecho incompreensível).

Nilcéa: Tem alguma coisa que marcou o senhor, daquela época? Lembra alguma coisa que lhe deixou bem impressionado?

Severino: - Olha, eu acho que o que me impressionou foi tere terminado aquelas escola. Eu fiquei tão impressionado que eu fui a Natal procurá Valquíria.

Nilcéa: E depois que terminou a escola, o Centro de Cultura, o senhor começou a participar de alguma coisa na comunidade, de alguma atividade, de alguma cooperativa?

Severino: Não. Começô a fazê escola, curso noturno. E eu comecei a ir nesse curso noturno, mas só me lembrava da professora Valquíria. Com aquelas outra eu não aprendia nada, aí abandonei.

Nilcéa: E o que mudou na sua vida depois que o senhor freqüentou a escola?

Severino: Mudou muita coisa. Eu já disse a senhora uma veiz. Eu viajava pra fora. Sabia pegá o transporte. Sabia esperá no ponto quando o meu transporte vinha. Lia devagá, mas conseguia lê.

Nilcéa: E depois daquelas aulas, o senhor continuou pegando em livro, em jornal, revista?

Severino: Às vezes eu pego assim, mas com pouco interesse. O interesse eu perdi. Era naquele tempo. Perdi o gosto.

Nilcéa: E hoje, o que é que o senhor costuma ler? O senhor já disse que escreve o nome dos meninos. E o que é que o senhor escreve mais, o que é que o senhor lê?

Severino: Eu tenho um carrinho ali de vendê confeito no Colégio. Aí eu anoto: menino tal sessenta centavo de real, vinte centavo de real, assim. Eu mostro pra minha filha, aí ela diz: Papai, aqui tá errado, falta letra, é fulano de tal quem comprou. Às vezes, tem letra demais. Mas, eu me viro.

Nilcéa: Então, muito bem! O senhor acha que vale a pena a pessoa adulta aprender a ler?

Severino: Vale a pena! Muito, muito! Eu acho melhor que quando sê criança. Agora que o adulto tá precisando, que sabe tê respeito por aquilo e sabe que é preciso estudá e sabe tê vontade. Ah, se eu tivesse continuado!

Nilcéa: E quais são seus planos para o futuro?

Severino: Isso de futuro, agora eu não tenho mais. Eu não tenho mais futuro.

Nilcéa: Como não? Está com saúde, inteiro...

Severino: Eu não tenho mais futuro pra frente. É segui com minha familiazinha. O que eu mais queria no mundo era isso aí, uma escola pra racinha aí pensá no futuro.

É mais um meio pra minha filha sobreviver.

Nilcéa: Seu Severino, tem que sonhar para ver realizados os sonhos. O senhor vai conseguir ver a escola de sua filha funcionando direitinho, com certeza. Muito obrigada pela entrevista.

(A filha de Seu Severino, Eneide, que freqüentou as aulas junto com ele, abriu uma escola que leva o nome de Paulo Freire. Essa é a escola a qual Seu Severino se refere e que deseja que dê certo e, nela, a filha e as netas possam trabalhar. Uma das netas também é professora, concluiu o curso de magistério).

2 - FRANCISCA ANDRADE DE ARAÚJO

Nilcéa: Qual o seu nome todo, dona Francisca?

Francisca: Francisca Andrade de Araújo.

Nilcéa: Qual a sua profissão?

Francisca: - Dona de casa.

Nilcéa: - Qual a data do seu nascimento?

Francisca: - 17 de março de 1931.

Nilcéa: - Onde a senhora nasceu?

Francisca: - Nasci aqui mesmo, em Angicos.

Nilcéa: A senhora morava perto de onde funcionava o Círculo de Cultura? Já eram casados?

Francisca: - Sim.

Nilcéa: A senhora freqüentou todas as aulas?

Francisca: Sim.

Nilcéa: Do que é que a senhora mais gostava nas aulas?

Francisca: Eu gostava de tudo. Eu queria lê, eu queria aprendê.

Nilcéa: Depois que a senhora saía da aula, em casa, a senhora escrevia alguma coisa, lia, fazia exercícios?

Francisca: Às veis, quando eu não tinha o que fazê, eu dava uma estudadinha pra de noite.

Nilcéa: Ah! Então a senhora se preparava?

Francisca: É. Eu gostava muito da escola.

Nilcéa: Na época a senhora era dona-de-casa. Teve outra profissão depois?

Francisca: Não. Sempre fui dona-de-casa.

Nilcéa: Depois que a senhora aprendeu a ler e escrever, o que foi que mudou na sua vida?

Francisca: Agora eu tô entendendo mais umas tantas coisa. Porque antigamente tinha essa prefeitura e a gente nem sabia que a prefeitura pode ajudá a gente, né. Mas eu não tinha contato com esse povo, não sabia, hoje em dia eu sei.

Nilcéa: E antes de ir pra escola, a senhora não sabia nada de leitura e escrita?

Francisca: Não.

Nilcéa: E os seus pais também não sabiam?

Francisca: Mamãe sabia, mas era já era velha. Às veiz, quando ela via a gente gaguejando, ela ensinava, ela dizia é assim. Sabe, antigamente a gente aprendia assoletrando, né. Depois veio esse plano de ensino, aí ninguém assoletrava mais.

Nilcéa: Quem foi que levou a senhora para a escola?

Francisca: Eles foram lá em casa, buscá a gente.

Nilcéa: Como é que a senhora, uma dona-de-casa, conseguia ir pra escola, resolvia os problemas com filho, conciliava esse trabalho todo?

Francisca: Porque a escola era de noite. Aí a gente não tava muito ocupada.

Nilcéa: A senhora tem muitos filhos?

Francisca: Tenho duas filhas. Criei mais três, aí eu tenho cinco. Criei uma filha dela (aponta para uma das filhas) e criei duas sobrinhas, filhas de minha irmã.

Nilcéa: O que a senhora achava mais difícil? Aprender a ler, aprender a escrever? O que era mais difícil?

Francisca: Parece que era escrevê.

Nilcéa: Quais as qualidades maiores que a senhora via na professora?

Francisca: Aquela paciência de ensiná. Ela dizia três, quatro veis e voltava a ensiná e se a gente perguntava, ela tornava a dizê outra vez.

Nilcéa: E que lembranças a senhora tem de seus colegas, das aulas...

Francisca: Quando a gente via aqueles filmes, a gente achava muita graça (risos...)

Nilcéa: Tem alguma coisa que impressionou a senhora, daquela época? Alguma coisa que marcou, que está na sua lembrança?

Francisca: Não me lembro não, eu sou muito esquecida.

Nilcéa: Depois de participar nas aulas, aprender a ler e a escrever, a senhora passou a se envolver com alguma coisa, assim de igreja, de sindicato, a participar da comunidade?

Francisca: Não. Eu vou pra igreja. Vou à missa, vou, às vezes, à reunião de escola, participo da organização de alguma festa, vou à aula de costura, virei costureira. Depois eu peguei a fazê lanchinho pras escola...

Nilcéa: O que mudou na sua vida a partir desse aprender a ler e escrever?

Francisca: Mudou essas coisas mesmo, porque aí eu abri as idéias, né. Passei a fazer os lanchinhos porque assim a gente ganha e já ajuda. Porque, vou fazê como diz o outro, uma andorinha só não faz verão. Um ganho só não dá pras coisinha da gente. Mudou as idéias.

Nilcéa: Na época qual era o divertimento de vocês?

Francisca: (Seu Severino é quem responde). O divertimento que tinha era o "forró". Mas fora da escola. Era particular e eu ia que eu gostava e gostava de levar ela.

Nilcéa: E a senhora depois que acabou a escola, procurava jornal, revista, livro alguma coisa pra ler?

Francisca: Ainda hoje, às vezes, eu leio. Não tenho muita paciência, mas alguma coisa eu leio.

Nilcéa: Lê a bíblia?

Francisca: Não. A bíblia mesmo não, porque tem a letra muito miudinha. Mas eu leio livro de ofício (livro da missa). Alguma coisa de igreja.

Nilcéa: E o que que a senhora escreve? Ainda escreve alguma coisa?

Francisca: Não escrevo tudo, mas escrevo alguma coisa.

Nilcéa: Tá ótimo, dona Francisca. Obrigada pela entrevista.

3 - LUZIA DE ANDRADE.

Nilcéa: Qual seu nome todo?

Luzia: Luzia de Andrade.

Nilcéa: Qual o seu local de nascimento?

Luzia: Aqui em Angicos.

Nilcéa: E a senhora morava perto da escola?

Luzia: Sim, morava. Ia a pé.

Nilcéa: A senhora freqüentou todo o tempo de escola., todas as aulas?

Luzia: Freqüentei.

Nilcéa: A senhora, além das aulas, em casa a senhora praticava leitura e escrita?.

Luzia: Às vezes eu praticava, quando tinha um tempinho.

Nilcéa: E depois que a senhora aprendeu a ler e a escrever, na escola, mudou alguma coisa na sua vida?

Luzia: Ah, mudou muito, porque aí a gente pegava um papel e lia o nome e se estava escrito uma coisa importante a gente sabia.

Nilcéa: A senhora sempre foi dona-de-casa?

Luzia: Sim, sempre.

Nilcéa: E antes de ir pra escola, a senhora sabia alguma coisa de ler e escrever?

Luzia: Muito pouco também.

Nilcéa: Já tinha freqüentado alguma escola?

Luzia: Já. Alguma escola

Nilcéa: E tinha ido até que ano?

Luzia: Até a segunda série. Mas sabia muito pouco.

Nilcéa: E quem levou a senhora pra escola?

Luzia: Essa primeira vez?

Nilcéa: Não, pra essa escola que seu Severino e dona Francisca também foram?

Luzia: Quem levou foi elas. As mesmas pessoas que andaram nas casas.

Nilcéa: E por que a senhora quis ir lá aprender a ler e a escrever?

Luzia: Porque era bom a gente aprendê pra sabê de todas essas coisas que se passa pelo mundo.

Nilcéa: Pra que foi útil esse aprender a ler e escrever, pra senhora, na sua vida?

Luzia: Ah! Foi tão bom a gente aprendê a lê e a escrevê, porque a gente já sabe fazê um nome, já pode fazê uma carta. Só a gente é quem sabe botá o segredo que qué.

Nilcéa: A senhora considera que melhorou, no seu trabalho, na sua vida, depois que aprendeu a ler e escrever?

Luzia: Melhorou por isso, porque quando eu quero escrevê pra meus filho, quando tenho uma coisa importante pra dizê a eles, eu mesmo vou escrevê.

Nilcéa: Além de ir às aulas, a senhora fazia alguma coisa de leitura e de escrita?

Luzia: Não, fazia mesmo o serviço de casa.

Nilcéa: A facilidade de ir à aula é porque era à noite?

Luzia: É.

Nilcéa: Dava pra conciliar bem as aulas com o trabalho de casa?

Luzia: É.

Nilcéa: E quais eram as qualidades da professora?

Luzia: As qualidade era as melhó possível. Tratava a gente bem. Tinha paciência.

Nilcéa: E que lembranças a senhora tem daquela época?

Luzia: Eu gostava muito. À noite, a gente se reunia tudo, era bom demais. Pedia a Deus pra acabá o dia, que chegasse de noite só pra i pra escola (risos).

Nilcéa: E a senhora tem alguma lembrança daquela época, dos seus colegas, das aulas.

Luzia: Ah, eu tenho.

Nilcéa: Alguma coisa que a senhora que pudesse contar..., uma estória?

Luzia: Ah, a estória que tenho pra contá é assim. Que a gente assistia um filme, às vezes a gente ia lá pra outro canto, outra escola pra assisti outro filme. Era bom demais.

Nilcéa: E depois que a senhora aprendeu a ler e a escrever, a senhora começou a participar da igreja, da comunidade?

Luzia: É, vou assim pra igreja. Quando tem uma reunião eu vou.

Nilcéa: Quais são seus planos pro futuro?

Luzia: São tantos. Eu nem sei qual são. Melhorá de vida é o que eu queria mais.

Nilcéa: E a senhora acha que esse melhorar de vida depende de quê?

Luzia: Ah! se eu pudesse mudá pra cidade, arranjá um emprego pra trabalhá e ganhá e depois construí uma casa que é o que não tenho, né.

Nilcéa: Como é que a senhora se divertia na época?

Luzia: Ah, dançava forró. Deixava minhas filhinhas com mamãe. É porque eu já tinha duas filhinhas naquela época, né.

Nilcéa: E hoje a senhora pega livro, revistas, a bíblia?

Luzia: Pego, pego. A bíblia não, porque não costumo ler a bíblia. Mas livro, revista...

Nilcéa: E o que que a senhora lê e escreve hoje?

Luzia: Ah, tanta coisa. Escrevo carta. Às vezes quando não sei fazê direito eu peço pro menino que tenho em casa pra fazê. Eu vou fazendo e ele fica perto pra vê. É meu neto.

Nilcéa: O que que a senhora lê hoje?

Luzia: Alguma coisa que aparece lá em casa, revista que aparece mais fácil, assim.

Nilcéa: Pois, então, dona Luzia. Muito bem, muito obrigada pela entrevista.

4 - AMELIA LOPES BEZERRA

Nilcéa: Então D. Amélia, qual é o seu nome completo?

Amélia: Amélia Lopes Bezerra.

Nilcéa: Qual a sua profissão?

Amélia: Minha profissão não é nada, não trabalho em nada.

Nilcéa: É dona-de-casa?

Amélia: É. Apenas faço umas merendinha pra vendê no colégio.

Nilcéa: Qual a data de seu nascimento?

Amélia: É dia 31 de maio de 1939.

Nilcéa: A senhora nasceu onde?

Amélia: Nasci em Mossoró.

Nilcéa: Quando a senhora freqüentou a escola, a senhora morava perto?

Amélia: Morava aqui, bem pertinho.

Nilcéa: E quanto tempo a senhora permaneceu na escola? Freqüentou os meses todos?

Amélia: Todinhos. Não perdia aula. Perdi quando terminô e deixô de ensiná.

Nilcéa: A senhora participava de outras atividades na época ou ia só pras aulas?

Amélia: Ia só pras aulas.

Nilcéa: Depois que a senhora saiu daquela escola, a senhora freqüentou outras escolas?

Amélia: Não, mais nada. Só essa.

Nilcéa: E à época, a senhora já era casada?

Amélia: Era solteira.

Nilcéa: E depois que a senhora aprendeu a ler e escrever, a senhora arrumou outro emprego?

Amélia: Também não.

Nilcéa: Antes da senhora ir pra escola a senhora sabia ler e escrever?

Amélia: Eu sabia só assinar o nome.

Nilcéa: E quem tinha ensinado a escrever o nome?

Amélia: Foi a Nana.

Nilcéa: Quem era? Sua mãe?

Amélia: Não. Uma vizinha. Ela tinha aula particulá. Aí eu aprendi com ela a assiná o nome. Não aprendi mais porque era ou bem de aprendê ou de trabalhá.

Nilcéa: Quem foi que levou a senhora para a escola do Paulo Freire?

Amélia: Ninguém. Eu mesma que quis i por conta própria.

Nilcéa: E por que a senhora queria aprender a ler e a escrever?

Amélia: Porque eu achava bonito o povo que sabia lê e escrevê e eu também queria aprendê.

Nilcéa: Em que foi bom pra senhora aprender a ler e escrever? Foi bom pra que em sua vida?

Amélia: Foi bom porque eu aprendi o que eu não sabia. Não sabia lê nada, escrevê nada e aprendi. Não leio muito nem escrevo muito, mas não sou cega de tudo.

Nilcéa: E a senhora acha que isso melhorou a sua vida, enquanto pessoa ?

Amélia: Melhorou.

Nilcéa: Quem era a professora da senhora?

Amélia: Era a Valquíria.

(Seu Francisco interrompe e diz que a professora dele era a Dilma e que Valquíria

era professora também de seu Severino)

Nilcéa: Além das aulas, a senhora fazia alguma coisa em casa? Assim, fazia deveres?

Amélia: Fazia nada. Só ia na escola.

Nilcéa: Quais eram as dificuldades que a senhora tinha pra ler e escrever? O que era difícil pra senhora?

Amélia: Era difícil porque eu não tinha condições de ir pra escola e estudá muito. Eu não tinha de onde tirá, tinha que trabalhá. Papai não podia me dá de tudo, aí eu

aprendi assim. Nós nunca fomos no colégio pra estudá.

Nilcéa: O que a senhora achava mais difícil na escola?

Amélia: A gente não tê dinheiro para comprá as coisas, os material, outras coisas. Aí pra eu ir só pra estudá, eu não podia.

Nilcéa: Mas pra ler, o que a senhora achava difícil?

Amélia: Nada difícil, não.

Nilcéa: E pra escrever?

Amélia: Também não era difícil, não.

Nilcéa: Que qualidades a senhora via na professora?

Amélia: Pra mim ela era gente boa. Gente boa. Não tenho o que dizer dela.

Nilcéa: O que mais chamava sua atenção na escola? Que lembranças a senhora tem da professora?

Amélia: Tenho lembrança pouca, mas ainda me lembro dela.

Nilcéa: E que lembranças a senhora tem dos colegas de turma?

Amélia: Eu tenho lembrança de tudo.

Nilcéa: É? Então conta alguma estória daquela época.

(Alguns minutos de silêncio)

Nilcéa: A senhora lembra de alguma coisa que marcou pra senhora?

Amélia: Eu era solteira. (Risos)

Nilcéa: A senhora lembra como era o convívio com os colegas? Ajudavam uns aos outros?

Amélia: Ajudava como?

Nilcéa: Assim, um ajudava o outro na classe, se eram unidos...

Amélia: Nós era tudo unido. A professora sabia ensiná, né.

(Seu Francisco novamente interrompeu para dizer que a professora ensinava com muito boa vontade, sem aborrecimentos, que ele não aprendeu porque não teve condições de estudar e que estudou apenas até o primeiro ano, mas que não tem inveja de quem hoje fez até o quinto ano).

Nilcéa: O senhor também freqüentou a escola nessa época, mas já tinha ido antes a escola?

Francisco: Uma escolinha só.

Nilcéa: Mas quando o senhor foi lá, o senhor não sabia ler nem escrever?

Francisco:- Coisinha muito pouca. Sabe como é, primeiro ano só não dá lá esses estudos não. Primeiro ano só como diz o povo. Hoje não sei se ainda diz, hoje tudo mudou, né. De primeiro a gente estudava, a professora escrevia e ensinava e lia pra todo mundo. Hoje é lá uns cem metros de distância, fica difícil pra gente hoje.

(Retomei a entrevista com D. Amélia.)

Nilcéa: A senhora não tem nenhuma história pra contar daquela época?

Amélia: Não tenho lembrança não.

Nilcéa: Depois que a senhora freqüentou a escola, a senhora mudou a sua maneira de viver? Passou a freqüentar mais a Igreja ou a participar de cooperativas, teve participação maior nas coisas da comunidade?

Amélia: Não. Nós aqui da comunidade não desenvolve grupos, trabalhos, o problema é esse.

Nilcéa: E o que mudou na sua vida com sua ida a escola, ter aprendido a ler e escrever?

Amélia: Tudo né. Eu aprendi o que eu não sabia.

Nilcéa: Como era o divertimento das pessoas na época da escola?

Amélia: Eu nunca tive divertimento.

Nilcéa: Era uma vida dura?

Amélia: Era.

Nilcéa: E, hoje, a senhora pega alguma revista, livro... pra ler?

Amélia: Qualquer coisa que eu pego eu leio.

Nilcéa: E pra escrever? O que a senhora escreve.

Amélia: O que precisá eu escrevo. Nome dos filhos, netos, um bilhete. Se eu quisé mandá notícia daqui pra um irmão meu que mora longe, eu sei pegá no lápis e fazê.

(Uma criança, neto de dona Amélia, interrompeu pra dizer que ela havia mandado uma carta para uma pessoa da família que mora longe).

Nilcéa: Então tá, dona Amélia. Depois a senhora diz que não sabe nada, heim? A gente vai ver, a senhora vai se surpreender com o que a senhora sabe. Muito obrigada pela entrevista.

5 - FRANCISCO LOPES FILHO

Nilcéa: Qual é o seu nome?

Francisco: Francisco Lopes Filho.

Nilcéa: Qual é a sua profissão?

Francisco: Agricultô.

Nilcéa: Qual a data de seu nascimento?

Francisco: Dia 28 de novembro de 1945.

Nilcéa: Local de nascimento?

Francisco: Sou angicano puro. Aqui nasci e me criei.

Nilcéa: O senhor também morava perto da escola?

Francisco: Morava aqui (apontando), naquela casa da esquina.

Nilcéa: Ia a pé para a escola?

Francisco: É.

Nilcéa: O senhor freqüentou todas as aulas?

Francisco: Eu ia à escola. Minha professora era a Dilma. Ótima professora. Todas era ótima.

Nilcéa: Depois que o senhor aprendeu a ler e a escrever, lá no Círculo de Cultura, o senhor foi pra outra escola, depois que aquela acabou?

Francisco: Não. Desde 63 ninguém estudou mais. Mas se eu fosse hoje ainda aprendia, tenho certeza.

Nilcéa: Desde 63 o senhor não foi mais pra escola?

Francisco: Eu tava fazendo muita coisa. Conta de dividir... não aprendi todas não porque não pude, mas essas contas eu faço. Fui no primeiro ano só.

Nilcéa: Na época o senhor já era agricultor?

Francisco: Era, trabalhava com papai. Trabalho toda vida nisso.

Nilcéa: Depois que saiu da escola continuou sendo agricultor?

Francisco: Sim.

Nilcéa: Antes do senhor ir pra escola do Paulo Freire, com a Dilma, o senhor já sabia alguma coisa?

Francisco: Sabia, um pouco, não sabia muito, mas sabia. Daí veio a outra e completô.

Nilcéa: E lá o senhor aprendeu mais?

Francisco: Com a outra aí melhorô.

Nilcéa: Na escola, a sua última experiência foi aquela?

Francisco: Foi.

Nilcéa: Quem levou o senhor pra escola?

Francisco: Ninguém, né. Passaram convidando o povo, aí nós fomos.

Nilcéa: E por que o senhor queria aprender a ler e a escrever?

Francisco: Ah, se eu tivesse aprendido não tinha sofrido muitas coisa. Hoje só tem valor quem sabe lê e escrevê. Quem aprendeu tem tudo dessas coisas. Quem não aprendeu fica na rua.

Nilcéa: E aquilo que o senhor aprendeu com a Dilma foi útil, tem servido pro seu trabalho?

Francisco: Pra gente que nada sabia, serviu muito.

Nilcéa: E além das aulas o senhor fazia alguma coisa em casa?

Francisco: Fazia. Estudava. Tinha umas cartilha, uns livro. Eu tinha lá em casa um caixãozinho que era cheio daquelas coisa que eles dava. A gente estudava, aí depois foi se acabando, se acabando, aí acabou. Naquele tempo veio até o Presidente aqui. João Goulart teve naquela escola da Prefeitura. Aí teve uma tal de revolução social e tiveram que dá fim em tudo e acabou. Deu até raiva. Eu ainda queria hoje tê, eu guardava tudo direitinho.

Nilcéa: Como é que o senhor conciliava seu trabalho de agricultor com a escola?

Francisco: A escola era à noite. De dia a gente se virava. De noite, a gente ia pra escola.

Nilcéa: O que o senhor achava difícil no aprender a ler e a escrever?

Francisco: Nada era difícil. O que mandava eu fazê, eu fazia.

Nilcéa: Tinha uma boa cabeça?

Francisco: O que era difícil era as condição da gente. Porque quando terminasse a escola cadê a condição da pessoa pra continuá? Ficava difícil matriculá notra escola. Depois também tinha aquela história de revolução, de comunista. Tinha gente que tinha livro embaixo no colchão da cama e vinha a polícia, aí ficou todo mundo com medo.

Nilcéa: Quais eram as qualidades que o senhor via na professora?

Francisco: Era ótima. Ensinava bem. Não tinha aborrecimento. Tudo era bom pra ela. Era boa professora. Ensinava com gosto. A Dilma era ótima professora. Só não aprendeu quem não tinha de aprendê. A Dilma teve aqui com Paulo Freire, Paulo Freire, né?

Nilcéa: Sim, era com base nas idéias dele que elas ensinavam. Que lembranças o senhor tem das aulas daquele tempo?

Francisco: Ah, à noite todo mundo tinha que i na escola, tudo ali no meio daquele bairro, é isso né. Era divertido. Ninguém nunca tinha visto isso. Em todo canto tinha uma escola, né. Todo mundo ia. Só isso mesmo, e aprendê porque, quem não sabia, a vontade era aprendê.

Nilcéa: O senhor tem alguma lembrança de alguns colegas?

Francisco: Os colegas, tudo conhecido. Alguns já morreram, outros tá vivo. Alguns com 60, 70 anos já bateram as bota. (Risos). Tem um bocado deles que já morreram.

Nilcéa: Tem algum fato, alguma coisa que ficou marcada na sua cabeça, daquela época?

Francisco: Tem muita coisa. Com aquela escola veio muita coisa boa. Veio casa pro povo que não tinha. Uns morava em casa de palha, casa de barro, essas coisa. Aí veio tijolo, madeira, telha. Nesse tempo, nós morava numa casa de taipa, coberta com palha de carnaúba. Conhece? Aí naquela época que veio essas escola, aí veio isso também. Iam fazê até um colégio, até começaram, mas depois veio essa revolução aí e veio tudo abaixo, caiu tudo.

Nilcéa: O senhor tem alguma participação na Igreja, na comunidade, alguma coisa, além da sua atividade profissional?

Francisco: Não.

Nilcéa: O que que mudou na sua vida depois que o senhor aprendeu a ler e a escrever?

Francisco: Mudou muita coisa porque eu aprendi. O que eu aprendi eu sei e outra coisa porque nesse tempo a gente era novo, agora tá mais velho, então mudô muita coisa. (Risos). Claro que mudô mesmo. Nada melhorô pra gente depois disso, né. O pouco que aprendi, aprendi porque serve, a gente não fica cego de tudo, mas melhorá pra vivência da gente, não melhorô nada. Hoje o leão é só pra cano, só quem tem estudo. Hoje o negócio é só política. Aqueles bonitinho que tem na cidade que tã do lado do prefeito, aqueles se arranja, ele cobre, mas aquele que não agüenta acompanhá as safadezas, que muda pro outro lado, esses é abandonado. Hoje é tudo na política.

Nilcéa: O senhor tem planos pro futuro?

Francisco: Planos? Tenho muitos. Agora é vê se vence, né. A gente pede a Deus pra vencê.

Nilcéa: É isso mesmo. E, hoje, o senhor pega revista, jornal pra ler?

Francisco: O que eu pego eu leio. Leio a bíblia. Tenho uma lá em casa que leio toda noite de óculos. Fiz exame. O Paulo Freire veio e deixou com as irmã do Jaime Batista (o prefeito à época em que Paulo Freire esteve em Angicos) que

era pra fazê exame do corpo e do óculos, até hoje ninguém fez. Mas eu leio ainda. Tem que dizê a verdade, menti não adianta. Ele deixô e eu vi ele dizê na frente dela que esse povo que estudô no tempo da escola era pra ela presenciar (deve ser providenciar) o exame de vista desse povo. Se veio alguma verba ou arranjaram alguma coisa pra isso, desapareceu. Eu fiz, independente disso que disseram.

(Seu Francisco refere-se a uma promessa que fizeram (políticos?) quando da homenagem a Paulo Freire, na cidade, de que todos aqueles que haviam freqüentado os Círculos de Cultura iriam poder fazer exame de vista e ter seus óculos, pois uma das maiores reclamações das pessoas foi a de que não podiam mais ler por causa do problema de visão).

Nilcéa: Hoje o que o senhor escreve? O senhor usa a escrita pra quê?

Francisco: Minha escrita é só pra mim. Eu leio melhor do que escrevo. Tem muita gente que escreve melhó, outras lê melhó.

Nilcéa: O senhor sabe fazer conta?

Francisco: Somá, conta de dividi. Eu continuava aprendendo. Se a gente continua toda vida, aí melhorava mais.

Nilcéa: Tá ótimo, seu Francisco. Obrigada.

6 - MARIA MIRANDA GOMES

Nilcéa: Qual é o seu nome completo?

Maria: Maria Miranda Gomes.

Nilcéa: Qual sua profissão?

Maria: A minha profissão é trabalho de casa. Ajudo na agricultura.

Nilcéa: Qual a data de seu nascimento?

Maria: 16 de março de 1941.

Nilcéa: A senhora morava perto da escola?

Maria: Morava. Eu não tinha problema pra i na escola, eu ia a pé.

Nilcéa: E quanto tempo a senhora freqüentou a escola? Freqüentou o tempo todo que teve a escola?

Maria: O tempo todo.

Nilcéa: Começou no dia 3 de janeiro e foi até 2 de abril. Foi a todas as aulas?

Maria: Eu ia, é, eu fui sempre.

Nilcéa: Antes de ir pra escola a senhora sabia alguma coisa de leitura ou escrita?

Maria: Eu assinava meu nome.

Nilcéa: E depois que a senhora aprendeu, lá, a ler e escrever, a senhora foi a outra escola?

Maria: Não. Não fui mais.

Nilcéa: E quem levou a senhora pra escola?

Maria: Eles chegaram chamando todo mundo e a gente foi.

Nilcéa: E por que a senhora queria aprender a ler e a escrever?

Maria: Ah, porque é bom a gente podê pegá uma carta e lê ou então escrevê, né.

Nilcéa: E o que que serviu pra senhora, aprender a ler e a escrever?

Maria: Ah, serviu muito, né. A gente pega um papel, qualquer coisa e já lê, já tá sabendo.

Nilcéa: Além da senhora assistir às aulas, a senhora fazia alguma coisa em casa?

Maria: Naquela época trabalhava em casa.

Nilcéa: Mas, assim, de ler e escrever. A senhora ia à aula. Lá a professora ensinava e quando chegava em casa a senhora fazia alguma coisa de aula?

Maria: Tinha as cartilhas que a gente estudava. Pelota, penca, tijolo... (risos).

Nilcéa: O que era difícil pra senhora pra ler e escrever? O que a senhora achava difícil na aula?

Maria: Eu não achava nada difícil. A professora passava e eu fazia, né.

Nilcéa: E quais as qualidades que a senhora via na professora? A senhora gostava da professora?

Maria: Gostava. A professora chamava-se Giselda. Era paciente.

Nilcéa: Que lembranças a senhora tem dessa época?

Maria: Já tô velha. A gente já não tem lembrança.

Nilcéa: Não lembra de coisas que aconteceram lá? De alguma estória dos colegas, de algum fato que marcou?

Maria: Tirar o retrato da pessoa mais velhinha.

Nilcéa: Alguma outra coisa que a senhora lembra?

Maria: Não. Não lembro mais nada não, a gente já tá velha, esquecida. Já faz muito tempo.

Niicéa: A senhora participa, na comunidade, de alguma atividade, de algum grupo?

Marla: Não.

Nilcéa: E o que mudou na sua vida depois que a senhora foi à escola?

Maria: Mudou muita coisa. Eu aprendi. Eu leio qualquer nome, qualquer coisa. Não serviu pra emprego, essas coisas, mas serviu pra vida pessoal.

Nilcéa: E, hoje, a senhora consegue ler livros, revistas?

Marla: Agora a vista não dá mais.

Niicéa: Vou emprestar meus óculos pra senhora. Quem sabe a senhora possa ler...(risos).

(Emprestei os óculos, mas não deu certo).

Niicéa: E, escrever, o que a senhora escreve hoje?

Maria: Escrevo carta pra meu povo, quando preciso, né.

Nilcéa: Faz contas também?

Maria: Depois que assisti às aulas, eu escrevo carta que eu não escrevia. Hoje o meu rapaz escreve. Mas se precisá, eu sei. Consigo lê os bilhetezinhos.

Nilcéa: A senhora vai à missa, vai à igreja?

Maria: Às vezes.

Nilcéa: É católica?

Maria: Sim.

Nilcéa: Consegue ler o folheto da missa, consegue acompanhar?

Maria: Consigo.

Niicéa: Então que bom, dona Maria Miranda, é isso aí, muito obrigada.

7 - VALDICE IVONETE DA COSTA SANTOS

Nilcéa: Qual seu nome completo?

Valdice: Valdice Ivonete da Costa Santos.

Nilcéa: Qual a sua data de nascimento?

Valdice: 29 de março de 1949.

Nilcéa: Qual a sua profissão?

Valdice: Doméstica.

Nilcéa: Qual o seu local de nascimento?

Valdice: Nasci em Santana do Mato.

Nilcéa: O local em que a senhora morava, era aqui em Angicos, aqui perto da escola?

Valdice: Era distante.

Nilcéa: E como é que a senhora ia pra escola?

Valdice: Ia a pé.

Nilcéa: Quantos minutos levava, mais ou menos?

Valdice: Levava uns vinte e cinco minutos, mais ou menos.

Nilcéa: Quanto tempo a senhora ficou na escola? Ficou todo o período em que ela aconteceu? A senhora começou em janeiro e terminou em abril?

Valdice: Fiquei todo o período.

Nilcéa: E depois que a senhora aprendeu a ler e a escrever, lá na escola, a senhora fez mais alguma coisa, freqüentou alguma outra escola?

Valdice: Não. Só lá.

Nilcéa: À época, a senhora era solteira?

Valdice: Era solteira.

Nilcéa: Depois a senhora casou, mas não teve outra profissão?

Valdice: Não.

Nilcéa: E antes da senhora ir pra escola, a senhora sabia ler e escrever?

Valdice: Não.

Nilcéa: Não sabia nada. O que aprendeu, aprendeu lá?

Valdice: Foi.

Nilcéa: Quem foi que levou a senhora lá pro Círculo de Cultura?

Valdice: Eles passaru convidando as pessoa, aí a gente foi.

Nilcéa: E por que a senhora foi?

Valdice: A gente gostava de aprendê e estudá.

Nilcéa: E o que a senhora aprendeu lá, foi útil pra sua vida?

Valdice: Foi. Aprendi a lê e escrevê, a assiná documento, né. Antes de sabê lê a gente é analfabeto, a senhora sabe, né. Às vezes eu falo muito pras menina, porque elas são desligada de escola. Uma tem mais atividade, mas a outra é mais desligada. Aí eu digo: Olha, se eu tivesse aprendido mais, eu não tava trabalhando no pesado, nem assim fazendo comida pra fora. Vou pra feira mais ele (o marido) vendê milho. Aí eu digo que não vai segui minha profissão não, que é duro. É melhó i estudá. Meu marido é muito trabalhadô. Criamos seis filhos, quatro mulher e dois rapaz.

Nilcéa: E os seus filhos todos foram para a escola?

Valdice: Foram, mas largaram. Só as menina terminô. Essa aí (uma das filhas que estava próxima) terminou contabilidade e a outra terminou o magistério.

Nilcéa: E estão trabalhando?

Valdice: Trabalhando, não. Todas duas em casa. Elas fizeram agora o concurso pra prefeitura. Passou, mas não foi. Ah, esse negócio com prefeito é muito complicado. Tem vaga, mas não chama.

Nilcéa: E aquilo que a senhora aprendeu lá na escola, aquela leitura, aquela escrita, tem servido pra sua vida?

Valdice: Tem.

Nilcéa: Mas como que a senhora acha que tem servido? Por quê?

Valdice: A gente sabe escrevê. Se tem necessidade, já assina alguma coisa, né.

Nilcéa: E além da senhora ir às aulas, a senhora fazia mais alguma coisa em casa? Não estudava nada?

Valdice: Não estudava.

Nilcéa: E os deveres, fazia?

Valdice: Fazia.

Nilcéa: Todo dia?

Valdice: Quase na hora de ir pra escola, mas fazia. (Risos). Às vezes eu digo pra elas (as filhas), eu era muito interessada, agora, porque eu desisti? Com essas coisa do casamento, aí ...

Nilcéa: Como é que a senhora conciliava seu trabalho em casa, ajudando sua família, cuidando de sua mãe, com os estudos?

Valdice: Dava, dava. O trabalho em casa era pouco.

Nilcéa: E quais foram as dificuldades que a senhora encontrou pra aprender a ler e a escrever?

Valdice: Não foi muita não.

Nilcéa: Não teve dificuldades?

Valdice: O professor era bom, né.

Nilcéa: Quais as qualidades que a senhora via na professora, o que a senhora gostava, o que a senhora via de bom?

Valdice: Era muito educada, não ficava brava, então dava interesse de ir pra aula.

Nilcéa: A senhora tem lembranças daquele tempo?

Valdice: Não tenho lembrança de nada.

Nilcéa: E como era o convívio da senhora com suas colegas, com a professora?

Valdice: Era tudo amigo.

Nilcéa: E o que mais impressionou a senhora nessa escola?

Valdice: Tudo era bom.

Nilcéa: Alguma coisa que marcou, que a senhora lembra até hoje, que impressionou?

Valdice: Eu lembro que impressionou, né, porque a gente não tinha aquele estudo, né. Hoje ficou aquela lembrança daquela escola pra gente aprendê. A gente morava de primeiro no sítio. Aí veio a escola, aí eu vou pra aprendê, né?

Nilcéa: A senhora tem alguma história pra contar daquela época?

Valdice: Não lembro.

Nilcéa: E depois que a senhora aprendeu a ler e a escrever, a senhora se interessou em participar mais na igreja, em alguma outra reunião?

Valdice: Depois que saí da escola, eu fui aprendê um trabalho com a freira. Fui aprendê a fazê crochê, tricô. Eu aprendi, mas depois eu abandonei, né. Precisei seguir a minha profissão. Eu aprendi até a costurá também.

Nilcéa: E o que mudou na sua vida depois que a senhora aprendeu a ler e a escrever?

Valdice: Um monte de coisa, né. Mudou.

Nilcéa: E a senhora tem planos para o futuro?

Valdice: Como assim que a senhora fala?

Nilcéa: O que a senhora planeja, o que a senhora deseja fazer, deseja ter?

Valdice: Saúde, né, e trabalho pra meus filho porque já tou ficando velha. Arranjá um futuro pra eles.

Nilcéa: Me diz uma coisa, naquela época como é que a senhora se divertia?

Valdice: Muito pouco. Eu não divertia muito não. Não gostava de saí não.

Nilcéa: Nem dançava forró?

Valdice: Até tinha forró. Às vezes até ia. (Risos).

Nilcéa: E hoje, a senhora pega algum livro, alguma revista, alguma coisa pra ler?

Valdice: É muito difícil.

Nilcéa: E hoje, a senhora sabe ler e escrever ainda?

Valdice: Sei.

Nilcéa: E o que que a senhora lê hoje? No seu dia-a-dia, o que a senhora pega pra ler?

Valdice: Jornal, conta de luz, prestação pra pagá... a bíblia.

Nilcéa: E o que que a senhora escreve?

Valdice: Hoje não escrevo mais nada.

Nilcéa: Então tá, dona Valdice, de entrevista é só, muito obrigada.

8 - FRANCISCA DE FRANÇA PIRES GERMANO

Nilcéa: Qual o seu nome completo?

França: Francisca de França Pires Germano.

Nilcéa: Sua data de nascimento?

França: 16 de setembro de 1949.

Nilcéa: E a sua profissão?

França: Doméstica.

Nilcéa: E o seu local de nascimento?

França: Angicos.

Nilcéa: E a escola que a senhora freqüentou, o Círculo de Cultura, ficava perto da sua casa?

França: Ficava. Eu estudava, primeiro, no Colégio São José. Antigamente era de nome Instituto e eu estudava lá. Depois de grande, a escola de Paulo Freire que era bem pertinho. Era naquela casa branca (aponta para a casa que fica bem próxima a dela).

Nilcéa: E a senhora freqüentou todas as aulas do Círculo de Cultura?

França: Freqüentei.

Nilcéa: Normalmente, com freqüência total?

França: Sim.

Nilcéa: Além das aulas, a senhora participava de outras atividades com aquele grupo de professores?

França: Assim, eles gostavam de fazê palestra. Assim como a senhora veio, sempre aparece gente para fazê uma palestra, uma pergunta. Então, tudo que pertence a Paulo Freire, eu participo.

Nilcéa: Quem era sua professora?

França: Era Valquíria.

Nilcéa: Depois que acabou aquela escola, a senhora freqüentou alguma outra?

França: Não senhora. Mais nada.

Nilcéa: O que a senhora sabia antes de ir para aquela escola, de leitura e de escrita?

França: Eu sabia de tudo. Sabia escrevê casa, sabia escrevê meu nome, já sabia fazê um bilhetinho. Mas eu gostava da aula, né, porque eu me achava também atrasada e via que elas tinham muitas explicação e eram umas pessoas ótimas. Eu gostava de ir pra freqüentá as aula.

Nilcéa: Os seus pais sabiam ler e escrever?

França: Não, senhora.

Nilcéa: A senhora era solteira, na época?

França: Era.

Nilcéa: Seu marido, sabe ler e escrever?

França: Sabe não. Meu marido é analfabeto.

Nilcéa: O que levou a senhora a ir para aquela aula, do Paulo Freire?

França: Porque eu achava que aprendia mais do que eu já tinha, né.

Nilcéa: E aquilo que a senhora aprendeu, lá nessa escola, foi útil pra sua vida, serviu pra senhora?

França: Serviu, porque aquilo que a gente aprende não esquece.

Nilcéa: A senhora acha que melhorou enquanto pessoa, depois que aprendeu a ler e a escrever, cresceu mais?

França: Acho que fiquei a mesma coisa.

Nilcéa: E além de assistir às aulas, quanto tempo a mais a senhora fazia de leitura e de escrita em casa?

França: Fazia muito tempo, porque eu não me lembro nem a idade, nem sei quantos anos eu tava naquela época. Era muito jovem. (Não entendeu a pergunta).

Nilcéa: Mas, assim, quando a professora passava deveres, a senhora fazia em casa? A senhora estudava mais em casa?

França: Estudava. Davam umas apostila pra gente lê. Fazia dever de casa, tudo.

Nilcéa: Era difícil pra senhora ir pra aula de noite e trabalhar durante o dia?

França: Não. Era solteira, morava só eu e mamãe. Não perdia uma noite. Achava bom aquela aula.

Nilcéa: A senhora teve dificuldades para aprender a ler e a escrever?

França: Não.

Nilcéa: Que qualidades a senhora via na professora e que chamavam a sua atenção?

França: Ótima, porque ela tratava os alunos tão bem! Era uma pessoa muito prestativa, muito carinhosa com a gente. A gente gostava dela.

Nilcéa: E que lembranças a senhora tem daquela época, dos seus colegas, das aulas?

França: Meus colegas eram tudo daqui, pronto, dessa região. Severino, meu irmão, que já ficou mais distante, que mora na outra rua, que é o pai dela.

(apontando para Eneide que estava ao lado da pesquisadora na hora da entrevista). O resto é tudo vizinho.

Eneide intervém: Mas papai morava aqui. A distância é daqui pra lá (demonstrando que a distância em que moravam era muito pequena).

Nilcéa: E teve alguma coisa nessas aulas que impressionou a senhora?

França: Eu me lembro muito assim, uma vez veio o presidente, fizemos carta, pedimos umas coisas. Pedimos umas coisas a ele e a gente foi pra encontrar lá pro grupo e ele veio, essas coisas assim. E na aula elas faziam festa, passavam aqueles filmes. A gente gostava muito.

Nilcéa: E a senhora tem alguma história pra contar daquela época?

França: Não me lembro. Minha mente já tá cansada.

Nilcéa: E depois de participar daquelas aulas, de aprender a ler e a escrever, a senhora começou a participar de alguma coisa assim na igreja, no clube ou de algum outro curso?

França: Eu participei assim de encontro, de curso mesmo eu participei de um curso de enfermagem. E realmente até que eu trabalhei. Mas de igrejas, reuniões, essas coisas não.

Nilcéa: A senhora trabalhou como enfermeira?

França: Trabalhei. De atendente.

Nilcéa: Depois parou?

França: Sim. Porque a maternidade onde eu trabalhava fechou.

Nilcéa: Era aqui em Angicos?

França: Era. Foi em 74.

Nilcéa: A senhora era solteira ainda?

França: Tava noiva.

Nilcéa: Onde a senhora fez o curso?

França: Lá em Natal. Na Carlos Magno. Me chamaram pra trabalhá, aí trabalhei. Nessa época, 74, era noiva. Em 75, fechou a maternidade e eu saí. E depois trabalhei na prefeitura. Aí pedi minhas contas porque minha mãe ficou doente e não tinha quem cuidasse. Eu era filha única e eu saía e deixava as crianças tudo pequenininha, a mais velha era assim desse tamanho (indicando o tamanho de uma criança de cinco anos). Mas hoje estou trabalhando só em casa.

Nilcéa: Saber ler e escrever mudou a sua vida?

França: Sei lê e sei escrevê. Acho que mudou porque sabê lê é tão importante, né. Acho que muda a vida de qualquer pessoa, sabê lê e escrevê.

Nilcéa: Por que a senhora acha isso?

França: Porque a pessoa analfabeta quê assiná um documento, não dá, vai lá bota o dedo. Quê escrevê uma cartinha prum amigo ou pra uma pessoa, vai pedi aos outros. Então eu acho que a gente sabê lê e escrevê ganha muita coisa.

Nilcéa: Naquela época como é que a senhora se divertia?

França: Ah, eu me divertia muito, nos forró. Onde tinha forró eu ia, dançava muito, namorei muito, sempre me divertia muito.

Nilcéa: E hoje?

França: Hoje não me divirto mais com nada. Só em casa mesmo. Se acontecê de chegá uma pessoa na minha casa, aí vai pro almoço, aí dá uma bebidinha. Meu divertimento é esse. Tô me divertindo na minha casa.

Nilcéa: E a senhora lê algum livro, alguma revista?

França: Às vezes eu não leio porque estou fraca de vista. Eu não gosto muito de me sentá e lê. Eu acho que estou perdendo tempo lá com as minhas coisas. Agora, pego ligeiramente uma revista quando uma das filhas me diz: "Mamãe, olha isso aqui, vê isso aqui". Um momentozinho eu leio, mas eu não sei me sentá numa cadeira, deitá numa cama pra lê.

Nilcéa: O que a senhora lê no dia-a-dia, o que aparece na sua casa pra senhora ler?

França: O que aparece pra mim lê, conta de água, conta de luz. Vou lê pra vê como é que é, como está, como vai ficá, aí pronto.

Nilcéa: E o que a senhora escreve no dia-a-dia?

França: Eu escrevo nome de pessoas. Eu vendo leite e tenho que escrevê o nome daquela pessoa e anotá a quantidade de leite que eu vendi.

Nilcéa: Então tá, dona França, muito obrigada pela entrevista.

9 - MARIA LUZIA SILVA ANDRADE

Nilcéa: O seu nome todo, qual é?

Maria Luzia: Maria Luzia Andrade.

Nilcéa: Qual a data de seu nascimento?

Maria Luzia: - Três de dezembro de 1945.

Nilcéa: E qual a sua profissão?

Maria Luzia: Trabalho com palha. Faço vassoura, esteira ... e trabalho de casa.

Nilcéa: Na época da escola, a senhora já trabalhava com palha?

Maria Luzia: Já. Trabalhava de dia e, de noite, ia estudá.

Nilcéa: E onde a senhora morava, era perto da escola?

Maria Luzia: Era aqui, nessa casa branquinha aqui. (Aponta a casa em que morava).

Nilcéa: Ah, a escola era aqui perto?

Maria Luzia: Não, era em Vilela.

Nilcéa: Ah, a escola era mais longe?

Maria Luzia: Era em Vilela, mas fica perto.

Nilcéa: Dava para ir a pé?

Maria Luzia: Dava, dava, a gente ia toda noite a pé.

Nilcéa: A senhora freqüentou todas as aulas?

Maria Luzia: Todas as aula, o tempo todo, não perdia uma.

Nilcéa: Depois que a senhora aprendeu a ler e a escrever, lá na escola, a senhora freqüentou outras escolas?

Maria Luzia: Freqüentei.

Nilcéa: Ah, a senhora freqüentou outras escolas.

Maria Luzia: É, já ia sabendo.

Nilcéa: O que a senhora cursou, o que a senhora fez?

Maria Luzia: Como assim?

Nilcéa: Assim, fez a primeira série...

Maria Luzia: Fiz a primeira e sai na terceira.

Nilcéa: Ah, então, quando a senhora saiu daquela escola, do Paulo Freire, a senhora continuou. Fez a segunda e a terceira série?

Maria Luzia: É.

Nilcéa: Tá ótimo. Na época a senhora trabalhava com palha também?

Maria Luzia: É.

Nilcéa: Depois que a senhora aprendeu a ler e a escrever, o seu trabalho melhorou?

Maria Luzia: Ficou do mesmo jeito.

Nilcéa: E antes de ir para a escola de Paulo Freire, a senhora sabia ler e escrever alguma coisa?

Maria Luzia: Não. Não sabia nada.

Nilcéa: E o seu pai e a sua mãe sabiam ler e escrever?

Maria Luzia: Não tinha pai, só tinha mãe. Não, não sabia não.

Nilcéa: E o seu marido sabia ler e escrever?

Maria Luzia: É falecido.

Nilcéa: Tá, mas na época da escola?

Maria Luzia: Eu era sozinha.

Nilcéa: Na época a senhora era solteira?

Maria Luzia: Era.

Nilcéa: Sim, mas depois a senhora casou, e seu marido sabia ler e escrever?

Maria Luzia: Sabia.

Nilcéa: O que levou a senhora a querer aprender a ler e a escrever?

Maria Luzia: Ah, porque eu queria aprendê. Vi os outros aprendê e eu queria aprendê também.

Nilcéa: E o que a senhora aprendeu a ler, lá na escola, serviu pra sua vida?

Maria Luzia: Não serviu porque eu não tenho ganho nenhum, né, mas serviu porque já não tô assim tão burra, né. Sei assiná meu nome, lê qualqué coisa. O problema é a minhas vista, tá muito ruim.

Nilcéa: A senhora acha então que aprender a ler e a escrever pra senhora, assim como pessoa, ajudou, melhorou alguma coisa?

Maria Luzia: Ajudou.

Nilcéa: E além das aulas que a senhora assistia na escola, a senhora, em casa, escrevia, fazia os deveres, tudo que a professora mandava?

Maria Luzia: Fazia. Levava tudo pronto. Chegava lá, mostrava a ela.

Nilcéa: Ah, sei. Fazia todos os deveres. E levava muito tempo nesses deveres?

Maria Luzia: Não.

Nilcéa: Era rápido?

Maria Luzia: Era. Ia soletrando, formava as palavra num instante, aí tava pronto.

Nilcéa: Quais as dificuldades que a senhora encontrava para ler e escrever. O que era difícil, pra senhora, na escola?

Maria Luzia: Fazê os nome, sabe.

Nilcéa: Mas, o que era difícil nos nomes? A senhora lembra?

Maria Luzia: Não lembro.

Nilcéa: Quando a senhora ia ler, o que era difícil? Quando ia escrever o que era difícil?

Maria Luzia: Não lembro mais não, sei que era os nome, mas sei que escrevia.

Nilcéa: A sua professora, quem era?

Maria Luzia: Rosali.

Nilcéa: E quais as qualidades da Rosali que a senhora gostava?

Maria Luzia: Era boa. Era ótima.

Nilcéa: Como é que ela era, assim, era paciente...

Maria Luzia: Era paciente. Ela ensinava nós na sala e depois ensinava na área, sabe. Ela era paciente demais. Ela não cansava até a gente aprendê.

Nilcéa: E a senhora tem lembranças dos seus colegas?

Maria Luzia: Tenho. Uns já morreu e outros tá aí, ainda é vivo, né. Tinha a Cidália, Zélia, tinha a Maria Lúcia, mas morreu. Veio o presidente, nós fomos lá.

Nilcéa: E me diz uma coisa, a senhora lembra, na sala de aula, os colegas ajudavam um ao outro, o que sabia mais ajudava o outro?

Maria Luzia: Ela (a professora) não queria não.

Nilcéa: Ela não deixava um colega ajudar o outro? Ela mesma ensinava?

E a senhora lembra de alguma coisa que impressionou a senhora naquela época? Tem alguma coisa pra contar?

Maria Luzia: Não lembro, não.

Nilcéa: Não tem nenhuma estória pra contar?

Maria Luzia: Não.

Nilcéa: E depois que a senhora aprendeu a ler e a escrever, a senhora começou a participar de algum grupo, de alguma reunião, de alguma coisa?

Maria Luzia: Não.

Nilcéa: E como a senhora se divertia naquela época. Qual era o seu divertimento?

Maria Luzia: Nadinha. Nada, nada.

Nilcéa: Não ia a baile?

Maria Luzia: Não, não. Nunca gostei dessas coisa, não.

Nilcéa: E, hoje, a senhora se diverte?

Maria Luzia: Também não.

Nilcéa: E, assim, na sua casa, a senhora consegue ter algum livro, alguma revista?

Maria Luzia: Eu já não vejo quase nada.

Nilcéa: Ah, tá com problema de vista...

Maria Luzia: – É, se eu botá um óculos eu vejo, só assim mesmo.

Nilcéa: E a senhora não tem óculos?

Maria Luzia: Não. Só se tá pedindo da vizinha.

Nilcéa: E, hoje, o que que a senhora lê? O que chega na sua casa que a senhora lê?

Maria Luzia: – O que dá pra entendê eu leio, qualquer coisa.

Nilcéa: Mas, assim, o que que vem aqui, conta de luz? A conta da luz, a senhora lê?

Maria Luzia: Leio, mas só se a letra tá bem graúda. Se a letra é bem graúda, aí eu leio, senão só vejo a cor.

Nilcéa: E escrever, o que a senhora escreve?

Maria Luzia: Ainda escrevo.

Nilcéa: O que a senhora mais escreve?

Maria Luzia: Qualquer nome.

Nilcéa: O que a senhora faz de palha pra vender, a senhora anota?

Maria Luzia: Não, não.

Nilcéa: Guarda tudo na cabeça?

(Uma das filhas que estava fazendo esteira, na mesma sala em que se fazia a entrevista, interferiu dizendo que só vendem para quem paga na hora, por isso não precisam anotar nada).

Nilcéa: E quando a senhora vai pegar ônibus, a senhora consegue ler o nome do ônibus?

Maria Luzia: Nunca pego ônibus. (Risos).

Nilcéa: E a senhora vai na igreja? A senhora é católica?

Maria Luzia: Sou.

Nilcéa: E gosta de ler o folheto da missa?

Maria Luzia: Não. Tenho o problema da vista.

Nilcéa: Obrigada, dona Maria Luzia, as perguntas, por enquanto, terminaram.

10 - ZÉLIA IRENE DA SILVA SANTOS

Nilcéa: Qual seu nome completo, dona Zélia?

Zélia: Zélia Irene da Silva Santos.

Nilcéa: Sua data de nascimento?

Zélia: Doze de junho de 1947.

Nilcéa: Sua profissão?

Zélia: Faço trabalho com palha. Faço vassoura e faço os serviço da casa.

Nilcéa: O local que a senhora morava era muito distante do local onde a senhora freqüentava as aulas?

Zélia: Não. Nós morava pertinho, dava de ir a pé.

Nilcéa: A senhora freqüentou todas as aulas?

Zélia: Foi.

Nilcéa: Ficou aquele tempo todo, de janeiro a abril?

Zélia: Foi.

Nilcéa: Quando a senhora foi lá pra escola, a senhora já sabia ler e escrever?

Zélia: Um pouco.

Nilcéa: Já tinha estado em alguma outra escola?

Zélia: Já.

Nilcéa: Quando tempo a senhora ficou nessa outra escola?

Zélia: Um ano ou mais, não lembro

Nilcéa: Mas a senhora já sabia ler e escrever?

Zélia: Coisa pouca. Não sabia juntá as palavra não.

Nilcéa: E depois que a senhora saiu daquela escola, do Paulo Freire, a senhora foi pra outra escola?

Zélia: Não. Não fui mais.

Nilcéa: Na época a senhora era solteira e trabalhava já com palha, vassoura, a mesma coisa?

Zélia: Era.

Nilcéa: Depois que a senhora aprendeu a ler e a escrever, a senhora mudou de profissão?

Zélia: Não.

Nilcéa: Antes de ir pra lá, pra escola, a senhora já escrevia o seu nome?

Zélia: Escrevia.

Nilcéa: Lia alguma coisa?

Zélia: Coisa pouca.

Nilcéa: Quem foi que levou a senhora pra escola?

Zélia: Vi os amigo indo pra escola, aí fui também.

Nilcéa: E por que a senhora quis ir pra essa escola?

Zélia: Queria aprendê mais.

Nilcéa: O que a senhora aprendeu na escola serviu pra sua vida?

Zélia: Serviu.

Nilcéa: Serviu como?

Zélia: Aprendi mais a escrevê meu nome e aprendi mais algumas coisa e todo o nome que eu via, eu já lia.

Nilcéa: A senhora como pessoa progrediu, melhorou, depois que aprendeu a ler?

Zélia: Melhorou.

Nilcéa: E além das aulas que a senhora assistia, a senhora fazia alguma coisa em casa?

Zélia: Fazia. Era os deveres, o que passava pra gente fazê eu levava feito.

Nilcéa: Tinha bastante entusiasmo pelas aulas?

Zélia: Tinha.

Nilcéa: E quanto tempo, mais ou menos, além das aulas de noite, a senhora trabalhava em casa, fazendo deveres. A senhora lembra?

Zélia: Não, lembro não.

Nilcéa: A senhora era solteira, então não tinha problemas com filho pra ir pra escola. Dava bem pra conciliar o trabalho de casa com as aulas?

Zélia: Sim.

Nilcéa: E que dificuldades a senhora tinha para aprender a ler e a escrever? O que era difícil pra senhora?

Zélia: Eu ficava com o sentido na escola e em casa pra trabalhar, né. Aí eu ficava pensando no trabalho quando eu tava na escola, e, quando tava no trabalho, pensava na escola.

Nilcéa: Que lembranças a senhora tem das professoras?

Zélias: Valquíria que era minha professora. Não, era a Rosali. Teve o Neves, que era noivo dela, mas era de outra sala. Aí tinha a Valquíria e outros professores ainda.

Nilcéa: A senhora conhecia todos os professores da época?

Zélia: Sim.

Nilcéa: E quais eram as qualidades que a senhora via na sua professora, a Rosali? O que a senhora gostava nela?

Zélia: Eu gostava muito dela. Ela era muito agradável. Quando a gente não sabia alguma coisa, ela ensinava. Tinha mais do que paciência. Ah, eu gostava. Os professores, tudo eu gostava deles, sabe. Às vezes eu tenho saudade deles.

Nilcéa: E dos seus colegas, das aulas, do que a senhora lembra?

Zélia: Que eu me lembro? Lembro da Maria Luzia, Cidália...

Nilcéa: E de coisas que aconteciam, a senhora lembra?

Zélia: Não, não lembro não.

Nilcéa: A senhora sabe contar algumas histórias daquele tempo?

Zélia: Não lembro.

Nilcéa: Alguma coisa que marcou a senhora, alguma história daquela época, algum fato?

Zélia: Não lembro.

Nilcéa: E depois que a senhora aprendeu a ler e a escrever, a senhora passou a participar de mais alguma coisa, assim, de algum grupo, de alguma discussão, de alguma reunião?

Zélia: Não.

Nilcéa: E o que mudou na sua vida, depois daquela escola?

Zélia: Não mudou nada, não.

Nilcéa: A senhora tem algum plano pro futuro?

Zélia: Se eu tenho plano? Não, acho que não tenho mais futuro, já tô ficando velha, aí não tem mais o que fazê não.

Nilcéa: Como é que a senhora se divertia na época? Ia pra baile?

Zélia: Não, Deus me livre. Não divertia, não.

Nilcéa: Não gostava? Não tinha divertimento nenhum?

Zélia: Não.

Nilcéa: Só namorar?

Zélia: Só. (Risos)

Nilcéa: E hoje, a senhora tem algum tipo de divertimento?

Zélia: Não.

Nilcéa: E hoje, a senhora pega algum livro pra ler, alguma coisa?

Zélia: Sim, sim.

Nilcéa: O que chega pra senhora ler, aqui na sua casa? A senhora compra revistas?

Zélia: Quando dão um jornal, assim eu leio.

Nilcéa: O que a senhora sabe ler? A senhora lê conta de luz?

Zélia: Conta de luz?

Nilcéa: É. Conta de luz, bula de remédio...

Zélia: Conta de luz, leio, leio.

Nilcéa: O que mais assim, quando vai à missa, o folheto da missa, consegue ler?

Zélia: Leio.

Nilcéa: Quando a senhora vai assinar uma duplicata, alguma coisa, a senhora lê também?

Zélia: Leio.

Nilcéa: E o que a senhora escreve?

Zélia: Meu nome, Angicos, nomes dos amigo aqui do bairro...

Nilcéa: Isso tudo a senhora escreve. Escreve carta?

Zélia: Escrevo, mas é difícil.

Nilcéa: A senhora vende alguma coisa? Faz alguma anotação do que vende?

Zélia: Quando eu vendo, aí eu boto o nome do povo, né.

Nilcéa: Então tá, dona Zélia. Vamos fazer agora um outro trabalhinho, bem rápido.

ANEXO 11 - DESEMPENHO DOS SUJEITOS NOS TESTES DE LINGUAGEM

1 - RECEPÇÃO AUDITIVA e PRODUÇÃO ORAL

[illegible]

2 - CORRESPONDÊNCIA FONOLÓGICO-GRAFÊMICA

PSEUDO- PALAVRAS	SUJEITOS									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. pudo	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
2. veca	C	C	C	C	C	feca	C	feca	feca	C
3. tefa	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
4. bupa	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
5. funo	juno	C	C	juno	C	C	C	C	C	C
6. deba	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
7. miva	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
8. lura	N	C	C	C	C	C	C	C	C	C
9. sipa	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
10. sulha	N	C	sunha	C	C	C	C	C	C	C
11. cufo	C	C	C	C	C	C	C	C	gufo	C
12. sogá	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
13. jedu	C	C	C	C	C	xedu	C	C	C	C
14. zavu	zevu	C	C	C	C	C	C	C	C	C
15. neba	meba	C	C	C	C	C	C	C	C	C
16. repo	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
17. chiva	C	C	C	C	C	C	C	C	chifa	C
18. donhe	dolhe	C	C	C	C	C	C	done	dolhe	C
19. gueta	C	C	geta	C	queta	C	jeta	cheta	queta	C
20. mabo	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
21. bute	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
22. zopo	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
23. tofo	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
24. dixa	C	C	C	dissa	C	C	C	C	dissa	dissa
25. bruga	bluga	C	bluga	C	C	C	C	C	bluga	druga
26. vosa	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Total	19	26	23	24	25	24	25	23	19	24

Obs.: 1 - Todos os sujeitos deram respostas corretas aos testes de recepção e produção oral, inclusive nos de emparelhamento de palavras e leitura oral de palavras.

2 - C = resposta correta

3 - CORRESPONDÊNCIA GRAFÊMICO-FONOLÓGICA

PSEUDO-PALAVRAS	SUJEITOS									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. pudo	C	C	C	C	C	'budu	'budu	C	'pude	C
2. veca	C	'feke	C	C	C	C	C	C	C	'vese
3. tefa	C	C	C	'tepe	'tepe	C	C	C	C	'tife
4. bupa	C	C	C	C	C	C	C	C	'bubε	C
5. funo	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
6. deba	C	C	C	C	C	'bebe	C	C	C	C
7. miva	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
8. lura	C	C	C	'lupe	C	C	C	'lubre	C	C
9. sipa	C	C	C	C	C	C	'zipe	'zipe	C	C
10. sulha	C	'sũne	'sũne	C	C	C	C	C	C	C
11. cufo	C	C	C	C	C	C	C	C	'sufo	'kufe
12. sogã	C	C	C	C	C	C	C	'sugε	C	'so3ε
13. jedu	C	C	C	'zidu	C	C	C	C	C	'3adu
14. zavu	C	C	C	'zau	'zevu	C	C	C	C	C
15. neba	C	C	C	C	C	C	C	C	C	'nabu
16. repo	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
17. chiva	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
18. donhe	C	C	C	'do'xi	'dɔne	do'ne	'doen	C	C	C
19. gueta	gu'ete	'zete	'zete	'zete	'zete	C	C	gu'ete	gu'ete	gu'ete
20. mabo	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
21. bute	C	C	C	C	C	C	C	C	'butε	'butε
22. zopo	C	C	C	'zɔpa	C	C	C	C	C	C
23. tofo	C	C	C	'toɔpo	C	C	C	C	C	C
24. dixa	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
25. bruga	C	C	C	C	'blugε	C	C	C	C	'bugε
26. vosa	C	C	C	C	C	C	'vɔsε	C	'vɔsε	C
Total	25	23	24	18	21	23	22	21	20	17

ANEXO 12 - TRANSCRIÇÃO FONÉTICA DAS LEITURAS

SUJEITO 2:

1. ε 'ɔrɐ di aɣɾade'se //
2. de'pojz de // 'ɛʃitʊ ['ezitu ε] 'ezitu // a^wkõŋ'sãŋ a^wkõŋ'sadu nu // plejtu
['plejtu ε] 'plejtu di 'trejz di'dejz di // no'vẽ^{nt}tajjsejs // k^wã^{ndu} //
3. 'grasas // a'de^ws // ø a kõŋfi'ãŋsɐ // du 'povu // kõŋsi'gi // a'ɛgɾi e'ɛgɾi
kumu'ε ↗ [ele'zɛɾmi] ele'zɛɾ ø //
4. veria'doɾ ø // a'kãmarɐ munisi'pa^w di na'ta^w // ejске'u [ε ʃe'gadɐ] εʃe'gadɐ
a'ɔrɐ di aɣɾade'se //
5. kõŋ a mesma sɪ^mplisidadi kõŋ ki // ɪndivi ɪndividual'mẽ^{nti} o^w
6. atra'vejz di famili'aris // [i a'miguʃ] famili'ariz i a'migujs pi'di 'povu
a'ɣɔrɐ // 'vo^wtu 'parɐ aɣɾade'se //
7. aɣɾa// 'desu aɣɾadesi'mẽ^{ntu} ↗ // sɪŋsɛɾa'mẽ^{nti} a'todujz a'kelis ke'mi aʒu'darã^w //
8. a ʃe'ga a 'kãmarɐ munisi'pa^w ʒũ^{ntu}js pode'remuz ɾeali'za ũŋ
9. tra'baʎu // 'pɾɔsimu // 'pɾɔs [pro'fikuo] pro'fik^o // ɛjŋ // fa'voɾ oɾ
'sej'la uki'ε (risos) aʃ'vejz a'tɛ nã^wε tã^w di'fisi^w // ɛjŋ fa'vo di na'ta^w // ɛjŋ
fa'vo di na'ta^w // preparã^{ndu} // a // 'parɐ a // trãŋsfoɾmasã^w du // mi'leni^w
↗ mi'leni^w ↘
10. ɛjŋ'fjŋ // ʃe'gãmuz a ø // a'novu ka'miŋu // a ke'mi // aprosimada'mẽ^{nti} //
nã^w // 'pɾɔsu [ke mi pro'puz] pro'pujs
11. kõ^{ndu}tã^{ndu} 'kõŋ a // mi'zadi dus ke // kõŋfi'arã^w // i vo'tarã^w
12. 'mũjntu obri'gadu // fe'liz na'ta^w i ũm 'pɾɔsimuz 'ãnu'novu //
13. na'ta^w 'vi^{nti} iʃiŋku di de'zẽ^mbru di'mi^wnovi'sẽ^{ntuz} i no'vẽ^{ntajj}'sejs //
14. sɔ [sonɐ'li] sona'li ɾɔ'zadu // ka^wka [kaʃ'kudu] kas'kudu ɾo'drigiz
'nɛ^wsu dujs 'sã^{ntus} //

SUJEITO 3:

1. (Não leu o título).
2. 'ere ũme 'vejz ũŋ ta'tu ki mo'rave 'numa 'tøkə //
3. 'eli 'ere 'mũjntu // ẽjŋka ẽjŋkapu ẽjŋkapu'ladu ẽjŋkabu'ladu sej'lauki'ε ø
'kavə// (risada) fi'ka ø eskõŋdĩdu na 'tøkə //
4. u 'sapu 'eru // ma // u'sapujuma'kaku // xεzo^w'veru kõŋvi'da uta'tu //
5. uta'tu pur'ke // vo'se nã^w 'vẽjŋ // brĩŋ'kə // kũŋ a 'zẽⁿti ↗ //
6. 'nojz vãmuz brĩŋ'ka di di bolĩ bo'liŋə // di // 'gudĩ // vo'se 'kε // vo'se 'kε ↗
7. a'məjz u'me^w me^w'dedu nã^w mũjŋ'tu pi'kenu 'disi u ta'tu //
8. nə^w fajs 'ma^w // vo'se tã^mbẽjŋ 'pɔdi zo'gə'kũŋ u 'kũŋ u // 'xabu
9. i 'la // 'forũŋ ujs 'trejs // zo'gə // bo'liŋə di 'gudi // a'sĩŋ u ta'tu sai^w da
'tøkə i fi'karãŋ a'miguø ↘

SUJEITO 4:

1. dife'reŋsə //
2. a pre'fejte 'vi^wmə di fa'rie
3. detɛrmi'no^w a de ade ademi'sã^w 'dus fũŋsio'nari^ws
4. adimi'ni a ademi mi ademi'tiⁿdu a a'sĩŋ sej di'zeu'nomi ↗ [adimi'tidus]
a'di admi'tidus seĩŋ kõŋ kõŋ'kursu //
5. de'pojz das // di'sĩŋku di o'tubru di oj'tẽⁿtajj'ojtu //
6. 'datə da // 'kõŋŋti 'kõŋŋtitui'sã^w // nã^wto 'kuŋ ka'besə pɛ fa'lɛ ↘ [nã^w 'ta
'sɛxtu 'ta 'sɛxtu] da 'kõŋŋti 'kõŋŋtitui'sã^w ø 'maz i a
7. pre'fejte o xo'za^wbə // [xo'zadu xo'za^wbə] xo'za^wbə xo'zadu di //
8. mo'ɔ'ro 'so ademi'tiu ujs fũŋsio'narius // anome'adus'sɛrtu ↗ [ε nomi'adus]
9. nome'adus // a par'ti a par'ti di // no'veⁿtajj'dojs [ε] no'veⁿtajj'dojs

10. ou'sezə ai na adiministra'sə^w // ['diʃxu'i] dizu'i [ɛ] dizu'i
11. ɛjn na'ta^w // ɛjn ɛjn ['ɛⁿtrə^w] 'ɛⁿtrə^w 'tə^m tə^mbɛjn us
12. fũ̃sio'narjus ke 'vi^wmə // no nome'o ɛ ↗ ['isu] nome'o ↘
13. nə pri'me pri'meru adiministra'sə^w di oi'tɛⁿtɛ // i'oitu a no'vɛⁿtɛ e dojs //
14. ɛjn // moso'ro ʁo'za^wbɛ ki 'foj pre'fejɛ
15. di oj'tɛⁿtɛ i'oitu a no'vɛⁿtɛj'dojs // sa^w'vo us'se^ws //de^w // sa^w'vo ujs'se^wz
16. 'de^w ũm'bõŋ oʁ aʁ aʁgu'mɛⁿtu 'paʁɛ a pro'kure // prokurado'rie
17. du tra'baʁu 'ke iʃ'tɛ a'ʒiⁿdu 'nesi // a'ʒiⁿdu 'nesi se'to ['isu]

SUJEITO 5

1. 'ɛ 'orɛ di agrade'se
2. de'pos // [de'pojs] de'pojs [du] du ['ezitu] 'ezitu a^wkõŋ a^wkõŋ'sadu nu
nu'plejtju // di // nũŋ 'sejmaz nə^w ↘ ['trejz du 'dejz di no'vɛⁿtajj'sejz] ɛ //
- ku'ãⁿdu [ku'ãⁿdu] ku'ãⁿdu // ku'ãⁿdu
3. 'grasɛz a 'de^wz i a // kõⁿfi'ãŋsɛ du 'povu // kõŋse'gi // ale'ʒe 'ɛ 'to 'sɛxtɛ
↗ [ele'ʒɛɾ] ele'ʒe ø // [ele'ʒɛrmi 'nɛ] 'ɛ
4. vere'a'dorɛ [ʁã'ʁã] ø 'kãmarɛ munisi'pa^w du // du na'ta^w [du na'ta^w]
du na'ta^w // 'ejs ke 'ɛ // ʃe'gadɛ // 'ɛ ʃe'gadɛ o nə^w ↗ [ʃe'gadɛ ɛ] (risos)
ʃe'gadɛ a'orɛ di agradi [agrade'sɛɾ] agrade'se
5. kõŋ a 'mesmɛ // suplisi'dadi kõŋ ke // ɾⁿdi // ɾⁿdividua^w'mɛⁿti o //
6. atra'vez di famili'ariz i a'migus // pe'di pe'di pi'di 'votujz a // a'gorɛ 'ɛ
['ɛ a'gorɛ] a'gorɛ 'vo^wtu 'paʁɛ agrade // [agrade'sɛɾ] agrade'se [a'gorɛ
'vo^wtu 'paʁɛ agrade'sɛɾ 'nɛ] 'ɛ 'paʁɛ agrade'se //
7. agra'desu siŋsɛrɛmɛⁿti a'todujz a'kelis ke mi aʒu'darə^w
8. a // ʃe'gɛ // a'kãmarɛ munisi'pa^w 'ʒũⁿtu 'ʒũⁿtu ø pode'remujz ʁeali'zɛ u ø

9. u tra'baɫu // pro'fi // profisi'a^w [pro'fikuo] pro'fisk^wo (risos) ɛjn fa'vo
di na'ta^w // prepa // rãⁿdu ø 'parə a // trãŋʃmi'sã^w du // [trãŋzi'sã^w du
mi'lenj^w 'nɛ] 'ɛ

10. ɛjⁿ'fij ʃe'ga ʃe'gãmuɟz a^w'novu ka'mijn u a ke mi pro [pro'pus]

11. kɔⁿ'tãⁿdu kɔŋ a ami'zadi dus ke kɔⁿ'fi'ã^w kɔⁿ'fi'arã^w i vo'tarã^w

12. 'mũjntju abri obri'gadu fe'liz na'ta^w i ũm // pro 'prosperu 'ãnu 'novu

13. na'ta^w // 'vĩⁿti i 'sĩŋku di de'zẽ^mbru di ũŋ di 'mi^w novi'sẽⁿtuz i sesẽⁿtaj'sejs //

14. so'na so'nali ɣo ɣo'zadu kas'kudu ɣodri ɣo'drigiz 'nɛ^wsu ɛ ↗ ['nɛ^wsɔŋ]
'nɛ^wsu dujs 'sãⁿtujs // ['isu mũjntu bɛjŋ]

SUJEITO 6

1. (Não leu o título)

2. 'ɛrɛ 'ũmɛ 'ũmɛ 'vejz ũmɛ // ta'tu // ta'tu ke mo'ravɛ na 'tɔkɛ ↘ //

3. 'eli 'ɛrɛ 'mũjntu // ɛjn bu'ɫadu i fi'kavɛ es // kɔⁿ'didu na 'tɔkɛ ↘ //

4. 'u 'sapu i 'u ma'kaku ɣezo^w'veru es // kovi'da 'u ta'tu ↘ //

5. ta'tu // poɣ'ke vo'se nã^w 'vɛjŋ brĩŋ'ka koŋ a'zẽⁿti ↗ //

6. 'vãmuz // nojz 'vãmuz brĩŋ'ka di // bo'ljɛ di // ['gudi] 'gudi // vo'se 'kɛ ↗ //

7. 'ɔ // a'si ujs 'menuz 'dadus sã^w 'mũjntu pe'kenus // 'disi 'u ta'tu ↘ //

8. nã^w fa fajs 'ma^w ↘ vo'se tã^m'bɛjŋ 'pɔdi zu'gɛ 'komu u // kɔŋ'u zo'gɛ
kɔ^wŋ 'u ɣabu //

9. i'la 'foru us 'trejz zo'ga // bo'ljɛ di 'grudi // a'sjŋ 'u ta'tu 'saj di da'tɔkɛ i //
'fikã^w a'migus ↘

SUJEITO 7

1. u ta'tu ĩṅkabu'ladu
2. 'ere ũme 'vejz ũṅ ta'tu ke mo'rave 'nūma 'tokẽ\\//
3. 'eli 'ere mŭjntu ĩṅkabu'ladu ifi'kavẽ iskõ'didu na'tokẽ\\//
4. u 'sapu i u maka'ku xezo^wveru kõṅvi'da u ta'tu\\//
5. ta'tu/ por'ke vo'se nã^w vējṅ bṛiṅ'ka kõ^w a 'zẽ^{nti}///
6. nojz 'vẽmujz bṛiṅ'ka di bo'liṅa // di // di 'gudi \\ vo'se ke//
7. a: // majz ujz 'me^wz 'dedus sã^w 'mŭjntus pe'kenuz 'disi u ta'tu\\//
8. nã^w 'fajs ma^w\\ vo'se tã^mbějṅ 'podi zo'ga kŭṅ u 'xabu\\//
9. i ε 'la 'fore ujs 'trejz zo'ga bo'liṅe di // di 'grudi\\ a'siṅ u ta'tu sa'i^w na da'tokẽ i fi'karu a'migus\\

SUJEITO 8

1. (Não leu o título)
2. a pre'fejte [a pre'fejte] 'vi^wme di fa'rie
3. detexmi'no^w [detexmi'no^w] adiministra'sã^w [a] adimi adiminis'sã^w [a demi'sã^w] dujs fũṅsjo'narjus
4. adimini'f'trã^{ndu} ajs // [adimi'tidus] sějṅ kõṅ'kursu
5. di'pojz di'siṅku di o'tubru di ojtẽ^{ntajj}ojtu //
6. 'da'ta da // kõṅ'fítuj'sã^w // kõṅ'fítuj'sã^w ['date da kõṅ'fítuj'sã^w] 'maz a
7. pre'fejte xo'za^wba xo'za^wbẽ axo'za [xo'zadu] xo'zadu di
8. mɔsɔ'ɾɔ 'sɔ dimi'ti^w 'ajz 'ujz // fũṅsji'narjus //
9. [nome'aduz] ø par'ti a par'ti di 'dojz 'vĩ^{ntj}novi [nã^w] di 'vĩ^{ntj} no've^{ntajj}dojs [no've^{nt}e e 'dojs]
10. o // 'sezẽ ujs // [o^w 'sezẽ 'e] ø adimi'nis [na] adiministra'sã^w // [disxu'i] // ø

11. ějŋ na'ta^w ějⁿ'trə ějⁿ'trə^w tã^m'bẽjŋ ujs
12. fũŋsio'narjus ke 'vi^wmə // nɔ [nome'o^w]
13. na pri'merə adiministra'sã^w oj'tẽⁿtajjoj'tu a novẽtaj'dojs
14. ějŋ mɔsɔ'rɔ // ɾɔ'za^wbə ke foj a pre'fejɬə
15. di oj'tẽⁿtajjoj'tu a no'vẽⁿtajj'dojs sa'i^w ujs'se^ws // dɛ de^w
16. ũŋ bõŋ // aɾgu'mẽⁿtujz aɾgu'meⁿtu [aɾgu'mẽⁿtu] 'para ujs //
17. [prokurado'riɐ] prokurado'riɐ du tra'baɫu ke eʃ'ta //
18. [a'ʒiⁿdu] a'ʒiⁿdu 'nesi 'nesi ['nesi se'toɾ] se'to //

SUJEITO 9

1. u ta'tu iŋ iŋka // iŋkabu'ladu ↗ [iŋkabu'ladu 'isu 'mezmu]
2. 'erə 'ũma 'vejzj ũⁿta'tu ke mɔ'raɐə 'numə 'tɔkə ↘
3. 'eli 'erə mũjntu iŋkabu'ladu i // fi fi 'kavə ejskõⁿ'didu na 'tɔkə ↘ //
4. u 'sapu i u // i u ma'kaku ɾezɔ^w ɾezɔ^w'verũm koŋvi'daɾ kõŋvi'da u ta'tu ↘ //
5. 'todus ta'tu 'pra // ta'tu ke vo'se nã^w vẽjŋ vĩŋ bĩŋ'ka kõŋ a'ʒẽⁿti //
6. 'noiz 'vãmuz bĩŋ'kaɾ di // bɔ bɔ'ĩŋə ↗ ['ɛ bɔ'ĩŋə] di // di ʒe di'gudi ↗ //
- ['gudi ɛ] vo'se'kɛɾ ↘ vo'se'kɛɾ ↗ //
7. 'ɔɫi mas majs maz ujs 'me^wz 'me^wz ↗ [ɛ] 'me^wz de 'deduz nã^w sã^w mũjntus pe'kenus ↘ 'disi uta'tu ↘ //
8. nã^w nə^w 'fajs 'ma^w ↘ vo'se tã^m'bẽjŋ 'pɔdi ʒo'ga kõŋ kõŋ u'ɾabu ↗ //
9. i 'la fo'rã^w ujs'trejz ʒo ʒa ʒo komu'ɛ ↗ [ʒo'gaɾ] ʒo'gaɾ bɔli'ŋa di ʒu 'gudi //
- a'sĩŋ u ta'tu sa sa'i^w da 'tɔkə // ø fi'ka'rã^w a'migus ↘

SUJEITO 10

1. (Não leu o título)
2. a prefejturə // [ˈviʷmɐ] ˈviʷmɐ // [a preˈfejɬə] a preˈfejɬə ˈviʷmɐ di faˈriɐ
3. de detɛrmiˈnoʷ a // nãʷ kõŋˈsiguˈle [demiˈsãʷ] ademiˈsãʷ dujs //
fũŋsioˈnarjus // ˈɛ ↗ [fũŋsioˈnarjus] fũŋsioˈnarjus //
4. a // ij ˈesɐ eʷ nãʷ ˈsej ˈazu [ˈadi] admiˈtiʷ [adimiˈtidus] adimiˈtidus ø kõŋ
kuɾ kõŋˈkuɾsu ˈɛ ↗ [kõŋˈkuɾsu ɛ] ˈɛ ↘
5. dɛˈpojɐ du di ˈsĩŋku di oˈtubru di oj // ˈisuaˈki eʷ nãʷˈsej ↘ [ojˈtẽˈtajjˈojtu]
di ojˈtẽˈtajjˈojtu
6. di // [ˈdatɐ] ˈdatɐ di da // si [kõŋˈtitujˈsãʷ] kõŋˈtitujˈsãʷ ma // [majɐ] ˈmajɐ a
7. preˈfejɬə ɾɐ ɾɔ // [ɾoˈzaʷba] ɾoˈzaʷbɐ ɾɐ // põˈdeʷ [nãʷ // ɾoˈzaʷbɐ
ɾoˈzadu ɛ u ˈnomi da peˈsoɐ] ɾoˈzaʷbɐ ɾoˈzadu di
8. mɛ mɔs sejˈlaukiˈɛˈisu // [mosoˈɾɔ] mɔsoˈɾɔ // ɛ a ˈviʃɬə // nãʷ diˈvulɡɐ
ajzˈletɾə // ˈso dɛmiˈtiʷ uʒ fũŋsi // [fũŋsioˈnariʷs] fũŋsioˈnariʷs //
9. na nɔ fũŋsjoˈnariʷz ˈnɛ nomiˈaduz a prefejturə di noˈvẽˈtɐ ˈɛ [noˈvẽˈtajjˈdojs]
10. oˈsezɐ na a // [adimiˈnistrasãʷ] adimiˈnistrasãʷ [dizuˈi] dizuˈi
11. ẽjɐ naˈtaʷ ẽjɐ ẽjɐ [ˈẽjɐtrãʷ] ˈẽjɐtrãʷ tãmˈbẽjɐ uʒ
12. fũŋsjoˈnariʷs ke [ˈviʷmɐ] ˈviʷmɐ // [nomeˈoʷ]
13. na // ũŋ [priˈmejrɐ] na priˈmejrɐ [ɛoũŋ kũɲazĩɲuˈnɛ] a diminiˈstrasãʷ //
di ojˈtẽˈtajjˈojtu a noˈvẽˈtajjˈdojs
14. ẽjɐ // ẽjɐ mɔsoˈɾɔ // ẽjɐ mɔso [ɾoˈzaʷbɐ] ɾoˈzaʷbɐ ke foj preˈfejɬə
15. di ojˈtẽˈtajjˈojtu a noˈvẽˈtajjˈdojs su ˈsejˈla // saʷˈvo ˈɛ saʷˈvo [saʷˈvo
ˈɛ] uʒ // [ˈseʷs] uʒˈseʷzˈdias ↘ //
16. deideˈɛ ˈdɛ [deʷ]deʷ ũŋ bõŋ // [aɾɡuˈmẽˈtu] aɾɡuˈmẽˈtu ˈparɐ a //
17. [prokuradoˈriɐ] prokuradoˈriɐ di traˈbaɫu ke ɛjˈta
18. azi aˈʒĩˈdu ˈnɛsɐ [ˈnesi] sɛˈtoɾ

ANEXO 13

MANUSCRITOS DOS SUJEITOS

Monitora: Valquíria

1

Nome completo: *Peovino de Abreu*

Data de nascimento: *25 de novembro 1930*

Profissão: *Pedreiro*

Endereço para contato:

Rua: *Leoll* (*Jose Teodoro*)

Nº: *138* (*Tel. 084 - 5312159*)

Bairro:

Cidade: *Angicos*

CEP: *59515-000* (*Anotei p/ ele*)

Estado: *RN*

Obs. Fez leitura oral do Salmo 139 da Bíblia.

Monitora: Valquíria

2

Nome completo: *Granisca Dombade de Araújo*

Data de nascimento: *17 de março 1931*

Profissão: *Doméstica*

Endereço para contato:

Rua: *Jose Teodoro*

Nº: *198*

Bairro:

Cidade: *Angicos*

CEP: *59515-000*

Estado: *RN*

Monitora: Dilma

3

Nome completo: Francisco Lopes Filho

Data de nascimento: 45 dia 24 de setembro

Profissão: agricultor

Endereço para contato: J. Vences da Costa

Rua: rua genézio Tiburcio da Costa

Nº: 604 ^{da Costa}

Bairro: estudo de Lúcio

Cidade: Angicos

CEP:

Estado: ~~PE~~ RN

Monitora: Gilda

4

Nome completo: Maria Miranda Gomes

Data de nascimento: 16 de março 41

Profissão: Agente dona de casa

Endereço para contato: da Camybara Souza

Rua: Maria Emília da construtora Souza

Nº: 101

Bairro: Alto da Alegria

Cidade: Angicos

CEP:

Estado: Rio grande do Norte

(Volta na 10 Maria) Voltei e não quis fazer
mais nada

Monitrea : Dilma

5

Nome completo: (Amelia Lo Per Bergera

Data de nascimento: 31 de maio 30 e nove

Profissão: doméstica

Endereço para contato:

Rua: quemezio tubero da costa

Nº: 605

Bairro: Alto da a ~~da~~ Lequia

Cidade: Angicos

CEP:

Estado: Rio grande do norte

Monitrea : Rosali

6

Nome completo: Valdice Ivante da Costa Santos

Data de nascimento: 29 de março 49

Profissão: doméstica

Endereço para contato:

Rua: Jose Miguel Martins

Nº: 136

Bairro: centro

Cidade: Angicos

CEP: 595-15-000

Estado: R.G.V.

Monitora: Valquíria

7

Nome completo: *Francisca de Fátima Pires Geronimo*

Data de nascimento: *16 de Setembro de 49*

Profissão: *Doméstica*

Endereço para contato:

Rua: *Genésio Tibúcio da Costa*

Nº: *645*

Bairro: *Alto da Alegria*

Cidade: *Angicos*

CEP: *59515-0-0-0*

Estado: *Rio Grande do Norte*

Monitora: Rosali

8

Nome completo: *U Maria Luzia Silva Andrade*

Data de nascimento: *13 de Dezembro 1945*

Profissão: *trabalha em palha*

Endereço para contato: *Nossa Senhora das Graças*
na. Rua Sena dos Garças

Rua: *alto da alegria*

Nº:

Bairro:

Cidade: *Angicos*

CEP:

Estado:

Rio grand do Norte

Monitex: Rosali

9

Nome completo: Zelia Grenada Silva Santos

Data de nascimento: 12 junho de 1947

Profissão: ^{fala vassoura e estera} fala vassoura e estera

Endereço para contato: ^{nome Senhora das Graças}

Rua: Nossa Sra. Graça / S. Lora

Nº:

Bairro: Alta da Alegria

Cidade: Angicos

CEP:

Estado: Rio Grande do Norte

Monitex: Dilma

10

Nome completo: Luzia de Andrade

Data de nascimento: 9 novembro 1935

Profissão: Doméstica

Endereço para contato:

Rua: Francisco Rodrigo

Nº: Centro

Bairro:

Cidade: Angicos

CEP:

Estado: Rio grande norte

BIBLIOGRAFIA

AJURIAGUERRA, J., AUZIAS, M. Reading and writing: preconditions for the development of writing in the child. In: LENNEBERG, E. H., LENNEBERG, E. (eds.), **Foundations of language development: a multidisciplinary approach** (v.2). Paris: Academic Press, 1975. p.311-326.

BAKER, L., BROWN, A. L. Metacognitive skilis and reading. In: PEARSON, D. (ed.), **Handbook of reading research**. New York: Longman, 1984. p.353-387.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BROWN, A. L. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, B. B., BRUCE, B., BREWER, L., **Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980. p.453-481.

CADERNOS CEDES. **Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética** (v. 29). São Paulo: Papirus, 1991.

CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Revista de Psicologia Teoria e Pesquisa**, v.1, n.3, p. 269-285, 1985.

CARRAHER, T. N., REGO, L. L. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.65, n.149, p. 38-55, 1989.

CAZDEN, C. B. Adult assistance to language development: scaffolds, models, and direct instruction. In: PARKER, R., DAVIS, F. A. (eds.). **Developing literacy. Young children's use of language**. Delaware: International Reading Association, 1988. p. 3-18.

CELADA, M. T., ELOLA, S. M., VICTORIANO, E. N. La lengua materna en las escuelas secundárias de adultos: una propuesta hacia el cambio social. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v.12, p. 119-138, 1988.

COMMEYRAS, M., ORELLANA, M. F., BRUCE, B. What do feminist theories have to offer to literacy, education, and research? **Reading Research Quarterly**, v. 31, n. 4, p. 458-468, 1996.

EHRI, L. C., WILCE, L. S. Does learning to spell help beginners learn to read words? **Reading Research Quarterly**, v. 23, n.1, p. 1-128, 1987.

EHRI, L. C., ROBBINS, C. Beginners need some decoding skill to read words by analogy. **Reading Research Quarterly**, v. 27, n.1, p. 12-26, 1992.

FAUNDEZ, A. **A expansão da escrita na África e na América Latina: análise de processo de alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FERNANDES, C., TERRA, A. **40 horas de esperança. O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos**. São Paulo: Ática, 1994.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCHI, E. P. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 1988.

FREEBODY, BYRNE. Word-reading strategies. **Reading Research Quarterly**, v. 23, n. 4, p. 443-453, 1988.

FREIRE, A. M. de .A. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (ed.), **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 27-67.

FREIRE, P. A educação de adultos e as populações marginais. O problema dos mocambos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, INEP-MEC, Rio de Janeiro, v. 30, n. 71, p. 81-93, 1958.

____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

____. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982a.

____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

____. **Cartas à Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

____. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho D'Água, 1995a.

____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D'Água, 1995b.

____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, P., MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1989.

____. **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, M., FREIRE, P., GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito.** São Paulo: Cortez, 1986.

GALVES, C., ORLANDI, E. P., OTONI, P. **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 1988.

GARTON A., PRATT, C. **Learning to be literate: the development of spoken , written language**. New York: Blackwell, 1989.

GERHARDT, H. P. Angicos - Rio Grande do Norte 1962/63: a primeira experiência com o "Sistema Paulo Freire". **Educação , Sociedade**, v. 5, n.14, p. 5-34, 1983.

GOODMANN, K. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E., PALACIO, M. G. (eds.), **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 11-21.

GOODMANN, Y. M. Beginning reading development: strategies and principles. Beginnings of Literacy: talking, wrlting, reading. In: PARKER, R., DAVIS, F. .A. **Developlng literacy. Young children's use of language**. Delaware: International Reading Association, 1988. p.3-18.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: SINGER, H., RUDDALL, R. B. (orgs.), **Theoretical models and processes of reading**. Delaware: International Reading Asso., 1976.

HALLIDAY, M. A. K., HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HAYES, J. R., FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing process. In: GREGG, L. W., STEINBERG, E. R., **Cognitive processes in writing**. New Jersey: Laurence Erlbaum, 1980. p. 3-30.

IBGE. **Censo Demográfico de 1991**. Resultados do universo relativo às características da população e dos domicílios. Brasil, nº 1, Rio de Janeiro, IBGE, 1994.

JACOBSON, M. Brain development in relation to language. In: LENNEBERG, E. H., LENNEBERG, E. (eds.), **Foundations of language development: a multidisciplinary approach** (v. 1). Paris: Academic Press, 1975. p. 105-119.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1992.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

- ____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes, 1989a.
- ____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KINTSCH, W., Van DIJK, T. A. Toward a model of discourse comprehension and production. **Psychological Review**, v. 85, p. 363-394, 1978.
- KIRSCH, I. S., JUNGEBLUT, A. Literacy: profiles of America's young adults. **Final report of the National Assessment for Educational Progress.** New Jersey: Educational Testing Service, 1990.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1987.
- LENNEBERG, E. H. **Biological foundations of language.** New York: John Willey, Sons, 1967.
- LENNEBERG, E. H., LENNEBERG, E. **Foundations of language development: a multidisciplinary approach (v. 1-2).** Paris: Academic Press, 1975.

LEYBAERT, J., CONTENTE, A., ALEGRIA, J. Development of written word recognition: the case of the deaf child. **Ilha do Desterro**, v. 21, p. 11-42, 1989.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYRA, C. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTIN, J. R. **Factual writing**: exploring and challenging social reality. Oxford: University Press, 1990.

MATENCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Autores Associados, 1994.

McGEE, L. M., PURCELL-GATES, V. So what's going on in research on emergent literacy? **Reading Research Quarterly**, v. 32, n. 3, p. 310-318, 1997.

McKEOWN, M. G., BECK, I. L., SINATRA, G. M. The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. **Reading Research Quarterly**, v. 27, n. 1, p. 78-93, 1992.

MIILER, L. The roles of language and learning in the development of literacy. **Topics in Language Disorders**, v. 10, n. 2, p. 1-24, 1990.

MITCHELL, D. C. **The process of reading**: a cognitive analysis of fluent reading and learning to read. New York: John Willey & Sons, 1982.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: EDUNESP, 1996.

NEPOMUCENO, L. A. Procedimentos perceptuais na segmentação da cadeia da fala. **Ilha do Desterro**, v. 19, p. 63-73, 1988.

_____. **A influência da alfabetização nas capacidades metafonológicas em adultos**. São Paulo: Escola Paulista de Medicina, 1990. Tese (Doutorado) - Escola Paulista de Medicina, 1990.

OLIVEIRA, E. C. **A escrita de adultos e adolescentes**: processo de aquisição e leitura do mundo. Vitória: UFES, 1988. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, 1988.

PATTISON, R. **On literacy**: the politics of the word from Homer to the age of rock. New York: Oxford University Press, 1982.

PETRAS, J. Uma crítica ao Estado Imperial norte-americano. E o declínio da esquerda da América Latina. **Plural**, v. 5, n. 7, p. 3-12, 1996. (Entrevista).

PURCELL-GATES, V. Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. **Reading Research Quarterly**, v. 31, n. 4, p. 406-428, 1996.

READ, C. Reading and writing lessons to be learned from the preschool orthographer. In: LENNEBERG, E. H., LENNEBERG, E. (eds.), **Foundations of language development**: a multidisciplinary approach (v. 21). Paris: Academic Press, 1975. p. 329-346.

RESNICK, D. P., RESNICK, L. The nature of literacy: an historical exploration. **Harvard Education Review**, v. 47, n. 3, p. 135-150, 1977.

RODRIGUES, B. B. **Discrepâncias entre a pontuação e as pausas**. Florianópolis: UFSC, 1993. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 1993.

ROMAIN, S. The acquisition of literacy and its role in communicative competence. In: ROMAIN, S. (ed.), **The language of children and adolescents**. Oxford: Blackwell, 1986. p. 197-228.

STANNOVICH, K. E. Toward an interactive compensatory model of individual differences in reading fluency. **Reading Research Quarterly**, v. 16, p. 32-71, 1980.

SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à lingüística**. Porto Alegre: Globo, 1976.

____. Testes de produção e recepção, 1980. Mimeo.

____. Automatic and creative skilis in reading. **Ilha do Desterro**, v. 21, p. 97-113, 1989.

____. **Introdução à Psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1991.

____. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: a concepção da aprendizagem escrita no livro didático. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 1., 1994, Salvador. **Resumos do 1º. Congresso Internacional da ABRALIN**, Salvador, 1994. p. 40-41.

- ____. A concepção da aprendizagem da escrita no livro didático. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA, 1., 1994, Salvador. **Atas do I Congresso Internacional Da Associação Brasileira De Lingüística**, Salvador, 1994. p. 40-41.
- ____. O conceito de letramento: uma questão polêmica. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 9., 1995, João Pessoa. **Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL**, João Pessoa, 1995. v. 2, p. 1276-1282.
- ____. Da oralidade ao letramento: continuidades e discontinuidades. **Letras de Hoje**, v. 30, n. 2, p. 21-35, 1995a.
- ____. Identificação, acesso e reconhecimento de itens lexicais. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, v. 29, p. 57-67, 1995b.
- ____. Expectativas discrepantes sobre letramento no primeiro e terceiro mundo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 11., 1996, João Pessoa. **Boletim Informativo do XI Encontro Nacional Da Anpoll**, João Pessoa, 1996. p. 474-475.

____. Unconventional ways of learning how to write. In: WORLD CONGRESS OF APPLIED LINGUISTICS ABSTRACTS, 11., 1996a, Finlândia.

SCLIAR-CABRAL, L., GRIMM-CABRAL, L. Caracterização das qualidades de narrativas em pré-escolares. **liha do Desterro**, v. 2, n. 5, p. 56-74, 1984.

SCLIAR-CABRAL, L., NEPOMUCENO, L. A., MORAES, J. The role of context to guarantee the optimization of linguistic communication. **Resources in Education**. Eric's database, ED 326051, Washington, DC, 1990.

SCLIAR-CABRAL, L., RODRIGUES, B. B. Discrepâncias entre a pontuação e as pausas. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, v. 26, p. 63-77, 1994.

SCLIAR-CABRAL, L., SCLIAR CABRAL, E. J. Princípios do uso do sistema alfabético na língua portuguesa do Brasil, 1998. (Em preparo).

SEQUEIRA, M. F. N. G. Os modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 2, p. 73-79, 1988.

SHANAHAN, T., NEUMAN, S. B. Literacy research that makes a difference. **Reading Research Quarterly**, v. 32, n. 2, p. 202-210, 1997.

SIMMONS, J. Retention of Cognitive Skills Acquired in Primary School.

Comparative Education Review, v. 20, n. 1, p. 79-93, 1976.

SMITH, D. M. Reading and writing in the real world: explorations into the culture of literacy. In: PARKER, R., DAVIS, F. A. (eds.), **Developing literacy: young children's use of language**. Delaware: International Reading Association, 1988. p. 173-189.

SMITH, F. Reading and writing: the relation between spoken and written language. In: LENNEBERG, E. H., LENNEBERG, E. (eds.), **Foundations of language development: a multidisciplinary approach** (v. 2). Paris: Academic Press, 1975. p. 347-359.

_____. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMITH, M. C. Differences in adults' reading practices and literacy proficiencies. **Reading Research Quarterly**, v. 31, n. 2, p. 196-219, 1995.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Campinas: EDUNICAMP, 1988.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

____. **Literacy assessment and its implications for statistical measurement**. Paris: UNESCO, 1992.

SOUZA E SILVA, M. A. S. **Construindo a leitura e a escrita: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização**. São Paulo: Ática, 1988.

____. **Conquistando o mundo da escrita: o contexto social escolar no processo aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1994.

STEIN, N., GLEIN, C. G. An analysis of story comprehension in elementary school children, 1979. In: SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à Psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1991, p. 87.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ática, 1994.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. São Paulo: Pontes, 1988.

____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TIERNEY, R. J., SHANAHAN, T. Research on the reading-writing relationship: interactions, transactions, linguistic prerequisite to reading children's metalinguistic awareness. In: BARR, R. et al. (eds.), **Handbook of reading research (v. II)**. New York: Longman, 1984. p. 246-279.

TORRES, C. A. **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1981.

TUNMER, W. E., HERRIMAN, M. L., NESDALE, A. R. Metalinguistic abilities and beginning reading. **Reading Research Quarterly**, v. 23, n. 2, p. 129-256, 1988.

UNITED NATIONS - **National household survey capability program; measuring literacy through household surveys 1989**. New York: United Nations.

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

____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

WAGNER, D. Literacy assessment in the third world: an overview and proposed schema for survey use. **Comparative Education Review**, v. 34, n. 1, p. 112-138, 1990.

WEIGL, E. On written language: its acquisition and its alexic-agraphic disturbances. In: LENNEBERG, E. H., LENNEBERG, E. (eds.), **Foundations of language development: a multidisciplinary approach** (v. 2). Paris: Academic Press, 1975. p. 383-393.

ZANGWILL, O. L. The ontogeny of cerebral dominance in man. In: LENNEBERG, E. H., LENNEBERG, E. (eds.), **Foundations of language development: a multidisciplinary approach** (v. 2). Paris: Academic Press, 1975. p. 137-147.