

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS SOB A ÓTICA DA
SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL**

Maria Alice Fernandes de Sousa

**Brasília-DF
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Maria Alice Fernandes de Sousa

**A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS SOB A ÓTICA DA
SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

Brasília, 08 de dezembro de 2009.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS SOB A ÓTICA DA
SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL**

Maria Alice Fernandes de Sousa

Stella Maris Bortoni-Ricardo (Orientadora)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho
Departamento de Línguas Estrangeiras
e Tradução/Instituto de Letras – Universidade de Brasília

Profa. Dra. Vera Masagão Ribeiro
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Vera Aparecida de Freitas Lucas
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa
Faculdade da Terra de Brasília

**Ao Marcos, meu marido; e aos meus filhos, Ítalo e Ana Clara, pelo
companheirismo, carinho e por serem a mola propulsora para a realização
deste projeto de vida.**

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar sempre comigo em todos os momentos.

A Ana Clara e Ítalo, meus filhos, pela compreensão de minhas ausências em momentos importantes de suas vidas.

Ao Marcos, meu marido, por todo apoio e pelas lições de vida que aprendemos juntos quando do empreendimento desta jornada.

A minha mãe, Noêmia e ao meu pai, Luis, já falecidos, mas presentes com seus ensinamentos e pelas lições deixadas em relação à importante busca pelo conhecimento.

Aos meus irmãos: João, Maria, Fernando, Maurina, Antônio, Tereza, Lourdes, Ribamar, Nazaré e Tina, pela certeza de que sonharam esse sonho comigo.

À Professora Stella Maris, minha orientadora, que muito tem contribuído para minha formação profissional e pessoal.

Aos queridos Professores Augusto César, Renato Hilário, Rosineide, Vera Lucas e Vera Masagão, por aceitarem o convite para participar de minha banca examinadora e pela certeza de que suas contribuições fizeram minha tese ficar mais significativa em sua versão final.

À Professora Elimar, colaboradora deste estudo, pela acolhida em sua sala de aula, pelas trocas de idéias e, sobretudo, pelo compromisso social com a educação de jovens, adultos e idosos.

Aos alunos da sala de aula em que realizei a pesquisa.

Ao Sr. Manoel, aluno da sala de aula em que realizei a pesquisa, que partiu para a eternidade após a conclusão da primeira etapa da alfabetização deixando saudades para todos os colegas e um grande aperto em meu coração, pois nos seus últimos dias de aula estivemos muito próximos.

A todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pelo apoio institucional.

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo. [...] Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas *sujeito* também da História.

**Paulo Freire
(2003, p. 54-55).**

RESUMO

A pesquisa relata nesta tese teve por objetivo analisar como os conhecimentos de fundamentos da Sociolinguística Educacional, por parte de uma professora alfabetizadora, contribuem para o desenvolvimento de estratégias facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita escolar de jovens, adultos e idosos. Um jovem, um adulto ou um idoso, ao entrar para a escola a fim de se alfabetizar, já traz consigo uma longa experiência linguística e dá mostras de sua capacidade de entender e utilizar a língua nas diversas circunstâncias da vida em que precisa usar a linguagem. Porém, ainda não sabe escrever nem ler. No tocante a essa realidade, caberia à escola utilizar-se de tais conhecimentos linguísticos como fundamento para o ensino da língua materna. A Sociolinguística Educacional tem-se ocupado em contribuir para a elaboração de novas formas de organização do trabalho pedagógico docente que deem conta de desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos necessárias à ampliação de sua competência comunicativa oral e escrita, tornando-os mais proficientes em sua língua materna e habilitando-os a exercerem conscientemente e criticamente a cidadania. O *locus* da pesquisa é uma sala de aula de alfabetização de jovens, adultos e idosos, do projeto Alfabetização Solidária da Universidade Católica de Brasília, localizada na cidade de Ceilândia-DF. A pesquisa permite afirmar que a leitura dos alunos é afetada pela sua oralidade, pois tão logo acabam de decodificar as palavras, eles as “traduzem” para sua variedade de fala, por meio de uma típica estratégia de mudança de código. No entanto, pode-se observar que essa mudança de código linguístico não prejudica a compreensão do sentido da palavra, pelo contrário, parece favorecê-la. Em relação à organização do trabalho pedagógico e ao ensino da língua materna, conclui-se que os estudos de base sociolinguística contribuíram significativamente. Quanto à interface entre os saberes da oralidade e o ensino da leitura e da escrita, pode-se afirmar que quando a professora aprendeu a fazer a distinção entre os problemas na aprendizagem da leitura e escrita que decorrem da interferência das regras fonológicas variáveis e a falta de familiaridade das convenções ortográficas, pode elaborar intervenções didáticas favoráveis a tal ensino. Quanto à competência com que os jovens, adultos e idosos se desenvolvem nas práticas de letramento, conclui-se que as aprendizagens conquistadas pelos alunos lhes atribuíram habilidade para se saírem bem nas práticas que solicitavam conhecimentos compatíveis com a escolarização de alfabetização na Educação de jovens Adultos; EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Sociolinguística Educacional. Etnografia Colaborativa. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

The objective of the research presented in the thesis was to assess how a literacy teacher's basic knowledge of Educational Sociolinguistics may contribute to the development of strategies that will facilitate the learning of reading and writing at school by young, adult and elderly learners. When a youth, an adult or an elderly person starts a literacy program, this person brings with him/her a long linguistic experience and demonstrates his/her ability to understand and use the language in the several life situations he/she needs to use it. However, he/she still cannot read or write. With regard to this reality, it would be advantageous for the school to use such linguistic knowledge as the basis for the teaching of the mother tongue. Educational Sociolinguistics has endeavored to contribute to the development of new ways to organize the students' pedagogical work that will develop the students' cognitive skills necessary to expand their oral and written communicative competence, making them more proficient in their mother tongue and enabling them to exert citizenship consciously and critically. The *locus* of the research is a literacy classroom for young, adult, and elderly people in the Project Solidarity Literacy, of the Catholic University of Brasilia, located in the town of Ceilândia – DF. The research allows us to say that the students' reading is affected by their oral skills, for as soon as they finish decoding the words, they "translate" them into their speech variety, by means of a typical code-switching strategy. However, it was observed that the linguistic code-switching does not hinder the understanding of the word meaning, very much on the contrary, it seems to foster it. With regard to the organization of the pedagogical work and the teaching of the mother tongue, it was concluded that the sociolinguistics studies made significant contribution. As concerns the interface between the oral skills and the teaching of reading and writing, it was observed that, when the teacher learned to distinguish between the problems in the learning of reading and writing resulting from the interference of the variable phonological rules and the lack of familiarity with orthographic conventions, she was able to develop didactic interventions favorable to their learning. Regarding the competence with which young people, adults and the elderly developed their literacy practice, it can be concluded that the learning acquired by the students has enabled them to do well in the practices that required knowledge compatible with the schooling of the Young People's and Adults' Education literacy. EJA.

Key words: Young People's and Adults' Education. Educational Sociolinguistics Collaborative Ethnography. Reading. Writing.

RÉSUMÉ

Cette recherche a eu par but d'analyser comment les connaissances des fondements de la Sociolinguistique Éducationnel, de la part d'une professeur qui alphabétise, ils peuvent contribuer pour le développement des stratégies capables de faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture scolaires des jeunes, des adultes et des personnes âgées. Lorsqu'un jeune, un adulte ou une perssone âgée entrent à l'école pour s'alphabetiser, ils portent déjà avec soi-même une longue expérience linguistique, laquelle démontre leur capacité de comprendre et d'utiliser la langue aux différentes situations de la vie dont ils ont besoin d'utiliser la langage. Cependant, ils ne savent pas encore ni écrire ni lire, par rapport à cette réalité, ce serait à l'école d'utiliser de telles connaissances linguistiques comme principe pour l'enseignement de la langue maternelle. La Sociolinguistique de l'Enseignement s'occupe de l'éraboration de nouvelles formes d'organisation du travail pédagogique de l'enseignant, qui soient capables de développer des habilités cognitives requises aux apprenants pour l'élargissement de leur compétence comunicative de l'oral et de l'écrit, par conséquent, les apprenants se deviendront compétents dans sa langue maternelle et aussi aptes à exercer d'une façon consciente et critique la citoyenneté. Le locus de cette recherche c'est le cours d'alphabetisation des jeunes, des adultes et des personnes plus âgées, du projet Alphabetisation Solidaire de l'Université Catolique de Brasilia, localisée dans la ville de Ceilândia – DF. Cette reherche permet d'affirmer que la lecture des apprenants   influ e par son oral, au moment où les apprenants viennent d'apprendre des mots, ils font tout de suite des traductions pour ses propres variétés de parole, par le moyen d'une typique stratégie de changement du code linguistique. Néanmoins, on observe qui ce changement de code ne cause pas de préjudice à la compréhension du sens des mots, au contraire, il semble d'être favorable. Par rapport à l'organisation du travaille pédagogique et aussi à l'enseignement de la langue maternelle, on conclut que les études, qui ont sur point d'appui la sociolinguistique, ils ont bien collaboré. En ce qui concerne l'interfarce entre les savoirs de l'oral et de l'enseignement de l'oral et de l'écrit, on peut déclarer qu' au moment où la professeur a reussi de faire la distinction entre les problèmes de l'apprentissage de l'oral et de l'écrit, lesquels viennent de l'interférence des règles phonologiques variables et aussi de l'absence de familiarité avec les accords orthographes, la professeur a pu élaborer des intervetions didatiques favorables à la situation de l'enseignement. Quant à la compétence avec laquelle les jeunes, les adultes et les personnes plus ag es développent aux pratiques de la lutte contre l'illettrisme, on conclut que les apprentissages acqueris par les apprenants leurs ont donné des habilités pour avoir du succès aux pratiques qui leur demadaient des connaissances compatibles avec la scolarisation de l'alphabetisation de l'éducation de Jeunes et Adultes; EJA.

Mots-clés : L' ducation de Jeunes et Adultes. La Sociolinguistique  ducationnelle. L'Ethnographie Collaborative. La Lecture. L' criture.

**CONVENÇÕES E TERMOS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES:
(Segundo Castilho e Preti, 1986-1987, p. 9-10, com adaptações)**

P- Professora

A- Aluno (a)

... Qualquer pausa

Letras maiúsculas – Entonação enfática

((minúsculas)) – Comentários descritivos do transcritor

Sílabas separadas por hífen – Leitura pausada

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – O FOCO: UMA INTRODUÇÃO	15
1.1 Motivação do estudo	18
1.2 Relevância do estudo	23
1.3 Questão central de pesquisa	23
1.4 Ampliação das questões de pesquisa	24
1.5 Objetivo geral	24
1.6 Objetivos específicos	25
1.7 Breve trajetória profissional e acadêmica	27
1.8 Organização da tese	29
CAPÍTULO 2 – AS VÁRIAS LENTES: SUSTENTAÇÃO TEÓRICA	31
2.1 Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: breve histórico e trajetória ao longo de cinco séculos	31
2.1.1 Império	31
2.1.2 República	32
2.1.3 Regime Militar	38
2.1.4 Cruzada da Ação Básica Cristã	38
2.1.5 MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização	39
2.1.6 Programa Alfabetização Solidária	43
2.1.7 PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	45
2.1.8 Brasil Alfabetizado	46
2.2 Reflexão sobre alfabetização de jovens, adultos e idosos	47
2.3 A Sociolinguística e as questões educacionais	52
2.4 Variação linguística: fenômeno constitutivo das línguas humanas	58
2.4.1 Fatores de variação	60
2.4.1.1 Grupos etários	60
2.4.1.2 Gênero	60
2.4.1.3 Status socioeconômico	61
2.4.1.4 Grau de escolarização	61
2.4.1.5 Mercado de trabalho	61
2.4.1.6 Rede social	61
2.4.2 Classificação da variação linguística	61
2.4.2.1 Variação linguística diatópica	62
2.4.2.2 Variação diastrática	62
2.4.2.3 Variação diafásica.....	63
2.4.2.4 Variação diamésica	63
2.4.2.5 Variação diacrônica	63
2.4.2.6 Variação fonético-fonológica	64
2.4.2.7 Variação sintática	64
2.4.2.8 Variação semântica	64

2.4.2.9 Variação lexical	65
2.4.2.10 Variação estilístico-pragmática	65
2.5 A formação de professores alfabetizadores de jovens, adultos e idosos para o ensino da língua materna	66
2.6 As narrativas com possibilidade para desenvolver a expressão oral dos alunos	71
2.7 Escrita espontânea: hipóteses que evidenciam os conhecimentos dos alunos sobre o funcionamento da língua escrita	73
2.8 O conceito de grupos de força e suas consequências na elaboração das hipóteses de escrita na alfabetização	74
2.9 Processos que afetam a estrutura da sílaba na língua oral..	75
2.10 Percepção das relações entre sons e letras: convenções da ortografia	81
2.11 Aspectos das convenções ortográficas que representam problemas na aquisição da escrita pelos alfabetizandos	84
2.12 Monitoração da fala: competência com que os jovens, adultos e idosos lidam com as práticas de letramento	86
2.13 <i>Continuum</i> oral/escrito	89
2.14 Reflexões sobre os métodos de alfabetização	92
2.15 Alfabetização e Letramento	96
2.16 O aprendizado da leitura	101
CAPÍTULO 3 – A LENTE ESCOLHIDA: METODOLOGIA	108
3.1 Abordagem metodológica: trilha rumo aos desafios	108
3.1.1 Investigação a respeito da formação sociolinguística da Professora e sua mediação em relação ao ensino da língua materna	113
3.1.2 Investigação dos saberes da oralidade e interface com a aprendizagem da leitura e escrita	115
3.1.3 Investigação dos saberes da oralidade e possíveis consequências para a compreensão leitora	116
3.1.4 Investigação da desenvoltura dos alunos em prática de letramento	117
3.2 Contexto de pesquisa	120
CAPÍTULO 4 – OLHO NO OLHO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS NA PESQUISA DE CAMPO	124
4.1 Formação sociolinguística da professora e a relação desta	

com a organização de seu trabalho pedagógico e o ensino da língua materna	130
4.1.1 Letramento sociolinguístico da Professora	131
4.1.2 Aula utilizando o recurso gênero textual receita culinária	142
4.1.3 Aula de leitura e escrita a partir de situações do contexto dos alunos	146
4.2 Os saberes da oralidade e sua interface com a aprendizagem da leitura e escrita	152
4.2.1 Informações transcritas a partir de gravação da observação de diálogo entre os alunos	153
4.2.2 Análise da relação entre um texto escrito e um texto oral	158
4.3 Saberes da oralidade e possíveis consequências para a compreensão leitora	163
4.3.1 Aula de leitura de livros variados	164
4.3.2 Leitura realizada pela Pesquisadora	166
4.3.3 Relatos de alunos sobre suas experiências com leitura ..	175
4.3.4 Operacionalização da leitura de mundo dos alunos alfabetizando da sala de aula de jovens, adultos e idosos	179
4.4 Práticas de letramento que permeiam as vivências dos jovens, adultos e idosos e a competência com que estes as desenvolvem	183
4.4.1 Entrevista sobre o desenvolvimento dos alunos em eventos de letramento	184
4.4.2 Entrevista com a Professora sobre o desenvolvimento dos alunos no curso	195
4.4.3 Minha observação sobre o processo de desenvolvimento dos alunos em sala de aula	196
CAPÍTULO 5 – UM MUNDO MAIS CLARO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	199
REFERÊNCIAS	212
APÊNDICES	220
Apêndice 1 - NAILDA – 71 ANOS DE IDADE	221
Apêndice 2 - ROSALINA – 75 ANOS DE IDADE	222
Apêndice 3 - ROSEMIRA – 65 ANOS DE IDADE	223
Apêndice 4 - RAIMUNDO – 71 ANOS DE IDADE	224
Apêndice 5 - EDITE – 67 ANOS DE IDADE	226
Apêndice 6 - MESSIAS – 76 ANOS DE IDADE	228
Apêndice 7 - GERALDO – 58 ANOS DE IDADE	230
Apêndice 8 - MANOEL – 64 ANOS DE IDADE	232
Apêndice 9 - EUNICE – 58 ANOS DE IDADE	234
Apêndice 10 - ROSA – 70 ANOS DE IDADE	235
Apêndice 11 - MARIA – 68 ANOS DE IDADE	236
Apêndice 12 - RAIMUNDA – 65 ANOS DE IDADE	237

Apêndice 13 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Elimar Gonçalves dos Santos Oliveira	238
Apêndice 14 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Geraldo Barbosa	239
Apêndice 15 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Maria Eunice Sousa	240
Apêndice 16 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Maria José Sousa	241
Apêndice 17 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Marinúzia Silva Santos	242
Apêndice 18 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Naildes Alves.....	243
Apêndice19 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Ormindo Alves	244
Apêndice 20 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Raimundo Borges da Silva	245
Apêndice 21 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Rosa Maria Costa	246
Apêndice 22 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Rosalina Pereira	247
Apêndice 23 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Raimunda Leonice Freitas	248
Apêndice24 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Rosemira Severino Borges	249
Apêndice 25 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Clarinda Gonçalves dos Reis	250
Apêndice 26 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Edite Martins Farias	251
Apêndice 27 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Helena Eustáquio Silva Xavier	252
Apêndice 28 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Inácia Maria dos Santos	253
Apêndice 29 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Maria Pereira Moraes	254
Apêndice 30 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Nailda Gomes da Trindade	255
Apêndice 31 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Antônia Pereira	256
Apêndice 32 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Eloisa Santos Silva	257
Apêndice 33 - ENTREVISTA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO	258
ANEXOS	259
Anexo 1- UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA/PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO	260
Anexo 2 - TEXTO DE AUTORIA DA ALUNA MARIA JOSÉ	261
Anexo 3 - TEXTO DE AUTORIA DA ALUNA ROSA	262

SUMÁRIO DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro das vogais orais em posição tônica	76
Quadro 2 - Quadro das consoantes em função de quatro critérios, de base essencialmente articulatória: modo de articulação, ponto de articulação, papel das cordas vocais e papel das cavidades bucal e nasal	78
Quadro 3 - Receita Culinária	143

SUMÁRIO DE FOTOS

Foto 1- Foto ilustrativa da estética humanizada da sala de aula	139
Foto 2- Foto ilustrativa da estética humanizada da sala de aula	139
Foto 3- Foto ilustrativa da estética humanizada da sala de aula	140
Foto 4- Foto ilustrativa da estética humanizada da sala de aula	140

CAPÍTULO 1

O FOCO: UMA INTRODUÇÃO

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (PAULO FREIRE, 1982, p. 61).

Muito se discute sobre os altos índices de analfabetismo que existem no Brasil. O programa Brasil Alfabetizado é uma política pública sob a coordenação do Governo Federal para a alfabetização em parcerias com os estados, municípios, universidades, organizações não governamentais e organizações da sociedade civil, por meio do Ministério da Educação, com vistas a promover a alfabetização de jovens e adultos.

No século XX, as taxas de analfabetismo entre os brasileiros com 15 anos ou mais caem de 65%, em 1920, para 13% em 2000. No entanto, o Brasil inicia o século XXI com alto percentual de analfabetos absolutos, que são as pessoas que não sabem ler e escrever e, por isso, se veem limitadas no desenvolvimento de atividades que exigem tais conhecimentos nas sociedades grafocêntricas.

O conceito de analfabeto sofre algumas revisões ao longo das últimas décadas. Em 1958, a UNESCO define como alfabetizada a pessoa que desenvolve a capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado a sua vida diária. Em 1978, a mesma UNESCO sugere a adoção do conceito de alfabetismo funcional.

É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura, a escrita e o cálculo para fazer frente às demandas de seu contexto social e de usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida, portanto, transformando sua condição de cidadão.

Observo que a preocupação agora não é, apenas, saber se as pessoas conseguem ou não ler e escrever, mas também como são capazes de utilizar tais

habilidades em seus contextos sociais, exercitando sua vocação ontológica, que é a de ser sujeito e não objeto.

O Brasil já promoveu inúmeros movimentos voltados a alfabetizar a população adulta, no entanto, ainda é alto o percentual dos que não são alfabetizados, pois segundo resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional-INAFF que é uma iniciativa do Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE e da ONG Ação Educativa, ambas organizações não governamentais, o percentual de analfabetos absolutos passou de 11%, no período de 2004-2005, para 9%, em 2007 e 7%, em 2009, o que ainda representa em torno de 11 milhões de pessoas com idades entre quinze e sessenta e quatro anos ainda não alfabetizadas.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE divulgou em 18/9/2009 o resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD com informação referente ao ano de 2008, a qual afirma que o Brasil tem 14,2 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, ou seja, um em dez brasileiros com 15 anos ou mais não consegue ler ou escrever um bilhete simples. Esse é o conceito de "analfabeto" para o IBGE. A taxa de analfabetismo divulgada neste ano na PNAD é de 10%, dado semelhante ao de 2007, quando a taxa ficou em 10,1%.

Apesar da situação delineada até aqui, observo um avanço, haja vista que o percentual dos que não são alfabetizados está diminuindo, ainda que timidamente. Porém tal público carece de uma atenção especial das políticas governamentais, pois essa porcentagem, se somada à categoria dos analfabetos funcionais, que de acordo com Moreira (2003, p. 4) compreende todas as pessoas que “não possuem as habilidades de leitura, escrita e cálculo para fazer face às necessidades da vida social e profissional dos nossos tempos”, aumenta significativamente, uma vez que dois terços da população brasileira maior de quinze anos não têm o nível mínimo de escolarização, garantido pela Constituição Federal como direito de todos, que é o Ensino Fundamental.

Ainda de acordo com a PNAD 2008, o número de analfabetos funcionais continua preocupante, embora se possa observar uma leve queda de 0,8% em relação à última taxa divulgada, em 2007, o Brasil ainda concentra 21% de pessoas com mais de 15 anos e com menos de 4 anos de escolarização. Esse percentual representa, segundo os dados atuais, 30 milhões de pessoas.

Embora a redação do artigo 5 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 afirme que: “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadão, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo” e o parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica de 11/2000, garanta que “a titularidade do direito público subjetivo face ao ensino fundamental continua plena para todos os jovens, adultos e idosos”, uma grande parcela da sociedade desconhece esse direito e como tal não o utiliza.

Acredito que o desconhecimento de tal direito contribui para que os dados do INAF 2009 e a PNAD 2008 apresentem resultados com diferenças pouco significativas de um ano para o outro. Quando o cidadão não alfabetizado ou analfabeto funcional reivindicar do Estado tal direito, certamente os resultados da alfabetização serão melhores, porém parece ser um movimento de mão dupla; para requerer os direitos é preciso conhecê-los e para conhecê-los é preciso ter um nível de esclarecimento, de informação e de conscientização da importância da escolarização para seu desenvolvimento.

Nesse movimento de reivindicação de direitos, grande parte da população não alfabetizada ou analfabeta funcional fica prejudicada por ter restrita participação na vida social, por falta do conhecimento da leitura e escrita, principalmente os idosos; sobretudo os das classes menos favorecidas.

Para Silva (1991) o direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade.

O INAF 2009 mostra que 25% da população brasileira, alcançou o nível pleno de alfabetismo, que é o considerado satisfatório, pois permite que a pessoa utilize com autonomia intelectual a leitura, a escrita e o raciocínio matemático como meio de informação e aprendizagem.

Esse dado, em princípio, pode causar estranheza, pois representa apenas um quarto da população, mas, na verdade, ele é denunciador de uma realidade socioeconômica de exclusão em que vive a maioria dos brasileiros e revela a

importância de toda a sociedade se organizar para reivindicar uma justa distribuição de renda e a implementação de ações definidoras dos rumos da educação pautada na qualidade social.

1.1 Motivação do Estudo

Nesse quadro, vale ressaltar que a alfabetização de jovens, adultos e idosos vem ocorrendo em diversos espaços e ambientes formais, como a escola, e informais como em locais de trabalho, sindicatos, instituições religiosas e, às vezes, por iniciativas de voluntários como na própria família. Essa prática vem acontecendo em diversas situações. Apesar de todos esses esforços, observo, ainda, um alto índice de evasão nas salas de aula de alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Essa modalidade de ensino tem especificidades próprias que a distinguem da educação dos alunos que estão estudando nas séries compatíveis com suas idades. O aluno jovem, adulto e idoso, na sua maioria, já teve uma experiência escolar que por vezes não foi bem-sucedida. Nesse sentido, acredito que o educador que atua com tal público precisa receber formação que lhe proporcione conhecimento capaz de ensinar-lhe a ler e escrever, mas também que saiba valorizar e respeitar as suas experiências de vida.

O tratamento didático dado aos conteúdos, preferencialmente, deve ser na lógica das aprendizagens significativas, o que para Ausubel (1963, p. 58), “é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento”.

Os conhecimentos estudados com os jovens, adultos e idosos quando tratados na perspectiva das aprendizagens significativas transformam os conteúdos lógicos escolares, em conteúdos culturais para o aluno, o que os tornam significativos e faz com que eles tenham mais interesse pelos novos conhecimentos.

A aprendizagem significativa apresenta duas características básicas que quando conhecidas pelo educador de jovens, adultos e idosos, podem contribuir para dar qualidade social à aprendizagem de tais alunos. A primeira diz respeito aos aspectos de não arbitrariedade do conhecimento, quando o conteúdo estudado, por ser potencialmente significativo, interage de modo não arbitrário com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aluno. Esse relacionamento não

se dá de forma arbitrária, mas sim, com os conhecimentos preexistentes e relevantes do aluno, os quais Ausubel chama de subsunçores ou conhecimentos âncoras, pois servem de sustentação e fixação para os novos conhecimentos.

A segunda característica diz respeito à substantividade do conhecimento que significa que o que é agregado à estrutura cognitiva é a substância do novo conhecimento, o significado das novas idéias e, não apenas as palavras usadas para exprimi-las. A essência da aprendizagem significativa está, portanto, no relacionamento entre essas duas características.

Nesse sentido, é que acredito que o tratamento dado aos conteúdos estudados nas salas de aula de jovens, adultos e idosos precisam ser revisados a fim de que eles percebam a funcionalidade entre o que aprendem na escola e a vida. Quando o educador alfabetizador de jovens, adultos e idosos atua nessa lógica cumpre sua função social de ensinar seus alunos a ler e escrever e assim contribui para habilitá-los para o exercício das práticas de letramento solicitadas pelos contextos sociais os quais estão inseridos.

Embora este estudo tenha sido realizado na modalidade de ensino de jovens e adultos como está descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, na seção V, artigo 37, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, o público alvo pesquisado é uma classe de alfabetização em que os alunos apresentam as idades entre 50 a 80 anos, sendo a maioria acima de 60 anos¹.

Nesse sentido, a turma pode ser caracterizada como uma sala de aula de idosos, pois de acordo com a Lei 10.741, de 1º. de outubro de 2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso, no artigo 1º. afirma que é considerado idoso a pessoa com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos. O artigo 20 da referida lei afirma que “o idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade”. A partir da apresentação desses aspectos legais em que são inseridos os alunos colaboradores da pesquisa, posso afirmar que este estudo é inovador e atual ao dedicar-se a

¹ Anexo 1: textos apresentando aspectos da história de vida de alguns alunos da turma com o objetivo de situar o leitor sobre seus contextos culturais. Os nomes dos alunos são reais, pois os aspectos de suas vidas apresentados nesse texto são positivos.

investigar aspectos da educação de parcela da população que historicamente vem vivendo à margem da sociedade, sobretudo os idosos das classes sociais menos privilegiadas, como é o público em questão.

Para Fernandes-Sousa (2004) entre os principais fatores do fracasso escolar desse público, encontram-se os problemas relacionados à linguagem, pois a escola, na maioria das vezes, desconhece a realidade sociolinguística do aluno e de seu grupo social. Não tendo uma suficiente compreensão do papel dessa no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, passa a ver o aluno que não utiliza a norma padrão como um falante desqualificado. Nesse sentido, a escola tem se mostrado intolerante com as diferenças dialetais, trabalhando prioritariamente com os aspectos normativos da língua, não deixando lugar para os diferentes falares.

Um jovem, adulto e idoso, ao entrar para a escola a fim de se alfabetizar, já traz consigo uma longa experiência linguística e dá mostras de sua capacidade de entender e utilizar a língua nas diversas circunstâncias da vida em que precisa usar a linguagem. Porém, ainda não sabe escrever e nem ler. No tocante a essa realidade, compete à escola utilizar-se de tais conhecimentos linguísticos como fundamento para o ensino da língua materna.

À escola cabe a função social de ensinar a norma culta a quem não é falante dessa forma linguística, todavia tal aprendizagem não deve se dar em detrimento da variedade linguística do aluno, sob pena de contribuir para aumentar a exclusão daqueles que já vem historicamente deixados à margem da sociedade, como é o caso dos jovens e adultos não alfabetizados ou alfabetizados funcionalmente.

Nesse sentido, é que este estudo pretende desvelar as contribuições que o conhecimento, por parte do professor, das experiências linguísticas dos alunos alfabetizando jovens, adultos e idosos, pode dar ao ensino da leitura e da escrita.

É possível que tais reflexões sobre o analfabetismo funcional já façam parte da lista das preocupações da UNESCO ao instituir A DÉCADA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A ALFABETIZAÇÃO² com o slogan “ALFABETIZAÇÃO COMO LIBERDADE”, de 2003 a 2012. A instituição pretende até o fim desse período,

² Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/unesco/premios/decada-das-nacoes-unidas-para-a-alfabetizacao>>. Acesso em: 14 out. 2009.

aumentar os níveis de alfabetismo e empoderar todas as pessoas em todos os lugares.

Sobre o empoderamento, Streck, Redin, Zitkoski (2008, p. 165) afirmam que:

Empoderar é ativar a potencialidade criativa de alguém, como também de desenvolver e potencializar a capacidade das pessoas. Dentro do referencial freireano, é importante realçar que o empoderamento não é apenas um ato psicológico, individual, mas um ato social e político, pois o ser humano, para Freire, é intrinsecamente social e político, é *pessoa=relação*.

Quanto maior for o nível de alfabetismo da pessoa mais empoderada ela estará em relação ao seu desenvolvimento e atuação crítica nas práticas sociais em que tiver de tomar parte cotidianamente.

A Década da Alfabetização foi estabelecida por três grandes motivos³: 1) Na escala global, um em cada seis adultos não pode ler e nem escrever; 2) Alfabetização é um direito humano, e 3) Os esforços da alfabetização, até agora, têm se provado inadequados em níveis nacionais e internacionais.

Os três motivos são plausíveis, porém para atingí-los, faz-se necessário, entre outros fatores, um amplo investimento em política de formação e valorização dos professores alfabetizadores de jovens, adultos e idosos, bem como a adoção de programas que visem à continuidade dos estudos para tais alunos, para que possam se inserir em situações concomitantes de letramento escolar e letramento social, ampliando e diversificando seu repertório oral e escrito.

No ano de 1990 realizou-se em Jomtien, Tailândia, a “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos” com o compromisso mundial para prover uma educação básica de qualidade a todas as crianças e a todos os jovens e adultos. Os membros representantes da comunidade internacional concordaram em universalizar a educação básica e reduzir significativamente o analfabetismo até 2015. No entanto, dez anos após esse acordo, muitos países não conseguiram atingir os objetivos assumidos e a comunidade internacional se reuniu novamente no ano de 2000, em Dacar, Senegal, e ratificou o compromisso de promover a Educação para Todos até 2015.

³ Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/unesco/premios/porque-a-decada-das-nacoes-unidas-para-a-alfabetizacao>>. Acesso em: 14 out. 2009.

Para essa nova etapa elaboraram seis objetivos educacionais a fim de responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças e de todos os jovens e adultos, a seguir⁴:

1. Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência.
2. Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade.
3. Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida.
4. Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos.
5. Eliminar, até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade.
6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida.

A alfabetização e o letramento de jovens e adultos, e aqui inclui os idosos, continua sendo um desafio para as autoridades educacionais públicas e para toda a sociedade civil, pois os conhecimentos de leitura e escrita representam um dos alicerces das demais habilidades necessárias para o desenvolvimento e participação social do cidadão.

A alfabetização e o letramento constituem um direito humano fundamental, haja vista, que a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” estabelece que todos têm o direito à educação. Porém, em se tratando do ensino de jovens, adultos e idosos há a necessidade de se desenvolver pesquisas que apontem para a elaboração de abordagens didáticas compatíveis com os interesses de tal público.

⁴ Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/areas/educacao/institucional/EFA/objetivosEFA>>. Acesso em: 14 out. 2009.

1.2 Relevância do Estudo

A relevância social deste estudo se dá na medida em que pretende contribuir para uma nova organização do trabalho pedagógico em sala de aula de alfabetização de jovens, adultos e idosos, a partir das contribuições da Sociolinguística Educacional e da adoção de uma pedagogia culturalmente sensível por parte dos professores em relação a acolher os antecedentes socioculturais dos alunos, para lhes assegurar a aquisição das habilidades de leitura e escrita bem como sugerir a inclusão dos estudos de referenciais teóricos da Sociolinguística para elaboração de políticas públicas voltadas à formação dos professores alfabetizadores de tais alunos.

Para Bortoni-Ricardo e Freitas (2009), as vertentes variacionista e qualitativa da Sociolinguística dão origem à Sociolinguística Educacional, ciência que, desde o seu nascedouro, tem demonstrado certa inquietação com o baixo rendimento escolar de alunos oriundos de grupos étnicos minoritários e de classes populares menos favorecidas. Assim, a Sociolinguística Educacional tem-se ocupado em contribuir para a elaboração de novas formas de organização do trabalho pedagógico docente que deem conta de desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos necessárias à ampliação de sua competência comunicativa oral e escrita, tornando-os mais proficientes em sua língua materna e habilitando-os a fim de que exerçam, consciente e criticamente, a cidadania, ou seja, provendo-os de recursos comunicativos que os tornem aptos a atuarem em seus contextos sociais nas perspectivas da transformação e da mudança.

1.3 Questão central de pesquisa

Nessa perspectiva, apresento a questão central desta pesquisa:

Que contribuições a Sociolinguística Educacional pode trazer à formação de professores alfabetizadores de educação de jovens, adultos e idosos em relação ao desenvolvimento de estratégias facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita?

No contexto desta pesquisa, apresento a seguir mais cinco questões que contribuem para uma compreensão mais precisa deste objeto de estudo.

1.4 Ampliação das questões de pesquisa:

- a) O conhecimento, por parte dos professores alfabetizadores de jovens, adultos e idosos, dos saberes da oralidade dos alunos contribui para o desenvolvimento de estratégias facilitadoras para a aquisição das habilidades de leitura e de escrita desses alunos?
- b) Que mudanças podem ocorrer na organização do trabalho pedagógico do (a) alfabetizador(a) de jovens, adultos e idosos ao trabalhar com os conhecimentos da Sociolinguística?
- c) As hipóteses de escrita dos jovens, adultos e idosos podem revelar em que medida esses educandos estão se apoiando na fala para se apropriarem da escrita?
- d) Os saberes da oralidade dos jovens, adultos e idosos podem influenciar na aprendizagem da leitura e na compreensão desta?
- e) Quais práticas de letramento permeiam a vivência de jovens, adultos e idosos discentes na alfabetização de EJA, e com que competência eles as praticam?

Com base nessas questões que se pautam em aspectos do alfabetismo e analfabetismo, formulo o objetivo geral deste estudo e sua respectiva asserção.

1.5 Objetivo geral

Analisar como os conhecimentos dos fundamentos da Sociolinguística Educacional, por parte da professora alfabetizadora, contribuem para o desenvolvimento de estratégias facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita escolar de jovens, adultos e idosos na modalidade de ensino de EJA.

Asserção geral

Os conhecimentos dos fundamentos da Sociolinguística Educacional, por parte da professora, contribuem para o desenvolvimento de estratégias facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita escolar de jovens, adultos e idosos na modalidade de EJA.

A seguir, apresento os objetivos específicos e suas respectivas asserções.

1.6 Objetivos específicos:

Objetivo Específico 1

Analisar se a formação do professor ou da professora alfabetizador(a) de jovens, adultos e idosos é contemplada com o conhecimento dos fundamentos da Sociolinguística.

Asserção 1

O professor ou a professora de educação de jovens, adultos e idosos que tem em sua formação estudos sobre os fundamentos da sociolinguística pode contribuir mais significativamente com as aprendizagens de leitura e escrita de tal público.

Objetivo Específico 2

Analisar a organização do trabalho pedagógico do professor ou da professora de jovens, adultos e idosos em relação ao ensino da língua materna.

Asserção 2

A organização do trabalho pedagógico do professor ou da professora de jovens, adultos e idosos em relação ao ensino da língua materna tem influência na aprendizagem destes.

Objetivo Específico 3

Identificar os saberes da oralidade e sua interface com a aprendizagem da leitura e escrita de estudantes de uma classe de alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Asserção 3

A interface entre os saberes da oralidade e a aprendizagem da leitura e escrita de estudantes de classes de alfabetização de jovens, adultos e idosos, quando é conhecida por seus professores ou professoras, contribui para que esses elaborem estratégias pedagógicas produtivas que facilitem as aprendizagens escolares de tais estudantes.

Objetivo Específico 4

Analisar se os saberes da oralidade de jovens, adultos e idosos influenciam a sua leitura e se tais saberes têm consequência para a compreensão da mesma.

Asserção 4

Os saberes da oralidade dos jovens, adultos e idosos podem influenciar em sua leitura, estes trazem consequência para o desenvolvimento de sua compreensão leitora.

Objetivo Específico 5

Analisar, a partir do contínuo oralidade-letramento, as vivências dos jovens, adultos e idosos, as práticas de letramento que permeiam seus cotidianos e a competência com que eles as praticam.

Asserção 5

As práticas de letramento que permeiam os cotidianos dos jovens, adultos e idosos e a competência que esses desenvolvem podem ser analisadas a partir do contínuo oralidade-letramento.

Na pesquisa relatada nesta tese, ao transcrever as falas dos alunos para fins de análise, adotei critérios fonológicos sem detalhamentos fonéticos, para que, quando a mesma chegar ao seu destino, que é o espaço de formação de professores alfabetizadores de EJA; como é sua intenção, possa contribuir para ampliar o letramento docente nessa área, haja vista que a maioria desses professores (as) não tem em seus currículos de formação inicial e continuada estudos de fonética.

Muitas são as pesquisas na área educacional que objetivam denunciar realidades, evidenciando práticas docentes inadequadas. Esta, porém, teve por finalidade destacar os aspectos positivos da atuação da professora, bem como realçar as cenas de sala de aula dos jovens, adultos e idosos, nas quais ocorrem situações produtivas de aprendizagens. Assim, esta pesquisa é considerada fortalecedora e valorizadora da ação docente.

1.7 Breve trajetória profissional e acadêmica

Desde 1986, sou Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, onde passei por várias instâncias, desde docência de Classes de Alfabetização, Coordenação Pedagógica no âmbito de escolas, Chefia de Seção de Coordenação Pedagógica na Regional de Ensino de Ceilândia-DF, Assistência Pedagógica da mesma Regional, mediação do curso de Pedagogia para Professores em Exercício em Início de Escolarização – PIE, em convênio com a SEEDF/FE/UnB e Formação de professores alfabetizadores em curso da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação – EAPE.

Em 2006, atuei na Coordenação do Centro de Referência em Alfabetização – CRA, em Ceilândia-DF, que teve por finalidade implantar e implementar ações de ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos do Distrito Federal e em 2007 desempenhei essa mesma função na Regional de Ensino de Samambaia-DF, além de ter sido docente de mais um curso de formação para os professores alfabetizadores do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA; nome dado à proposta pedagógica de ampliação do ensino fundamental da Secretaria de Estado de Educação do DF.

Desde 2005, atuo como Formadora do Centro de Formação Continuada de Professores da UnB – CFORM, no programa de Alfabetização e Linguagem da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (MEC/SEB/UnB) - Pró-Letramento, curso de 120 horas aulas, com carga horária presencial de 84 horas aulas e 36 horas aulas a distância, que tem por objetivo oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa, por meio da formação continuada de professores.

Atuo no programa como formadora de professores tutores, e estes, por sua vez, têm o compromisso de serem formadores dos professores de suas respectivas secretarias, constituindo-se assim, a rede de formação continuada. Inicialmente atuei de 2005 a dezembro de 2007, em um polo de formação na cidade de Imperatriz ao sul do Maranhão, em março de 2008 atuei em Manaus-AM e agora em 2009, estou ministrando o referido curso em Vitória-ES, atendendo a professores de vários municípios daquele Estado.

Em 2004 concluí o Curso de Mestrado em Educação pela FE/UnB quando investiguei as contribuições da Sociolinguística para alfabetização de crianças, podendo constatar que, de fato, essa área da Ciência da Linguagem traz acréscimos relevantes à formação dos professores alfabetizadores, fazendo com que esses ampliem seus conhecimentos para melhor ensinar a língua materna aos alunos.

A propósito, um dos fascículos do programa Pró-Letramento, intitulado “Modos de falar modos de escrever”, foi escrito pelas Professoras Stella Maris Bortoni-Ricardo e Márcia Bortone, e tal produção aborda os referenciais da Sociolinguística fazendo a transposição para sala de aula, o que tem sido muito útil à formação dos professores que têm tido oportunidade de participar do curso. Tal afirmação se dá com base em relatos oral e escrito dos próprios professores.

Atualmente, sou docente do ensino superior, no curso de Pedagogia da Faculdade Cenecista de Brasília, localizada em Ceilândia-DF e entre as disciplinas que ministro está a de Educação de Jovens e Adultos. Após realizar muitos estudos e leituras sobre a mesma, me veio a curiosidade de querer investigar outras possibilidades de atuação didática nas turmas de alfabetização de jovens e adultos, uma vez que muitos desses alunos passaram pela experiência de ter frequentado uma escola e não foram bem-sucedidos.

Entendo que, ao retornarem à escola nessa fase de suas vidas, tais alunos, precisam vivenciar outras experiências escolares que lhes permitam aprender, pois só assim, podem superar o sentimento de que não fracassarão outra vez.

Com essa percepção é que me disponho a levantar, a partir das contribuições da Sociolinguística, os subsídios à formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos, visto que pude constatar, em pesquisa anterior, que tal área do conhecimento traz acréscimos à formação de alfabetizadores de crianças. E, como o conteúdo da alfabetização é o mesmo tanto para adultos como para crianças, acredita-se que esse estudo trará um alargamento de horizontes aos educadores alfabetizadores, embora o educador de jovens e adultos precise adotar uma postura epistemológica diferenciada do alfabetizador de crianças no que diz respeito à organização do seu trabalho pedagógico. A intenção de explicitar minha trajetória profissional e acadêmica é mostrar o meu interesse e minha identidade com este objeto de estudo.

1.8 Organização da tese

A presente tese está organizada em cinco capítulos. No capítulo um, faço a introdução do trabalho, e nele apresento a justificativa de pesquisar as contribuições da sociolinguística à alfabetização de jovens e adultos, a relevância do estudo, o objetivo geral, os específicos e suas respectivas asserções, além de um breve esboço da trajetória de minha vida acadêmica e profissional, para que o leitor entenda minha identificação com o objeto de estudo.

No capítulo dois, trago as contribuições teóricas dos autores que deram suporte científico à compreensão do assunto investigado. A seguir apresento as áreas do conhecimento que foram tratadas no capítulo e alguns dos autores em quem me embasei para estudar cada uma delas. Histórico da alfabetização de jovens e adultos nos últimos séculos: Haddad (2000); Roserley (1988); Paiva (1983); Marinho (1973); Corrêa (1979). Aspectos da alfabetização de adultos: Bortoni-Ricardo (2004a); Erickson (1987); Freire (1987, 1975, 2003); Reis (2000); Vygotsky (1994); Bruner (1983); Brandão (2004); Klein (2003). Aspectos da contribuição da sociolinguística à educação: Bortoni-Ricardo (1995, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2005, 2008); Bell (1997); Cook-Gumperz (1987); Alkmim (2002); Mollica (2000); Goffman (2002); Tarallo e Duarte (1986); Bagno (2002, 2003); Soares (2003); Labov (1972); Goffman (2002); Freitas (1996). Discussão sobre o funcionamento da língua escrita: Abaurre (2002); Leal e Roazzi (2003); Bortoni-Ricardo (2002, 2004a, 2004b); Camara Junior (1977); Cunha e Cintra (2001); Moraes (2003). Discussão sobre o *continuum* oral/escrito: Graff (1995); Marcuschi (2003); Stubbs (1980); Ong (1998); Koch (1997), Graff (1995); Souza (2003). Métodos de alfabetização: Decroly (1926 e 1936); Paulo Freire (1980); Brandão (2004). Alfabetização e Letramento: Hamilton, Barton, Ivanic (2000); Street (1984); Stubbs (1980); Tfouni (1997); Kleiman (1995); Soares (2004); Kleiman e Signorini (2001); Bortoni-Ricardo *et al* (2008, no prelo); Ribeiro (2004) e sobre o aprendizado da leitura: Gumperz (1982); Garcez (2004); Solé (1998); Batista *et al* (2007); Bakhtin (1992); Palincsar e Brown (1984).

No capítulo três, trato da metodologia de pesquisa adotada rumo à apreensão do objeto de estudo em que me baseio que é a abordagem qualitativa, tomando por base autores como: Bogdan e Biklen (1994); Diltthey (1997); Martins (2002); Rockwell (1991); André (2000); Cervo e Bervian (1996); González Rey (2002); com foco em princípios da etnografia educacional colaborativa, fundamentando-me nos

seguintes autores: Erickson (1987); Tarallo (2002); Bortoni-Ricardo (2004); André (2000); Magalhães (1994), entre outros.

No capítulo quatro, apresento a análise dos protocolos de pesquisa, onde confronto as asserções com a teoria de base, com vista a compreender o objeto de estudo. Esse capítulo está organizado em quatro subcapítulos: formação sociolinguística da professora e a relação desta com a organização de seu trabalho pedagógico e o ensino da língua materna; os saberes da oralidade e a sua interface com a aprendizagem da leitura e escrita; saberes da oralidade e possíveis consequências para a compreensão leitora e práticas de letramento que permeiam as vivências dos jovens, adultos e idosos e a competência com que estes as desenvolvem.

No capítulo cinco, trato das considerações finais, onde demonstro minhas constatações acerca da pesquisa.

A realização desta pesquisa foi muito significativa para minha vida profissional e pessoal enquanto Pesquisadora. A convivência com os alunos colaboradores deste estudo permitiram extrair lições para além do objeto de estudo em questão. Ao conhecer a história de vida dos alunos ampliei minha visão de mundo e aprendi que vale a pena viver. Que por mais que as situações queiram frustrar nossos sonhos, vale a pena acreditar nas coisas belas da vida, nas pessoas, nas aprendizagens que ressignificam a existência humana...

Nesse texto introdutório da tese ressalto minha motivação por estudar esse tema, a relevância do estudo, questão central de pesquisa, perguntas que ampliam essas questões, objetivo e asserção geral da pesquisa, objetivos específicos e suas respectivas asserções, uma breve trajetória de minha vida profissional e acadêmica e a estrutura da tese.

A seguir, no desenvolvimento do referencial teórico, procedo a uma contextualização histórica do estado da arte do objeto de estudo.

CAPÍTULO 2

AS VÁRIAS LENTES: SUSTENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: breve histórico de sua origem e trajetória ao longo de cinco séculos

Para situar a alfabetização de jovens e adultos no Brasil lanço um olhar reflexivo sobre as políticas públicas e os programas de alfabetização de jovens e adultos da sociedade brasileira, ao longo de cinco séculos posteriores à chegada dos portugueses às terras brasileiras. Porém, dou ênfase à segunda metade do século XX, momento em que o pensamento pedagógico e as políticas públicas da educação de jovens e adultos adquirem identidade e feições próprias, a partir das quais é possível e necessário pensar seus avanços.

A educação no Brasil teve início no ano de 1549, com a chegada dos jesuítas, enviados pela coroa portuguesa com a missão de catequizar os indígenas e de transmitir-lhes padrões da civilização ocidental cristã.

Tais ensinamentos garantiam, de um lado, a salvação do indígena pela fé; de outro, a submissão, o recrutamento e o comando da mão escrava indígena para a exploração da terra, em favor do enriquecimento das classes dominantes metropolitanas e coloniais.

Observa-se, então, que no período colonial, não havia preocupação com um ensino relacionado à aprendizagem da escrita e da leitura.

2.1.1 Império

No império, pouco do que foi anunciado foi realizado, o grande marco para a alfabetização de adultos nesse período, foi de fato, no campo dos direitos legais. Na Constituição Brasileira de 1824, estabelecida sob grande influência europeia, afirmasse, segundo Haddad (2000, p. 109), o direito de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, portanto, os adultos estavam incluídos”.

O título de cidadão, no entanto, aplicava-se apenas aos livres e libertos, e esses eram uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica a quem se restringia o direito à educação primária da qual ficavam excluídos os

negros, indígenas, caboclos e grande parte das mulheres, em conformidade com o regime escravocrata em que a sociedade brasileira se encontrava. O acesso à leitura e à escrita era considerado desnecessário e sem utilidade para tais segmentos, uma vez que a educação escolar era destinada aos oriundos das elites, que, por sua vez, poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou exercer atividades ligadas à política e ao trabalho intelectual. Assim, tal direito não passou de uma intenção legal.

A Constituição de 1824 teve, contudo, o mérito de introduzir a reflexão sobre a ideia de direitos que se internalizou na cultura jurídica, fazendo-se presente nas Constituições brasileiras subsequentes.

O ato institucional de 1834 delegou ao governo imperial a educação das elites, e aos estados a responsabilidade pela escolarização básica do povo. Como os estados contavam com poucos recursos, não conseguiam atender a toda a demanda, pouco se fez em relação à educação tanto de adultos quanto de crianças.

Nesse período, foram organizadas as primeiras classes de alfabetização noturnas para adultos. Os professores utilizavam como processo de alfabetização a silabação-soletração das famílias silábicas. O livro-texto era a “Carta de ABC”. O ensino efetiva-se por meio da memorização de letras, sílabas e palavras sem qualquer vinculação com o contexto social dos alfabetizados, portanto, sem nenhuma perspectiva emancipadora.

Na matemática, o ensino centrava-se em decorar a tabuada. Quando o educando não conseguia atingir tal propósito, a responsabilidade recaía sobre ele que era visto como alguém sem habilidade para o aprendizado das letras e dos números.

2.1.2 República

Na República, a Constituição de 1891 exclui de seu texto a gratuidade da instrução prevista na Constituição Imperial, no entanto condiciona o exercício do voto somente às pessoas alfabetizadas.

A partir de 1913, há a regulamentação da alfabetização de recrutas do exército. Tal medida já evidenciava uma preocupação com a aprendizagem de leitura e escrita.

Em 1920, o movimento de educadores e da população passa a exigir que o Estado assumisse definitivamente a responsabilidade pela oferta da educação, a ampliação do número de escolas e a erradicação do analfabetismo para garantir o desenvolvimento do país.

Além do mais, os precários índices de escolarização que o Brasil mantinha – 72% da população era analfabeta, de acordo com dados do Censo realizado em 1920 – quando comparados aos de outros países da América Latina ou do resto do mundo, começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras.

Na década seguinte (1930), começa a delimitação de uma política pública voltada para a alfabetização da grande massa de jovens e adultos, por meio da consolidação do sistema público de educação elementar. Paralelamente a esse período, a sociedade brasileira passava por grandes mudanças decorrentes do início da industrialização e da acelerada urbanização.

Esses fatos evidenciam a necessidade de trabalhadores jovens e adultos alfabetizados. Em tal contexto, o analfabetismo era visto como um “mal nacional” e “uma chaga social”, de acordo com Pinto (2000), que impedia o desenvolvimento econômico do país.

Para atender às necessidades da crescente industrialização brasileira, a alfabetização visava a instrumentalizar a população com as primeiras noções de leitura e de escrita; valendo destacar que o erro ortográfico era visto como desleixo ou incapacidade do aluno, e era a memorização da tabuada, para fazer operações simples de adição e subtração, a base do ensino da matemática.

Os anos 1940 foram considerados um período áureo para a alfabetização de adultos, uma vez que, no final dessa década, essa modalidade de ensino se firmou como política pública.

Nesse período, foram implementadas diversas iniciativas políticas e práticas pedagógicas, dentre elas, destacam-se: a) criação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, com o objetivo de estimular e realizar investigações, voltadas para a alfabetização de adolescentes e adultos; b) regulamentação, em 1945, do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) – este fundo determinava que 25% do auxílio federal deveria ser aplicado na educação primária destinado aos

adolescentes e adultos analfabetos; c) criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), em 1947, como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação com a finalidade de reorientar e coordenar os trabalhos em geral dos planos anuais do Ensino Supletivo para jovens e adultos analfabetos; d) lançamento, em 1947, da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), coordenada pelo Serviço de Educação de Adultos (SEA) do Ministério da Educação e Saúde, que prestou grande contribuição como fornecedora de infraestrutura aos estados e municípios para atender adolescentes e adultos.

Vários foram os fatores que contribuíram para instituir a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos como política pública educacional. Destacam-se os seguintes: a) pressão do grupo de educadores para erradicar o analfabetismo; b) a taxa de 55% de analfabetos na população de 18 anos ou mais, como resultado do censo de 1940; c) necessidade de incluir as grandes massas populares urbanas nas bases de sustentação política dos grupos que ocupavam o poder; d) inclusão da educação de jovens e adultos entre as políticas públicas que fundamentavam a busca de legitimidade pelo governo da União.

Além desses fatores, em novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, a UNESCO denunciava ao mundo as excessivas desigualdades sociais entre os países e alertava para a função que deveria desempenhar a educação, em especial, a educação de jovens e adultos no processo de desenvolvimento das nações. Baseando-se em tal idéia, os educadores brasileiros encontram amparo nas intenções da UNESCO para continuar lutando contra o analfabetismo.

A criação do SESI – Serviço Social da Indústria, em 1947, faz surgir uma parceria na empreitada da alfabetização de jovens e adultos, criando cursos denominados de Cursos Populares para os trabalhadores da indústria. Depois esse atendimento foi ampliado para a comunidade. Essa parceria se faz presente até os dias atuais e tem trazido uma contribuição social relevante.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) emerge em 1947, aliada a fatores externos e condições internas favorecidas pelo fim do Estado Novo, fato que recolocava o país no caminho da redemocratização, atendendo um significativo número de adolescentes e adultos.

Segundo Haddad e Di Pierro (1994), no primeiro ano de funcionamento da campanha, foram formadas 10.416 turmas, atendendo a 659.606 alunos. Esses números aumentaram, entre 1951 e 1953, para 17.000 turmas e 850.885 alunos atendidos. Assim, pela primeira vez, um programa de educação é oferecido sistematicamente a uma população de jovens e adultos, e, também, pela primeira vez, um programa de grande porte atende a zona rural. As atividades eram desenvolvidas por uma equipe profissional multidisciplinar, denominada “missões rurais”.

Roserley (1988, p. 49) apresenta detalhadamente a composição e a função de cada membro das “missões rurais”.

As “missões rurais” eram compostas por: um médico, dois agrônomos, um veterinário, uma enfermeira, uma educadora sanitária, uma especialista em educação doméstica, uma assistente social e dois funcionários operários. Essa equipe atuava em vários estados do país, principalmente no Nordeste, chegando a manter dezoito missões rurais em funcionamento, buscando esclarecer a população sobre hábitos alimentares e de higiene (construção de fossa) mais saudáveis, que pudessem reduzir as doenças e a mortalidade infantil e práticas agrícolas mais produtivas, a formação de professores leigos.

Em relação à formação de professores leigos, as missões rurais se mostraram bastante significativas, porém, em muitas comunidades, houve resistência por parte dos trabalhos realizados pelas missões rurais, talvez porque não houvesse a devida consideração à cultura local.

Duas outras campanhas ainda foram organizadas pelo Ministério da Educação e Saúde, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) em 1958. Ambas de pouca duração e contribuição.

Essa última campanha trazia em seu bojo um princípio de que ensinar adolescentes e adultos era mais fácil do que ensinar crianças, logo qualquer pessoa bem intencionada poderia desempenhar essa função, portanto não haveria necessidade de formar e qualificar um profissional para tal, conseqüentemente não seria necessário uma remuneração condizente com o trabalho de um docente preparado. Percebo aqui a desvalorização da profissão do professor, o que tem trazido repercussão ao longo da história do magistério.

A concepção de alfabetização que orienta as ações da alfabetização de adultos, nessa época, sob a influência da UNESCO, aponta para uma preocupação com os conteúdos pedagógicos que instrumentalizam os adultos para o mundo do trabalho.

No II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958 no Rio de Janeiro, ainda no contexto CEAA, percebia-se uma grande preocupação dos educadores em definir as características específicas de atuação pedagógica com essa modalidade de ensino.

Reconhecia-se que a atuação dos educadores, apesar de organizada, reproduzia de fato, as mesmas ações empreendidas na alfabetização infantil. Assim, o adulto que não era alfabetizado era visto como um ser imaturo e que de acordo com Haddad (1983, p. 14) “.... possuía um vazio a ser preenchido por um saber do qual não tem o domínio e que o levaria à sua autopromoção, a ignorância seria vencida pelo próprio esforço do indivíduo, e a escola, o instrumento de sua realização” essa concepção reforçava o preconceito contra o analfabeto. Esse congresso discutia uma nova forma do pensar e do agir pedagógico com o adulto.

No Seminário Regional preparatório ao Congresso realizado em Recife, e com a presença do Professor Paulo Freire, de acordo com Paiva (1983, p. 210), discutia-se:

[...] a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da imersão deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudos e de ações dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país, propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais.

É pertinente considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da Educação de Jovens e Adultos, no período de 1959 a 1964, dentre eles: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do

Brasil, criado em 1961, com o patrocínio do governo federal, tendo o rádio como elemento essencial da proposta educativa.

Para Paludo (2001, p. 90) “nos anos 60 do século XX, com Paulo Freire, no Brasil, se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares”. Brandão (1986, p. 15) ratifica esse autor ao afirmar que a Educação Popular surgiu na década de 1960. “No pequeno domínio de teorias e trabalhos que pensamos haver inventado entre 60 e 64 e a que mais tarde demos o nome de Educação Popular, surgiu e por algum tempo floresceu um tipo relativamente inovador de prática pedagógica”. Assim, surge a Educação Popular, como um movimento antagônico à educação formal, uma vez que esta é comprometida com os interesses das classes dominantes, na lógica de um modo de produção em que a riqueza fica sempre concentrada nas mãos de alguns, produzindo bolsões de pobreza.

Nessa proposta, a alfabetização tem como objetivo conscientizar o camponês do seu valor de sujeito histórico, capaz de transformar sua realidade e a de sua comunidade. Para Reis e Lima (2000, p. 204) a “Educação Popular veio como reação, embate e confronto do dominado contra o dominador [...], daí o sentido emancipador/transformador da Educação Popular [...] assim posta, a Educação Popular é também escolarização do trabalhador”.

De acordo com Wanderley (1984), a proposta pedagógica desse movimento visa suscitar, no alfabetizando, a necessidade de engajar-se em organizações profissionais, de classes e de grupos, tais como: o Movimento de Cultura Popular de Recife, a partir de 1961; os vários espaços denominados de Centro Popular de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em 1961, na gestão do prefeito Djalma Maranhão, no município de Natal; o Movimento de Cultura Popular de Recife, em 1960, logo após a posse de Miguel Arraes na prefeitura municipal; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura do governo Goulart, que conta com a presença do Professor Paulo Freire.

Este movimento prevê a instalação de Programas de Alfabetização em todo o território do Brasil, com novas orientações político-pedagógicas que tomam por base as discussões do Congresso realizado em Recife.

2.1.3 Regime Militar

A educação de jovens e adultos no regime militar sofre inúmeros reveses. O Programa Nacional de Alfabetização passa por interrupção, muitos dos seus dirigentes são presos, e os materiais pedagógicos apreendidos.

O governo militar interrompe a maioria das experiências organizadas pela sociedade civil. A Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” da Secretaria Municipal de Natal – Rio Grande do Norte – tem seus principais líderes presos com seus direitos políticos cassados.

O Movimento de Educação de Base da CNBB é atacado não só pelos órgãos de repressão, mas também pela própria hierarquia da igreja católica, transformando-se, na década de 70, muito mais em instrumento de evangelização do que de educação popular do ideário da consciência política.

Assim, apenas as experiências tidas como assistencialistas e conservadoras têm a anuência do poder público para continuar seus trabalhos. Pois esse governo não pode interromper todos os programas de alfabetização de adultos. Afinal como vai conciliar a meta de transformação do Brasil em uma grande potência mundial com os baixos níveis de escolaridade da população? A Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC) é uma das iniciativas que atende às exigências desse momento.

2.1.4 Cruzada da Ação Básica Cristã

As missões protestantes se estabelecem, no Brasil, principalmente após a II Guerra Mundial, destacando-se, entre outras, a Metodista Episcopal, a Batista, as Presbiterianas (do Norte e do Sul), as Congregacionais, todas com sede nos Estados Unidos.

Em 1965, como parte do trabalho dos protestantes, oficializa-se a Cruzada de Ação Básica Cristã como um movimento de educação de jovens e adultos, sustentada por um acordo entre a USAID (United States Agency for

Development), o Colégio Agnes Erskine (Recife) e a SUDENE - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste - (SCOCUGLIA, 2003).

A capital pernambucana é o centro de onde as ações se irradiam para o Nordeste. Esse trabalho foi apoiado pela Diretoria das Missões para o Mundo, através do Subcomitê para a América Latina. Um dos seus documentos declara que a Cruzada ABC tem por objetivo, de acordo com Scocuglia (2003, p. 79): “Capacitar o homem analfabeto-marginalizado, a ser participante na sua sociedade contemporânea, como contribuinte do desenvolvimento sócio-econômico e receptor de seus bens”.

A Cruzada ABC pretende contestar política e pedagogicamente os programas anteriores de alfabetização de adultos, particularmente o "Sistema Paulo Freire", adotado oficialmente pelo governo deposto. O apoio e a convergência de propósitos que os movimentos de alfabetização de adultos "progressistas" encontraram no governo Goulart, a Cruzada ABC encontra nos governos militares, na segunda metade dos anos sessenta, fazendo regredir a concepção de educação de jovens e adultos aos anos 40 e 50.

Os obstáculos à sua ação, anteriores ao golpe, ou seja, os movimentos "progressistas/de esquerda" com seu centro irradiador, e ainda o governo Arraes, em Pernambuco, declinam e, assim, o projeto ABC pode ser colocado em prática. Já a partir de 1968, essa experiência recebe inúmeras críticas, dentre elas a do uso inapropriado dos recursos com a doação de alimentos.

Assim, segundo Scocuglia (2003), o interesse maior dos professores e alunos em participarem do programa não era a aprendizagem da leitura e da escrita propriamente dita, mas era receber alimentos. Esse programa foi sendo extinto gradativamente, nos estados, entre os anos de 1970 e 1971.

2.1.5 MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

A atitude do governo militar em não dar a devida atenção à alfabetização de jovens e adultos enquanto política pública, uma vez que não implanta o Programa Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos, elaborado pelo Professor Paulo Freire no governo Goulart, leva a UNESCO a interceder junto ao governo brasileiro, para que este desse andamento ao programa criado ou criasse novos programas de alfabetização de jovens e adultos.

Como resposta a tal demanda, não só da UNESCO, mas também da intensa mobilização da sociedade civil, em 1967, o Governo Militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL.

De acordo com Haddad e Di Pierro (1994), O MOBRAL é criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, no auge do regime militar e implementado entre 1971 e 1985. O programa se expande por todo o território brasileiro. Embora os textos oficiais neguem, a primordial preocupação do MOBRAL é tão-somente fazer com que os seus alunos aprendam a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação do homem.

Com a intenção de propiciar a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando "conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida", vejo que, apesar da ênfase na pessoa, o objetivo do MOBRAL é relacionar a ascensão escolar a uma condição melhor de vida, deixando à margem a análise das contradições sociais inerentes ao sistema capitalista. Desse modo, basta aprender a ler, escrever e contar e está apto a melhorar de vida.

De acordo com Corrêa (1979, p.152), o programa apresenta seis objetivos:

1. desenvolver nos alunos as habilidades de leitura, escrita e contagem;
2. desenvolver um vocabulário que permita o enriquecimento de seus alunos;
3. desenvolver o raciocínio, visando facilitar a resolução de seus problemas e os de sua comunidade;
4. formar hábitos e atitudes positivas, em relação ao trabalho;
5. Desenvolver a criatividade, a fim de melhorar as condições de vida, aproveitando os recursos disponíveis;
6. levar os alunos: a conhecerem seus direitos e deveres e as melhores formas de participação comunitária; a se empenharem na conservação da saúde e melhoria das condições de higiene pessoal, familiar e da comunidade; a se certificarem da responsabilidade de cada um, na manutenção e melhoria dos serviços públicos de sua comunidade e na conservação dos bens e instituições; a participarem do desenvolvimento da comunidade, tendo em vista o bem-estar das pessoas.

Noto que a preocupação implícita nos objetivos específicos é a de fazer constante relação do indivíduo com o seu meio próximo, numa tentativa de repasse de responsabilidades e enquadramento do indivíduo numa verdade que não faz parte de seus interesses imediatos.

No *slogan* adotado num roteiro do alfabetizador, publicado pela Coordenação Regional do Rio de Janeiro (1971, p. 4), fica implícita a relação dos processos de

alfabetização e o desenvolvimento econômico do país: “alfabetização + educação continuada = melhor nível de vida, melhores salários e maior produtividade = promoção do desenvolvimento do país”.

A alfabetização é entendida como necessária ao desenvolvimento da habilidade técnica do ler e escrever, para que as pessoas sejam melhor adaptadas ao meio produtivo, como: ler os manuais das fábricas e indústrias, bem como para conhecer as regras e as normas estabelecidas em seus postos de trabalho e a elas obedecer. Para Freitag (1986, p. 90) a característica básica da educação oferecida era uma espécie de “culto de obediência às leis”.

A metodologia de alfabetização utilizada no MOBRAL não se diferencia muito do método proposto por Paulo Freire. É possível perceber que seus planejadores copiam uma série de procedimentos propostos por Freire, que é perseguido pelo sistema militar.

A diferença está, e muito nítida, na visão de homem. Paulo Freire idealiza a “palavra geradora” como marco inicial de seu processo de alfabetização, e o MOBRAL também o fez, só que existe uma sutil e marcante diferença: no método de Paulo Freire, a “palavra geradora” é fruto de pesquisa do universo de vida do alfabetizando, assim, para o camponês, as palavras geradoras podem ser enxada, terra, colheita etc; para o operário pode ser tijolo, cimento etc; e assim por diante, enquanto no MOBRAL, essa palavra é imposta pelos tecnocratas.

Em Paulo Freire, a educação é conscientização e emancipação. É reflexão rigorosa e conjunta sobre a realidade em que se vive, de onde surge o projeto de ação. Assim, posso afirmar que o método de Paulo Freire foi "refuncionalizado como prática, não de liberdade, mas de integração ao 'Modelo Brasileiro' ao nível das três instâncias: infra-estrutura, sociedade política e sociedade civil" (FREITAG, 1986, p. 93).

O MOBRAL é um programa de custos financeiros altos. Para financiar seus custos recebe recursos da União, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2% do Imposto de Renda e ainda um percentual da Loteria Esportiva.

Esse movimento pode ser considerado uma instituição criada para dar suporte ao sistema de governo vigente. Desse modo, o MOBRAL tem uma atuação perfeita com o que Althusser (2001) denomina de Aparelho Ideológico de Estado.

Pois, o MOBRAL serve ao propósito ao qual se destina; conter qualquer ato de rebeldia de uma população que, mesmo no tempo do milagre econômico, vive na mais absoluta miséria.

A partir dos anos 80, entretanto, a recessão econômica vem inviabilizar o MOBRAL que suga dos cofres nacionais altos recursos para se manter ativo, seus Programas são incorporados pela Fundação Educar.

Em 1985, com o fim da ditadura militar e a retomada do governo nacional pelos civis, o país vive um momento de democratização das relações sociais e das instituições públicas, algo que o caracteriza como um período de abertura do campo dos direitos sociais. Educadores vislumbram a possibilidade de construir uma nova educação. Muitos educadores que estão fora do país, dentre eles, Paulo Freire, voltam trazendo uma vasta gama de experiência e novos conhecimentos.

É um momento de ebulição política que traz grandes contribuições e conquistas para a educação. Na esteira das políticas públicas, temos a promulgação da Constituição de 1988 que responsabiliza o Estado pela oferta pública, gratuita e universal da educação de jovens e adultos, incluindo a alfabetização e pós-alfabetização, bem como a elaboração das constituições estaduais e leis orgânicas dos municípios.

Observo, no entanto, uma situação de contradição por parte do poder público em relação à educação de jovens e adultos, ao mesmo tempo em que a Constituição assegura o direito à educação de jovens e adultos, esse mesmo poder nega concretamente garantir esse direito, pois no momento de concretizá-lo não oferece as condições necessárias, ou seja, extingue, em março de 1990, a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar, órgão responsável em nível federal por executar essa modalidade de ensino.

Essa extinção se dá em função da redução dos gastos públicos e do enxugamento do Estado, uma vez que esse empreendimento é considerado oneroso, e o governo entende que, se os adultos chegam a uma determinada idade sem instrução, já não têm mais condições de aprender e nem tempo de se qualificarem para atuar como trabalhadores produtivos.

A Fundação Educar tem como papel atuar como órgão de fomento e apoio técnico-financeiro por meio de convênio com municípios, estados e organizações da

sociedade civil em empresas, além da responsabilidade com a produção de material didático, supervisão e avaliação das atividades desenvolvidas pelos parceiros conveniados.

A extinção dessa Fundação é vista com surpresa pelos órgãos públicos, entidades civis e instituições conveniadas que, a partir daquele momento, têm que assumir, sozinhos, a responsabilidade pela alfabetização de jovens e adultos, anteriormente mantidos por convênio com essa fundação.

A partir do contexto da universalização da economia e da revolução tecnológica ocorrida na história da humanidade, passando a exigir do cidadão maiores níveis de leitura, de escrita e de cálculo matemático, a ONU e a UNESCO, preocupadas com o crescimento do número de analfabetos entre jovens e adultos em todo o mundo, apelam aos países-membros, para que retomem a alfabetização desses grupos.

Mediante tal posição, em 1990, esses mesmos organismos internacionais declaram o Ano Internacional da Alfabetização e convocam a Conferência Mundial de Educação para Todos que é realizada em Jomtien, Tailândia.

O Brasil, como um dos integrantes da UNESCO, procura dar respostas às orientações emanadas dessa Conferência, com o lançamento do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC. Este programa é implantado em poucas localidades, mas especificadamente na região Nordeste.

A elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), durante a gestão do Governo Itamar Franco, envolve uma significativa reflexão sobre as diretrizes da política nacional de educação de jovens e adultos, no entanto, a União continua ausente das ações efetivamente realizadas nesse campo.

2.1.6 Programa Alfabetização Solidária

Criado em 1996 e implementado em 1997, o Programa Alfabetização Solidária, subordinado inicialmente ao Conselho da Comunidade Solidária – órgão vinculado à Presidência da República, desenvolvendo ações sociais de combate à pobreza – cuja atuação se direciona, primeiramente, aos municípios das regiões Norte e Nordeste que contam com índices elevados de pessoas não alfabetizadas. Aos poucos, vai atingindo municípios do estado de Minas Gerais.

A alfabetização é realizada em cinco meses, perfazendo um total de 240 horas, incluindo-se 15 dias para a formação dos professores alfabetizadores. A prática pedagógica partia da leitura e produção de textos relacionados às práticas sociais dos alfabetizandos, mas as Instituições de Ensino Superior, parceiras, têm liberdade de decidir sobre a metodologia a ser usada. Posteriormente a essa etapa, os alunos são incentivados a continuar os estudos em segmentos de continuação da educação de jovens e adultos.

O programa fornece aos alfabetizandos o material escolar, como: lápis, caderno, caneta hidrocor, tesoura, lápis de cor e o livro “Viver e Aprender”; aos municípios cabe ceder o material de apoio à prática pedagógica, além do lanche.

Nos três primeiros anos do programa, são atendidos 776 alunos dos quais menos de um quinto desenvolve as habilidades de ler e escrever pequenos textos, esse resultado, segundo as universidades, é em função do curto espaço de tempo para a alfabetização.

É necessário reconhecer que o Programa não tem uma formatação que lhe possibilite um desenvolvimento mais adequado, haja vista o curto espaço de tempo de 15 dias para a formação dos professores alfabetizadores, no entanto, este permite que a educação de jovens e adultos volte à pauta das discussões no cenário da União e promove, ainda, a inclusão de Instituições de Ensino Superior como aporte aos trabalhos de alfabetização.

Apesar da ocorrência de fatos vistos como dificultadores do sucesso do programa, como o curto espaço de tempo dedicado à alfabetização, os dados oficiais do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000 mostram que há uma significativa contribuição do programa, para a redução da taxa de analfabetismo, uma vez que, em cinco anos de atuação, atende 2,4 milhões de jovens e adultos em 1578 municípios e contribui, efetivamente, para diminuir o índice de analfabetismo, no país, durante a última década.

Há uma redução de 32,3% no índice nacional de analfabetismo do grupo composto por jovens e adultos acima de 15 anos de idade. Em 1991, o índice de analfabetismo é de 20,1% passando para 13,6% em 2000.

A redução mais significativa do índice de analfabetismo dá-se, de fato, nas regiões Norte e Nordeste, onde se situa a maioria dos municípios atendidos pelo

Programa Alfabetização Solidária. Na região Nordeste, em 1991, o índice cai de 37,5% de analfabetismo, para 24,6% em 2000, considerando-se a faixa etária de 10 anos e mais, significando uma queda de 12,9 pontos percentuais.

Na região Norte, a queda é de 8,3 pontos percentuais, enquanto nas regiões do sul e sudeste a queda fica em torno de 4 pontos percentuais. O que falta para uma análise mais ampliada desses dados é uma pesquisa que indique o grau de compreensão leitora e de aprendizagem da escrita que tais alunos e como estão se desenvolvendo em relação às práticas de letramento requeridas pelos contextos social nos quais esses sujeitos estão imersos.

2.1.7 PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Idealizado em 1997 e implementado em 1998, o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e posteriormente pela Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag).

O Programa introduz uma proposta de política pública de educação de jovens e adultos no meio rural na esfera das ações governamentais da reforma agrária, coordenado pelo Instituto de Colonização da Reforma Agrária – INCRA, vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), em parceria com as superintendências regionais.

O objetivo principal do PRONERA é a alfabetização inicial dos trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabeto absoluto aos quais o programa oferece curso com um ano letivo de duração.

O processo de alfabetização do Programa prima por uma metodologia que valoriza os conhecimentos prévios dos alfabetizandos, privilegiando uma prática pedagógica voltada para os interesses dos assentados, tomando como suporte didático a leitura e a escrita de textos sintonizados com os problemas rurais, e situações matemáticas relacionadas aos usos sociais de tal contexto. O programa, por falta de uma fonte segura de financiamento, vem sofrendo rupturas, o que tem causado dificuldade na sequência das ações.

2.1.8 Brasil Alfabetizado

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva cria, em 2003, o programa Brasil Alfabetizado para servir como porta de entrada e de integração à escola a todos aqueles que estão fora do sistema de ensino. Coordenado pelo Ministério da Educação, o programa atua por meio de parcerias com estados, municípios, empresas privadas, universidades, organizações não governamentais e instituições civis, como forma de potencializar o esforço nacional de combate ao analfabetismo.

A criação da Década da Alfabetização (2003-2012) pelas Nações Unidas coincide com um fato histórico da vida nacional: pela primeira vez, depois de tantas lutas, o Brasil elege um Presidente da República que vem do povo. Dessa forma, a Década da Alfabetização no Brasil, pelas condições políticas favoráveis, representa historicamente a grande oportunidade para o país resgatar uma dívida secular. Com tal raciocínio, é que o Ministério da Educação, por meio da Secretaria Nacional Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, reassume as responsabilidades em relação à educação de jovens e adultos analfabetos ou os alfabetizados funcionalmente.

O Brasil possui, hoje, sessenta e cinco milhões de pessoas que não completaram o ensino fundamental, dentre essas, 33 milhões são analfabetos funcionais, isto é, pessoas com menos de quatro anos de estudo e com limitado conhecimento de leitura, escrita e cálculo o que as tornam pouco preparadas para desempenharem seu papel social. Desse total, 14,1 milhões de indivíduos, com idade acima de 15 anos, são analfabetos absolutos, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2007, divulgada pelo IBGE.

O programa tem por objetivo capacitar alfabetizadores e alfabetizar pessoas com 15 anos ou mais que não tiveram oportunidade ou foram excluídas da escola antes de aprender a ler e escrever.

No Brasil Alfabetizado, compete ao Ministério da Educação tornar viável, por meio do repasse de recursos financeiros, as condições para que as instituições possam desenvolver a tarefa de ensinar a ler e a escrever. O MEC também acompanha, fiscaliza e avalia as ações executadas pelos parceiros.

A concepção de alfabetização que permeia o Programa, de acordo com documentos deste, é de que há várias maneiras de ensinar a ler e a escrever,

portanto cada grupo de alfabetizadores tem a liberdade de escolher a metodologia que seja compatível com a realidade de seus alfabetizandos.

Concordo com essa explicitação e acredito que os caminhos a serem percorridos rumo à alfabetização e letramento dos jovens e adultos precisam ser buscados a partir do contexto social em que está inserido cada grupo.

Considerando tal contexto, pode-se entender que os desafios para os programas de alfabetização de jovens e adultos não se resumem ao atendimento às pessoas que nunca frequentaram a escola, mas também àquelas que, por variados motivos, a deixaram e por isso têm necessidades básicas de construir aprendizagens, para participar ativamente da vida econômica, política e cultural do País e seguir aprendendo ao longo da vida.

O Plano Nacional de Educação – PNE (2007) que tem como prioridade fomentar uma educação básica de qualidade dá atenção especial à EJA. Essa atenção inclui a definição sobre o perfil dos docentes que vão atuar com tal público, como: a alfabetização de jovens e adultos que deve ser, prioritariamente, feita por professores das redes públicas, no turno contrário ao de suas atividades. Para isso, eles recebem bolsas do Ministério da Educação. O quadro de alfabetizadores deve ser composto, no mínimo, por 75% de professores das redes públicas estaduais e municipais. Ampliação das turmas nas regiões do interior do país, onde reside a maior parte das pessoas sem escolaridade e a produção de material didático para esse público, haja vista, que hoje há poucos livros destinados a esses estudantes que estão aprendendo a ler e a fazer cálculos.

Esses três pontos considerados como prioridade do PNE para Educação de Jovens e Adultos são significativos, sobretudo o item que trata da seleção dos docentes, pois observo com essa definição do perfil do professor a valorização e o reconhecimento do profissional da educação e também reconheço que o aluno de EJA merece ser atendido por um profissional, alguém que disponha de uma formação e de uma experiência em docência para atuar como tal.

2.2 Reflexão sobre a Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos

A criança ao chegar à escolar, iniciando sua vida estudantil, já é portadora de muitos saberes da oralidade que tornam possível a sua interação social. Os jovens e

adultos e idosos ao chegarem à escola, aqueles que estão indo pela primeira vez, ou aqueles que retornam a ela, também são portadores de inúmeros saberes da oralidade que lhes têm possibilitado sua interação social ao longo da vida, ou seja, já são usuários competentes de seu idioma, pois em geral conseguem comunicar-se de modo eficiente nas situações do cotidiano.

. Paulo Freire dá ênfase a tal questão quando diz que se tem de trabalhar com essas comunidades, levando em conta seus saberes, a leitura de mundo que essas pessoas já têm, embora muitos ainda não leiam as palavras, mas leem muito bem a realidade que os cerca.

Acredito que ao professor faz-se necessário que leve em conta tais saberes no atendimento a esse público, a fim de que elabore situações didáticas para que os alunos ampliem seus recursos linguísticos a partir de oportunidades em que possam refletir sobre seu modo de falar em diferentes situações.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004a), muitos professores ficam inseguros sobre como intervir, de forma produtiva, no processo comunicativo em sala de aula e intervêm, por vezes, de forma estigmatizadora em relação à fala do aluno, considerando “erro” aquilo que é apenas diferença entre os “falares”, ou seja, as variedades da língua que estão relacionados aos antecedentes sociolinguísticos.

O professor de alunos jovens e adultos e idosos precisa repensar sua atuação didática em relação ao ensino da língua materna. É necessário levar em conta os antecedentes sociolinguísticos e linguísticos dos alunos para que estes não sejam prejudicados nas suas aprendizagens e, para que também, não sofram discriminação ou preconceito em relação aos seus modos de falar.

Agir nessa direção, demanda a adoção de uma postura didática compatível com: a “pedagogia culturalmente sensível” (ERICKSON, 1987), que é o compromisso social do docente em minimizar a dificuldade de comunicação com seus discentes e, com tal postura, desenvolver laços afetivos e epistemológicos; a noção de que a “técnica não é incompatível com a amorosidade”, (FREIRE, 2003), a categoria “constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso” (REIS, 2000, p. 67), e que tal constituição se daria no contexto das relações sociais partilhadas por alfabetizandos e alfabetizadores, nos quais estaria se dando o processo de ressignificação de tais sujeitos; a noção de zona de desenvolvimento proximal

(VYGOTSKY, 1994), que é o intervalo de tempo entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial; e andaime (BRUNER, 1983), que representa uma contribuição concreta que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a outro menos experiente.

As referidas perspectivas relativas às interações humanas, incluindo-se aí a linguagem, parecem ser alternativas favoráveis à integração do aluno jovem e adulto na cultura escolar, bem como para a aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, nos contextos de alfabetização de tal público.

Nesse sentido, cabe a preocupação e o compromisso social com a busca de estudos que revelem alternativas para contribuir com a inserção social dos analfabetos e/ou analfabetos funcionais jovens, adultos e idosos que integram o grupo de excluídos do acesso dos bens culturais relacionados à leitura e à escrita.

Na história da alfabetização de jovens e adultos no Brasil, está presente o método de alfabetização de Paulo Freire (BRANDÃO, 2004) que se pauta em princípios sociais e políticos, levando o aluno trabalhador a perceber sua condição social. Para desenvolver esse processo de alfabetização, há que se promover uma investigação no universo linguístico do aluno para identificar palavras geradoras de sentido polissêmico, a fim de possibilitar o debate que favoreça o estudo.

A pesquisa ao universo linguístico do aluno se coaduna com a pesquisa dos saberes da sua vivência (oralidade) discutida aqui neste texto. Assumo, por conseguinte, que são duas vertentes de uma mesma fonte de conhecimento (linguístico-socioculturais) que vão contribuir para o estudo em questão.

Assim, a ação docente deve fundamentar-se na dialogicidade, na qual o diálogo entre docente e discente é um recurso imprescindível para desenvolver a reflexão crítica e criativa do aluno, pois o leva a pensar em seu contexto social, o que lhe pode proporcionar o estabelecimento entre os saberes curriculares e a experiência social, possibilitando assim, a leitura de mundo, que segundo Freire (1987, p. 11-12), precede a leitura das palavras.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

É inegável que a Sociolinguística tem contribuições singulares no conjunto das ciências humanas, para a melhoria da educação. Dentre elas, a importância do entendimento, por parte da sociedade como um todo, mas, aqui, principalmente dos professores alfabetizadores de jovens, adultos e idosos, de que a variação linguística, no Brasil, está relacionada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano.

Permito-me concordar com Bortoni-Ricardo (2004a) que um dos principais fatores de variação linguística no Brasil é a desigual distribuição de renda que tem impedido à população de baixa renda o acesso aos bens culturais e materiais da cultura dominante.

Assim, entendendo a Sociolinguística como uma vertente da ciência da linguagem que se preocupa em investigar a relação entre os “fenômenos linguísticos” e os “acontecimentos sociais” e mostrar que toda língua muda com o tempo e varia no espaço, além de variar de acordo com a situação social do falante, é que se torna importante investigar, a partir do estudo da escrita dos jovens, adultos e idosos, em que medida esses estão se apoiando na fala, nos saberes da oralidade, para construir suas hipóteses.

Outro aspecto relevante a ser investigado, a partir das contribuições da Sociolinguística, é a relação que se estabelece entre os saberes da oralidade e a leitura. Observar em que dimensão os saberes da oralidade estão aflorando na leitura em voz alta, se esses jovens, adultos ou idosos leem suprimindo um R, um S, se desnasalizam etc.

É pertinente também analisar se esses aspectos têm alguma consequência na compreensão do que leem. Na leitura, as pessoas também constroem hipóteses, por exemplo, quando suprimem um fonema ou trocam um fonema por outro, estão, dessa forma, mostrando suas hipóteses. Mas o que interessa principalmente na leitura é saber até que ponto esses saberes ou essas hipóteses podem interferir ou não para a sua compreensão.

Considerando as vivências dos jovens, adultos e idosos, os saberes que estes acumularam durante a vida, a confiança no que já sabem e que os habilita a viver e ser um membro da sociedade, representando diversos papéis e, para se

examinar a dimensão desses saberes, é importante que se levem em conta os três contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2002).

O primeiro contínuo – rural-urbano – que compreende as variedades linguísticas rurais situadas do ponto de vista geográfico e social mais isolado, como a variedade “caipira” até a variedade culta. Ao longo desse contínuo, a autora admite a existência de dois tipos de regras variáveis: a) **descontínua** – que são características regionais e sociais mais isoladas e que recebem mais discriminação pela sociedade urbana que detém o poder. Exemplo: vocalização da palatal /lh/ em “mulher” > “muié”, troca do /r/ pelo // em “sirva” > “silva”; monotongação do ditongo nasal em “muito” > “muntu”; e b) **graduais** – que são características que fazem parte do repertório linguístico de quase todos os brasileiros e que são definidos pelo grau de formalização exigido pelo contexto de fala, ocorrendo com maior incidência nos registros de fala não monitorados. Exemplo: monotongação dos ditongos decrescentes como em “beijo” > “bejo”, “feira” > “fera”, assimilação do /nd/ “correndo” > correno, queda do /r/ final nas formas verbais etc. Esse contínuo vai permitir uma reflexão em que é possível situar o jovem, adulto ou idoso em termos de urbanização.

O segundo é o contínuo de letramento. Esse contínuo é formado respectivamente por atividades de oralidade e letramento. Com esse contínuo é possível analisar qual a vivência desses alunos jovens, adultos e idosos com as práticas de letramento, quais práticas de letramento já permeiam suas vivências, se esses jovens, adultos ou idosos já se envolvem em práticas letradas e quais são essas práticas.

A monitoração constitui o terceiro contínuo nessa classificação. A monitoração é um processo que exige maior atenção e planejamento que, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 41), vai depender de vários fatores, dentre os quais destaca-se: “a) acomodação do falante a seu interlocutor; b) o apoio contextual na produção dos enunciados; c) a complexidade cognitiva envolvida na produção linguística; e d) a familiaridade do falante com a tarefa comunicativa que está sendo desenvolvida”.

O jovem, adulto ou idoso já tem muita noção de quais são as expectativas do outro em função do seu comportamento linguístico e sabe também que, de acordo com o papel social que está desempenhando, tem de se monitorar. Esses jovens,

adultos ou idosos são socialmente competentes, o que os difere da criança que ainda está em processo de se tornar socialmente competente.

Partindo desse entendimento, posso afirmar que os jovens, adultos ou idosos sabem se comportar nas mais diversas situações sociais e, por isso, dispõem de mais flexibilidade no contínuo de monitoração do que uma criança, mesmo que sua linguagem reflita as características, os saberes de seu grupo social, por exemplo, quando em sua fala aparecem características de uma fala urbana. Para Bortoni-Ricardo (2004a, p. 65) “a terminologia urbana advém da antropologia social e diz respeito às comunidades urbanas de periferia, onde há forte influência rural na cultura e na língua”.

Por isso, acredito que os três contínuos (rural-urbano, letramento e monitoração) são de fundamental importância para a análise dos saberes das vivências dos jovens, adultos e idosos e para entender qual a integração desses saberes nas suas construções de hipóteses de aprendizagens de escrita e leitura.

Entendo que os conhecimentos linguísticos são fundamentais para que um professor realize o trabalho em sala de aula sobre o ensino da língua materna. Os estudos sobre linguagem têm dado contribuições relevantes para as discussões sobre alfabetização.

Desse modo, dominar os conceitos linguísticos com os quais vai trabalhar é necessário ao professor que educa em língua materna, principalmente ao professor alfabetizador. Porém, de modo geral, os cursos de formação de professores para os anos iniciais de escolarização não têm contemplado, em seus currículos, uma formação mais específica para atender essa área.

2.3 A Sociolinguística e as questões educacionais

A Sociolinguística é a vertente da ciência da linguagem que se preocupa em investigar a língua falada em situações reais de uso. Ela mostra que a principal característica das línguas humanas é a sua heterogeneidade. Essa área investigativa da linguagem surgiu na década de 1960, nos Estados Unidos, graças aos trabalhos de William Labov, entre outros.

Segundo Bortoni-Ricardo (2003), a Sociolinguística, desde o seu surgimento, conquistou um lugar de destaque entre as ciências sociais que adotam as questões educacionais como objeto de interesse de sua atenção. Um marco dessa declaração

é a publicação do artigo de William Labov: “The Logic of Nonstandard English” (LABOV, 1972).

Segundo a mesma autora, em 1939 acontece a implantação do Projeto Tarasco no México, que foi uma tentativa de uma educação bilíngue fundada em princípios linguísticos, com o grupo étnico Purepecha, falantes de Tarasco. O projeto foi proposto durante a primeira Assembléia de Filólogos e Linguistas, com a presença de 12 instituições mexicanas. Isso faz com que mais tarde, em 1953, a UNESCO adote posição favorável ao uso das línguas vernáculas na escola primária.

A Sociolinguística tem demonstrado grande inquietação com a influência de aspectos de falas desvalorizadas socialmente, usadas por grupos minoritários, na construção de conhecimentos sobre a norma de prestígio, que é aceita, legitimada pela sociedade e respaldada pelas escolas no que diz respeito ao ensino de língua materna que, por vezes, lança mão de propostas didáticas estigmatizantes frente a esse conhecimento.

Bortoni-Ricardo (2004a) observa que as diferenças entre os saberes, nos jeitos próprios de falar, ouvir, seguir instruções etc, entre os aspectos culturais do docente e discente podem produzir um significativo distanciamento no relacionamento em sala de aula, sobretudo no contexto de alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Essa distância no relacionamento produz também uma tensão entre as duas culturas, que pode redundar, por parte do discente adulto, em uma aversão à cultura escolar e até em uma resistência, provocando um possível abandono da vida acadêmica, caso este esteja frequentando a escola pela primeira vez ou um novo abandono, se este está retornando à vida escolar, por entender que não há identidade entre aquele ambiente e seus antecedentes socioculturais.

Talvez essa hipótese possa explicar uma das causas do alto índice de infrequência nas aulas ou de evasão escolar dos jovens, adultos e idosos alfabetizando, pois muitos deles deixaram a escola na etapa equivalente à idade/série adequadas e agora retornam, fazendo uma nova tentativa de adaptação e de possibilidades de aprendizagens escolares.

Para Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa etnográfica de estudos sociolinguísticos pode contribuir para amenizar a tensão entre a cultura escolar e a cultura dos alunos fazendo com que essa relação seja produtiva, uma vez que tais

estudos levam em conta a fala como meio de expressão dos saberes, que esses já têm, quando chegarem à escola e os toma como base para dar significado aos conhecimentos que vão adquirir.

Para Alkmim (2000), a Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada e analisada em seu contexto social, ou seja, em situações reais de uso. Toma-se como referência para tal estudo uma comunidade de fala, e esta se caracteriza não pelo fato de se formar por pessoas que falam do mesmo jeito, mas pela interação de indivíduos em redes comunicativas variadas e que guiam suas condutas verbais por um mesmo conjunto de regras.

O jovem, o adulto e o idoso, ao chegar a uma escola, iniciando ou dando continuidade a sua vida escolar, já são detentores de saberes da oralidade que viabilizam a sua interação social. Esses saberes são construídos nos contextos sociais da comunidade e nas redes de interação e eles servem de base para a construção de novos saberes desenvolvidos na escola, principalmente a língua escrita.

Bortoni-Ricardo (2004a) afirma que muitos professores ficam inseguros sobre como intervir de forma produtiva no processo comunicativo em sala de aula e intervêm, por vezes, de forma estigmatizadora em relação à fala do aluno, considerando “erro” aquilo que é apenas diferença entre os “falares”, ou seja, variedades da língua que estão relacionadas aos antecedentes sociolinguísticos.

A esse respeito, torna-se necessário esclarecer ao aluno jovem, adulto e idoso que existem diferentes formas de usar a língua oral e que essas maneiras são contextualmente definidas. Desse modo, ele poderá monitorar seu estilo, adequando sua linguagem à circunstância de fala. Mas que essa intervenção seja feita fundamentada em uma pedagogia culturalmente sensível aos antecedentes socioculturais e linguísticos do aluno para que não haja prejuízo no seu processo de ensino e aprendizagem e também não venha causar discriminação ou preconceito.

O tratamento inadequado ou até mesmo estigmatizante dessa questão linguística pode provocar insegurança no falante, comprometendo sua autoestima e dificultando sua integração na cultura escolar, bem como a aquisição da língua escrita.

Mollica (2000), por sua vez, ressalta a influência da fala no processo de letramento, como também a tendência natural dos alunos em escreverem como falam, revelando assim seus antecedentes culturais e linguísticos.

A tendência de escreverem como falam está presente no cotidiano escolar, principalmente, nas classes de alfabetização, exigindo dos professores alfabetizadores conhecimento, sensibilidade e respeito às características da competência comunicativa⁵ que o estudante traz do seu contexto cultural e que deve ser expandida e variada ao longo da vida escolar, como direito inegável de dominar as formas linguísticas de prestígio. Democratizar o ensino é, entre outras coisas, promover a distribuição igual de bens culturais, entre eles o domínio da língua culta.

A maioria dos alunos jovens, adultos e idosos não alfabetizados provém das classes populares, originários de uma cultura em que predomina principalmente a oralidade. A forma básica de comunicação deles é a oral. Quando chegam à escola esses aprendizes deparam-se com a preponderância de outra modalidade que é a escrita, o que provoca uma incongruência e, às vezes, até desencanto com aquilo que lhes podia representar, entre outras coisas, inclusão social.

É importante ressaltar que a comunicação oral também tem seu código elaborado. Os falantes efetuam rígida seleção dentro de uma série de alternativas linguísticas de que dispõem, de acordo com aprendizado prévio.

Para confirmar essa elaboração do código oral, Goffman (2002) afirma que a fala é estruturada não apenas em termos de quem fala, para quem e em que língua, mas também como uma organização de interação face a face na qual os interagentes são reciprocamente ratificados.

O falante imprime um esforço mental no sentido de organização de suas idéias e de adequação de sua fala, a fim de que haja uma efetiva comunicação. Trazer essa reflexão para o contexto de sala de aula e especificamente para as aulas de língua materna pressupõe, por parte do docente, a adoção de uma postura didática dialógica em que seja permitida a expressão oral por parte dos envolvidos no processo comunicativo. Assim, possibilita-se o exercício de elaboração mental

⁵ O conceito de competência comunicativa proposto por Dell Hymes significa o saber pessoal do código usado na comunidade, bem como a destreza em operá-lo (1972).

das idéias, que vão ser expressas na forma oral e posteriormente servir de apoio à escrita.

A Sociolinguística tem contribuições singulares, no conjunto das ciências humanas, para a melhoria da educação. No entanto, para que possa responder à tamanha empreitada, é preciso adotar ações diferentes das que vêm sendo usadas. Bortoni-Ricardo (2005, p. 130-133) destaca seis princípios que devem ser adotados pela Sociolinguística Educacional.

Antes, porém, cabe aqui trazer, a partir de Bortoni-Ricardo e Freitas (2008), uma discussão sobre Sociolinguística Educacional. Para as autoras as vertentes variacionista e qualitativa da Sociolinguística deram origem à Sociolinguística Educacional, ciência que, desde o seu nascedouro, tem demonstrado certa inquietação com o baixo rendimento escolar de alunos oriundos de grupos étnicos minoritários e de classes populares menos favorecidas.

Assim, de acordo com as referidas autoras, a Sociolinguística Educacional tem-se ocupado em contribuir para a elaboração de novas formas de organização do trabalho pedagógico docente que deem conta de desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos necessárias à ampliação de sua competência comunicativa oral e escrita, tornando-os mais proficientes em sua língua materna e habilitando-os a exercerem conscientemente e criticamente a cidadania, ou seja, provendo-os de recursos comunicativos que os tornem aptos a atuarem em seus contextos sociais nas perspectivas de transformação e mudança.

Os seis princípios mencionados antes são:

1 – A influência da escola para a apropriação da língua escrita deve ser investigada nos dialetos monitorados e não nos dialetos coloquiais, pois na linguagem “cuidada” é que se observa a influência de um monitoramento estilístico. A escola oferece resistência aos estilos mais coloquiais que, no entanto, aparecem naquele domínio, em momento de pouca ou nenhuma monitoração. O falante (incluindo aí os professores), por mais escolarizado que seja, tem momentos de espontaneidade linguística em que retorna ao dialeto materno.

Não se pode deduzir que a atuação da escola na constituição do capital linguístico do falante seja irrelevante, visto que os currículos escolares visam ensinar os estilos sobrepostos ao vernáculo – que é o sistema básico da língua, a linguagem

menos cuidada, mais informal, mais coloquial. Nesse sentido, é possível ver a escola cumprindo sua função social em relação ao ensino da língua materna que é ampliar o repertório linguístico do aluno com recursos comunicativos que lhe possibilitem usar com tranquilidade os estilos monitorados que demandem maior planejamento.

2 – Variedades linguísticas que não recebem avaliação social negativa tendem a não ser objeto de correção pela escola. Tarallo (2002) ilustram esse fato argumentando que o uso da anáfora zero⁶ ou do pronome lexical⁷ em certos contextos não passa pela pressão da regra de prestígio na escola.

3 – No Brasil, a variação linguística está ligada à estratificação social e à dicotomia rural-urbano. A autora afirma que o principal fator de variação linguística no Brasil é a desigual distribuição de renda, que tem impedido à população de baixa renda o acesso aos bens materiais e culturais da classe dominante.

Com isso posso inferir que docentes sensíveis às diferenças sociolinguísticas e culturais dos discentes, sobretudo dos jovens, adultos e idosos, têm criado situações interacionais significativas em sala de aula. Pois quando o discente é ratificado pelos colegas e pelos professores como um falante socialmente aceito aprende a fazer uso adequado, segundo o contexto, do dialeto vernáculo e da língua de prestígio.

4 – Os estilos monitorados são usados para realização de eventos de letramento em sala de aula. Já para a realização de eventos de oralidade usam-se os estilos menos monitorados.

5 – A análise Sociolinguística deve avaliar o significado que a variação assume para alunos e professores de acordo com as características do processo interacional.

6 – É importante que o linguista não se preocupe apenas em transferir informações técnicas ao professor, mas promova um diálogo franco com ele, para que este se torne apto a fazer uma reflexão crítica de suas ações.

A observância desses princípios, aliados a uma pesquisa constante e comprometida com a aprendizagem da língua materna a respeito dos saberes

⁶ Exemplo de anáfora zero: Comprei meu carro novo. Ao comprar Ø comemorei.

⁷ Exemplo de pronome lexical: Comprei meu carro novo. Ao comprar ele fiquei surpresa.

sociolinguísticos e a apropriação de estilos monitorados da língua podem fornecer subsídios teóricos relevantes às questões educacionais contemporâneas, sobretudo ao professor alfabetizador de jovens, adultos e idosos, como é o caso da pesquisa relatada nesta tese.

Fomentar o debate e a reflexão desse referencial teórico sociolinguístico, junto aos educadores alfabetizadores de jovens, adultos e idosos e promover estratégias para a adoção de uma prática pedagógica reflexiva, no cotidiano das salas de aula, são ações que certamente fortalecem a prática docente e instaura uma nova relação entre os saberes linguísticos trazidos pelos alunos; seus idioletos – que são variedades de fala próprias de cada indivíduo –, e aqueles propostos pela cultura escolar.

2.4 Variação linguística: fenômeno constitutivo das línguas humanas

A variação linguística é um fenômeno constitutivo das línguas humanas e ocorre em todos os níveis. Esse fenômeno sempre existiu e certamente existirá, independente de qualquer ação normativa.

Toda língua, qualquer língua, em qualquer período da história, em qualquer lugar do mundo, está sujeita a variações e mudanças. Assim, o uso que se faz da língua vai depender do receptor, da mensagem e do contexto interacional. Quando se está no ambiente familiar, a interação é mais informal, permeada de afetividade. No domínio da escola, já há uma tendência a um maior monitoramento da fala que assume, assim, um caráter mais formal, ou seja, o uso da língua varia em função dos papéis sociais que cada falante assume e que são definidos por normas socioculturais.

Nas salas de aula, como em qualquer outro espaço social, deparamos com uma grande variedade de uso da língua. Se o professor estiver realizando atividades de letramento, tais como a aula de leitura, explicação paralela a explicações no quadro, entre outros, é possível constatar um alto nível de monitoração de fala, pois está submetido a regras que exigem mais do seu comportamento verbal e não verbal. A tensão é menor em relação à monitoração da fala em eventos de oralidade.

Nessa perspectiva, a Língua Portuguesa no Brasil é formada de muitas variedades, embora tendemos a acreditar que no Brasil há uma relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional. Observamos esse fenômeno por meio das diferenças de pronúncias, de emprego de palavras, de morfologia, de construções sintáticas, que permitem identificar os falantes de comunidades linguísticas em variadas regiões, como também de diferentes grupos sociais em uma mesma comunidade de fala.

Alguns dialetos têm mais prestígio que outros, resultado de uma crença consolidada na cultura do Brasil ao longo de sua história, constituindo um mito. Assim, os membros de uma comunidade de fala que possuem poder econômico e político são tratados com mais respeito e transmitem esses valores para o dialeto que falam. Esses dialetos, então, passam a ser aqueles legitimados socialmente e aceitos como corretos de acordo com Bagno (2003).

O dialeto que é a forma como uma língua é realizada em uma região específica, pode ser considerado bom ou ruim dependendo da legitimidade que esta ganha a partir de fatores econômicos ou políticos. Tais valores, no entanto, são de caráter ideológico e geram preconceitos que precisam ser combatidos, a começar pela escola, pois a fala é, sobretudo, um determinante de identidade de um grupo.

Para Bortoni-Ricardo (2004a), no Brasil, os dialetos das cidades do litoral que foram fundadas no decorrer dos séculos XVI e XVII, como Salvador, Rio de Janeiro, Recife e Olinda, Fortaleza, São Luis, João Pessoa, entre outras, sempre receberam melhor avaliação do que o das comunidades do interior do país. No litoral as cidades estão voltadas geograficamente para a Europa e receberam, nos três primeiros séculos da colonização, um número grande de portugueses e, em consequência, desenvolveram falas próximas dos falares lusitanos. É importante mencionar que até 1960, a capital do país se situava no litoral, primeiro em Salvador, e depois, no Rio de Janeiro.

É normal que a capital detenha mais poder e prestígio, e esses valores acabem por agregar-se ao dialeto da região. Ainda hoje, no Brasil, os dialetos mais valorizados são os usados nas regiões economicamente mais ricas. Assim, a gênese da legitimidade dos dialetos passa por causas históricas, econômicas e políticas.

Destarte, como o objeto de estudo da Sociolinguística é a relação entre as diferentes manifestações linguísticas e as diferentes manifestações sociais, uma vez que língua e sociedade estão intimamente relacionadas e implicadas, uma influenciando e sendo influenciada pela outra, torna-se impossível estudar a língua sem estudar, ao mesmo tempo, a sociedade em que essa língua é falada.

Nesse sentido, os professores alfabetizadores de jovens, adultos e idosos, ao levarem em conta as contribuições da Sociolinguística Educacional para sua formação, devem considerar as diferentes manifestações linguísticas de seus alunos e a relação entre essas e a sociedade.

As manifestações linguísticas nas sociedades modernas se apresentam na forma de variação linguística, que é o estado contínuo de transformação da língua e na forma da norma-culta, que é a variedade da língua considerada “legitimada”, “correta” e aceita pela sociedade. O conceito de variação linguística que leva em conta a instabilidade e a fluidez da língua, constitui o ponto central de atenção da Sociolinguística. A variação pode ocorrer a partir de vários fatores:

2.4.1 Fatores de variação

Qualquer comunidade de fala, seja macro ou micro, apresenta sempre variação linguística. Para Bortoni-Ricardo (2004a), dentre os fatores que determinam essa variação destacam-se:

2.4.1.1 Grupos etários

São as diferenças intergeracionais, fato que se dá até no interior da família: os mais velhos, como os avós, tendem a falar diferente dos mais novos, como os filhos e os netos. Esse fenômeno se verifica na sociedade em geral.

2.4.1.2 Gênero

As variações entre os modos de fala femininos e masculinos estão relacionadas aos papéis sociais que são pautados em regras socioculturais. As falas femininas costumam ser mais marcadas por diminutivos, por partículas como “né?”, “tá?”, entre outras, que são chamadas de “marcadores conversacionais” que cumprem funções variadas na conversa. Já a linguagem masculina tende a ser mais marcada pelos chamados palavrões e gírias mais chulas.

2.4.1.3 Status socioeconômico

A desigualdade na distribuição de bens culturais e materiais revela-se nas diferenças sociolinguísticas. Essa afirmação da autora é importante, uma vez que a distribuição de renda no Brasil ainda é uma das mais desiguais do mundo. Observo que apesar do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) apresentar melhoras entre os anos de 2006 e 2007, e o país se manter entre os classificados como de desenvolvimento humano elevado (IDH entre 0,800 e 0,899), grupo do qual faz parte há três anos, como aponta o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), 2009, ainda não é possível perceber reflexo dessas mudanças nas diferenças sociolinguísticas, haja vista a estreita relação entre língua e sociedade.

2.4.1.4 Grau de escolarização

O tempo de escolarização de uma pessoa e a qualidade das experiências escolares que vivencia têm influência em seu desenvolvimento linguístico. Esses fatores têm grande vinculação ao status socioeconômico na sociedade brasileira.

2.4.1.5 Mercado de trabalho

Outro fator determinante do repertório sociolinguístico é a profissão desempenhada pelas pessoas na sociedade. Alguns profissionais, como professores, jornalistas etc. precisam ter maior abertura estilística e ser capaz de adequar sua fala a uma grande variação de estilos e dominar com segurança os estilos mais monitorados. No entanto, existem outras profissões no mercado de trabalho que não exigem tanto o domínio de estilos monitorados.

2.4.1.6 Rede Social

Esse fator refere-se às relações que o indivíduo estabelece nos diversos domínios sociais, pois esse têm a tendência a adotar condutas parecidas às das pessoas com as quais convivemos.

2.4.2 Classificações da Variação Linguística

Bagno (2007, p. 46-48), apresenta a seguinte classificação da variação linguística:

2.4.2.1 Variação linguística diatópica

O adjetivo diatópico provém do grego *DIÁ*, que significa “através de”, “por meio de”, “por causa de” e de *TÓPOS*, radical grego que significa “lugar” e *ICO*, sufixo grego, que forma adjetivos.

Essa variação é a que se dá nos diferentes modos de falar de diferentes lugares, como os grandes centros urbanos, estados, zona rural etc.

Essa variação se dá no nível fonético, lexical e sintático.

No nível fonético, essa variação pode ser observada, por exemplo, como o caso do /s/ chiente do carioca que representa um som cujo ponto de articulação é pré-palatal, como se dá na pronúncia das palavras /chave/ e /jarro/; outro exemplo é o /r/ retroflexo do londrinense ao pronunciar as palavras /carta/ e /borboleta/ que produz uma pronúncia semelhante ao /far/ que significa (distante) em inglês.

No nível lexical ou vocabular, ou seja, de palavras diferentes em sua estrutura, essa variação pode ser observada, por exemplo, com a raiz comestível “inhame”, como é chamada no Nordeste é que recebe o nome de “cará”, no Sudeste e em outras regiões do Brasil.

A variação diatópica pode ser sintática, ou seja, pode se dá na estrutura frasal, por exemplo: no estado do Maranhão e do Pará e em outros é comum ouvir a seguinte frase: Tu queres um beijinho? Enquanto que em outros estados a mesma frase é pronunciada com o pronome “você” em substituição do pronome “tu”, assim: Você quer um beijinho?

2.4.2.2 Variação diastrática

O adjetivo diastrático provém do grego *DIÁ*, que, como já anunciei, significa “através de”, “por meio de”, “por causa de”, de *STRATUM*, radical latino que significa “camada”, “estrato” e *ICO*, sufixo grego, que forma adjetivos.

Essa variação é a que se observa entre os diferentes modos de falar das diferentes classes sociais das quais os indivíduos façam parte. Como a variação diatópica, a variação diastrática também se dá no nível fonético, lexical e sintático.

No nível fonético, essa variação pode ser observada, por exemplo, com a pronúncia da palavra /salario/ para salário, /bicicreta/ para bicicleta etc.

No nível lexical, essa variação pode ser observada, por exemplo, com a expressão “aquela paradinha” usada pelos adolescentes para significar “alguma

coisa que o seu par/companheiro já saiba do que se trata” ou a expressão “mano véi” que significa “tudo bem?”

No nível morfo-sintático, essa variação pode ser observada com frases como: “Houveram menos percas”, no lugar de “Houve menos perdas”.

2.4.2.3 Variação diafásica

O adjetivo diafásico também provém do grego *DIÁ*, que significa “através de”, “por meio de”, “por causa de”, *PHÁSIS*, radical grego que significa “expressão” e *ICO*, sufixo grego, que forma adjetivos.

É a liberdade de expressão que cada indivíduo tem ao fazer uso da língua de acordo com o grau de monitoramento que ele atribue ao seu comportamento verbal.

A variação diafásica, como ocorre com a diatópica e com a diastrática, pode se dar também no nível fonético, lexical e sintático.

No nível fonético, essa variação pode ser observada, por exemplo, na fala de adolescentes “véio”, “mano” etc.

No nível lexical, essa variação pode ser observada na fala descontraída de uma autoridade ao usar uma expressão, como: “presunto” para se referir ao corpo de alguém que foi encontrado morto etc.

No nível sintático, essa variação pode ser observada na fala descontraída de autoridades públicas com frase, como: “Eu vi ele”, no lugar de “Eu o vi.” e “Eu chamei ele”, no lugar de “Eu o chamei”.

2.4.2.4 Variação diamésica

O adjetivo diamésico provém do grego *DIÁ*, cujo significado já descrevi, *MÉSOS*, do radical grego que significa “meio” e *ICO*, sufixo grego, que forma adjetivos. É a variação que se dá na comparação entre a língua falada e a língua escrita. Para analisar essa variação é fundamental o conceito de gênero textual.

2.4.2.5 Variação diacrônica

O adjetivo diacrônico forma-se com o radical grego *DIÄ* e *KHRÔNOS*, radical grego que significa “tempo” e *ICO*, sufixo grego, que forma adjetivos.

É a variação ou evolução que se verifica na comparação entre diferentes períodos da história de uma língua.

A variação linguística se dá em todos os níveis da língua, isso significa reafirmar de que a língua não é uniforme, que não tem unidade em sua realização expressiva, nesse sentido, é que Bagno (2007), apresenta os níveis de variação linguística a seguir:

2.4.2.6 Variação fonético-fonológica

Essa variação pode ser verificada por meio dos diferentes modos de se pronunciar uma determinada palavra, seja pelo acréscimo, supressão ou substituição de um fonema. Um exemplo claro da manifestação desse fenômeno são as inúmeras pronúncias da letra R, no português brasileiro. No dialeto caipira essa pronúncia se dá de forma retroflexa, ou seja, eleva-se a ponta da língua em direção a abóbada palatina, provocando um tipo de articulação ápico-pré-palatal, já nos grandes centros urbanos ela é pronunciada na região uvular.

2.4.2.7 Variação sintática

Essa variação pode ser verificada na estrutura das frases em relação a alteração nas concordâncias nominal e verbal, bem como na organização dos termos na construção da mesma. Por exemplo: Me empreste seu livro de Português. Emprésteme seu livro de Português. Me dê emprestado seu livro de Português, pode-se observar que estas frases têm o mesmo sentido, no entanto, estão organizadas de maneiras diferentes.

2.4.2.8 Variação semântica

Essa variação pode ser verificada quando o mesmo termo é usado em diferentes regiões com significado diferente, por exemplo, a palavra “ata” que no Nordeste significa o nome de uma fruta, a “pinha” e em outras regiões a “ata” é um documento ofício. A palavra “fossa” que significa “cova ou cavidade subterrânea onde se despejam dejetos” e que também é usada para expressar “estado de melancolia, de tristeza”, como na frase: Pedro está na “fossa”, pois levou um fora da namorada. Essa variação depende da origem regional do falante.

2.4.2.9 Variação lexical

Essa variação pode ser observada a partir do uso de diferentes vocábulos para representar o mesmo objeto, por exemplo, as palavras “mandioca”, “macaxeira”, “aipim”, para se referir a mesma raiz comestível.

2.4.2.10 Variação estilístico-pragmática

Essa variação pode ser observada a partir de diferentes situações de interação social determinada pela maior ou menor informalidade ou intimidade entre os interlocutores. Por exemplo: “Queira dirigir-se ao próximo caixa” ou “Vá se dirigindo aquele caixa dali”.

Todos esses elementos representam qualidades ou propriedades de um falante. Esses atributos fazem parte da própria estrutura individual do falante. Outros fatores são funcionais, resultantes da dinâmica das interações sociais. Assim, a variação linguística depende de fatores sociofuncionais e socioestruturais. Esses fatores se inter-relacionam na constituição do repertório linguístico do falante. O estudo da variação linguística equivale em complexidade à da própria ação humana.

Tomando por referência essas reflexões que trazem o uso social da língua, ou seja, a língua em condições reais de uso, acredito que a Sociolinguística possa trazer contribuições efetivas para a aquisição da língua escrita e da compreensão leitora dos alunos das classes de alfabetização de jovens, adultos e idosos, pesquisa ainda pouco desenvolvida no Brasil.

Apesar da perspectiva anunciada acima, muitos professores alfabetizadores de jovens, adultos e idosos que têm suas propostas de ensino fundadas em uma atuação tradicional ainda acreditam que se aprende ortografia a partir de treinos ortográficos, memorizando a escrita das palavras, desconsiderando o uso social da língua e a coautoria da ação discente no processo de construção do conhecimento.

Acredito que a exposição e a inserção desse estudante em um ambiente rico em leituras e o manuseio de materiais escritos como livros, jornais, cartas, revistas, cartazes e outros podem ajudar na aquisição de regras ortográficas. No entanto, há que se considerar que a aprendizagem da ortografia é um processo criativo, gradual e que o aluno, ao escrever, fundamenta-se na sua língua oral e nos saberes que

está construindo sobre a estrutura formal da língua, tomando-os como ponto de partida para elaborar seu pensamento sobre a forma “correta” de escrever.

Tomando a fala como manifestação da prática oral e que é aprendida naturalmente em situações informais no cotidiano e nas relações dialógicas, produto de inserção cultural e de socialização, é facilmente possível ver sua influência na fase inicial de aquisição e produção da língua escrita pelos alunos.

Ao registrar como pensa que deve escrever certo grupo de palavras, mesmo tomando por base características do discurso oral, o aluno está oferecendo um preciosíssimo documento que precisa ser analisado e interpretado, levando-se em conta que ele está demonstrando um esforço para compreender o funcionamento da língua, e esse empenho não deve ser negligenciado ou reprovado pelo professor que, muitas vezes, valoriza mais os “erros” do que os “acertos”, desconsiderando as hipóteses construídas em torno do seu universo linguístico cultural.

2.4 A formação de professores alfabetizadores de jovens, adultos e idosos para o ensino da língua materna

A formação de professores de qualquer modalidade de ensino deve levar em conta o disposto no artigo 22 da LDBEN 9394/96, o qual determina que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Em se tratando da formação do docente de EJA além das exigências necessárias à formação de professores, deve contemplar aquelas relacionadas à complexidade requeridas para o trabalho com esse público, conforme determina o parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica:

Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (CNE/CEB 11/2000, p. 56)

A formação docente qualificada é fundamental, pois assim, o professor de EJA está habilitado a exercer a profissão de forma compatível com as necessidades dos

discentes que se movem rumo à escola com motivações diversas, mas, sobretudo para dar significação social aos conhecimentos adquiridos ao longo da vida. A esse respeito o parecer supracitado (p.58), afirma que “as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos”. Recomenda ainda o mesmo parecer (p. 59) que “em qualquer nível formativo se deem correlações entre os conteúdos das áreas de conhecimento e o universo de valores e modos de vida de seus alunos”.

Tomando por base as recomendações acima, acredito que as instituições formadoras de professores além de oferecer em seus currículos os estudos conceituais sobre EJA precisam incluir também os estudos sobre o ensino da língua materna, sobretudo os relacionados à leitura e escrita na etapa de alfabetização/primeiro segmento que corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo Silva (2001), os conhecimentos linguísticos são fundamentais para a realização de um bom trabalho sobre o ensino da língua materna em sala de aula. Dominar os conceitos linguísticos com os quais vai trabalhar é necessário ao professor que educa em língua materna, principalmente ao professor alfabetizador, porém, de modo geral, os cursos de formação de professores para os anos iniciais de escolarização não têm contemplado, em seus currículos, uma formação linguística mais aprofundada, o que compromete o ensino, haja vista, os resultados das avaliações institucionais nacionais (SAEB, ENEM, Prova Brasil) e internacionais (PISA), sobre o nível de compreensão leitora.

Bagno (2002, p. 81), abordando aspectos da formação do professor de língua materna, destaca quatro princípios que devem constar dos seus conhecimentos, a fim de que possa alavancar o ensino da língua na escola:

- a) o estudo da variação linguística; b) a prática da reflexão linguística sistemática e consciente (por meio da pesquisa); c) o desenvolvimento constante e ininterrupto das habilidades de leitura e escrita (aliadas também às práticas de oralidade) e d) o estudo dos gêneros textuais (orais e escritos).

Esses saberes são imprescindíveis ao currículo do professor alfabetizador, sobretudo ao alfabetizador de jovens, adultos e idosos, por se tratar de um alunado em que muitos deles já vivenciaram experiência de escolarização e retornam a escola em busca de um ensino significativo, ou seja, querem aprender de forma mais pragmática, pois a vida lhes solicita tais conhecimentos, haja vista, que alguns já

estão inseridos no mercado de trabalho e retornam aos estudos como forma de conseguirem ascensão profissional.

Portanto as aulas de alfabetização para esse público precisam ser realizadas em uma lógica diferente das aulas de alfabetização de crianças, embora ambos; crianças e adultos precisem ser alfabetizadas, os objetivos de adquirirem tal conhecimento são diferentes.

O convívio professor e aluno de EJA, para que seja favorável às aprendizagens, deve ser pautado no princípio de uma relação simétrica, que se explicita, de acordo com Moura Filho (2000, p. 62), [...] “por meio da extensão aos alunos e às alunas da prerrogativa de influenciar na condução da interação que, em salas de aulas convencionais, é exclusiva do(a)s professore(a)s, o que a torna classificável como assimétrica”.

A relação simétrica entre professor e aluno pode ser traduzida como uma relação horizontalizada em que se instaura uma empatia entre ambos. Nessa relação um se coloca no lugar do outro e, com base em suas próprias suposições e impressões, tenta compreender o comportamento do outro.

Talvez desejar uma relação simétrica entre professor e aluno seja almejar um nível de “relacionamento idealizado”, haja vista que culturalmente cada um desses sujeitos tem seus papéis sociais instituídos e, um não pode assumir o papel do outro no espaço escolar, mas anela-se que as relações entre professor e alunos em sala de aula de jovens, adultos e idosos seja a menos assimétrica possível, a fim de favorecer as aprendizagens de tais alunos.

E como é o professor alfabetizador que atua no início da educação linguística dos alfabetizandos seja ele; criança, jovem adulto ou idoso, ele precisa estabelecer uma relação favorável às aprendizagens com seus alunos, além de ter uma formação científica e crítica a fim de proporcionar-lhes uma educação que ultrapasse os muros da escola de forma que promova uma mudança na esfera individual e social deste. Assim, esses alunos recebem uma formação para exercer uma cidadania consciente e crítica capaz de se expressar oralmente e por escrito de forma competente em qualquer contexto.

O Ministério da Educação, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais tem envidado esforços para empreender uma reflexão acerca da adoção de uma nova

postura sobre o ensino da língua padrão, conclamando as escolas para que assumam esta tarefa. Posso remeter essa chamada especialmente aos professores alfabetizadores, sobretudo aos alfabetizadores de jovens, adultos e idosos, uma vez que são eles que, de fato, atuam nos anos iniciais de escolarização do aluno e conseqüentemente no início de suas aprendizagens sobre a escrita escolar e, portanto, precisam livrar-se de alguns mitos, dentre eles:

O de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala correta é a que mais se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (PCN, 1998, p. 31)

As crenças nesses mitos produzem muitas mazelas no âmbito educacional, desde exclusão, no sentido literal da palavra, preconceitos, silenciamentos e assujeitamentos de alunos, que por não terem suas hipóteses linguísticas acolhidas, “ausentam-se” do processo de co-autoria de suas aprendizagens.

Assujeitamento esse, que segundo Freire (1975) traduz-se em obediência cega a ponto de adotar o discurso do outro como seu, no ato de anunciar uma verdade própria.

Freitas (1996, p. 39) contribui com essas assertivas, afirmando que se tem “observado, ao longo dos estudos realizados, que escola, dialeto, fracasso ou sucesso escolar e classe social são temas inseparáveis”.

Dessa forma, não basta ao professor ler os manuais que acompanham os livros didáticos ou outros similares. É preciso estar imerso em cursos de formação continuada, em debates e reflexões que coloquem em discussão os conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos, a fim de instrumentalizar-se para exercer o papel de mediador da produção do conhecimento, a partir de uma atuação político-pedagógica mais competente e reflexiva, respeitando as diferenças linguísticas e culturais das minorias.

Para discutir o que seria uma atuação pedagógica competente, Rios (2002, p. 89) desenvolve uma contribuição valiosa relativa ao âmbito da competência:

Assim entendida a competência, não posso qualificar de competente o professor que apenas conhece bem o que precisa ensinar ou que domina bem alguns recursos técnicos ou que tem um engajamento político, é militante do sindicato de sua categoria profissional. Não faço referência a uma “competência técnica”, uma “competência política” ou a uma “competência ética” – não se trata de três competências, mas de três componentes de uma competência. O conjunto de propriedades, de caráter técnico, ético e político – e também estético [...] é que define a competência.

Nessa perspectiva, pensar sobre uma ação docente competente é procurar atuar na perspectiva de dar conta da dimensão e da complexidade que englobam a formação humana.

Compreender como se processa a integração entre os saberes da oralidade e da escrita é um dos assuntos que demandam ser incorporados aos estudos e debates dos professores alfabetizadores, para que eles possam planejar ações docentes adequadas à comunicação em sala de aula, tais como, os aspectos mencionados por Bortoni-Ricardo (1995): intervenções mais respeitadas e éticas quanto às falas dos alunos; orientações quanto ao emprego do português usado para ler, escrever e o usado para conversar; ampliação da liberdade de expressão oral e escrita do aluno; e intervenção do professor no sentido de não “corrigir” a fala do aluno, de forma autoritária, mas de mostrar aos educandos as variedades linguísticas, além de desenvolver o senso crítico dos mesmos sobre elas, respeitando seus antecedentes sociolinguísticos.

Entendo que discriminar a maneira de falar dos alunos pode prejudicar sua auto-estima e provocar conflitos que dificultem ainda mais a necessária ampliação e diversificação da competência comunicativa, que a escola tem o compromisso de atender no cumprimento das suas funções sociais.

Portanto, constitui de relevante importância ampliar a competência comunicativa dos alunos, como forma de assegurar-lhes a inclusão social, mas sem perder de vista as perspectivas político-ideológicas implícitas.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004b), para que possamos antecipar “problemas” na produção escrita dos alunos e ajudá-los a entender os “erros” precisamos ter conhecimento de que os “erros ortográficos” podem ter duas gêneses principais: as que são resultantes de tentativas de representação, na escrita, de traços característicos da variedade linguística do falante ou as resultantes das convenções ortográficas que têm caráter arbitrário.

A criança, antes de aprender a escrever, aprende a falar no convívio social com outros falantes. Portanto, é previsível que use a linguagem oral como base para a construção de seus conhecimentos sobre a escrita. Ao lançar mão desse recurso, ocorre muita influência dos saberes da oralidade na escrita, o que já é esperado. Assim também é o jovem, adulto e idoso ao se apropriar da modalidade escrita da língua no processo de alfabetização.

A outra gênese de problemas encontra-se no caráter arbitrário das convenções ortográficas. É a gramática normativa que estabelece as regras para a escrita correta das palavras e muitas dessas normas têm caráter arbitrário, ou seja, são definidas pelos gramáticos que levam em conta os mais variados critérios como: i) o que é mais econômico ou a etimologia, isto é, a história da língua; ii) as regras morfológicas, isto é, de formação das palavras, por exemplo, as palavras escritas com o dígrafo CH e com a letra Z ou palavras terminadas com Z ou com S; e iii) a variedade de uma região ou classe social privilegiada: “bloco”, “trabalho” etc.

Analisar esses “erros⁸” possibilita, além de compreender as origens das dificuldades ortográficas, entender como se dá a integração entre os saberes da oralidade e da escrita. Viabiliza, ainda, conhecer os antecedentes sociolinguísticos do aluno para, posteriormente, planejar ações pedagógicas docentes, voltadas para o atendimento das necessidades específicas de aprendizagens.

2.6 As narrativas como possibilidade para desenvolver a expressão oral dos alunos

Para Bortoni-Ricardo (2004b), ao iniciar a vida escolar, o aluno, além de aprender a ler e escrever, precisa também desenvolver sua expressão oral, ou seja, diversificar os recursos comunicativos que lhe vão possibilitar falar com mais desembaraço.

Uma das possibilidades para desenvolver a expressão oral dos alunos se efetiva por meio de trabalhos realizados com narrativas, que são exposições de um fato ou acontecimento. Essas exposições podem se realizar de forma oral ou escrita.

⁸ Não falamos em erro na arena da comunicação oral, mas os consideramos quando se trata de problemas no domínio das convenções ortográficas. Assim, os erros são vistos como hipóteses heurísticas.

O trabalho com narrativas deve ter seu lugar assegurado na escola desde os anos iniciais de escolarização, no caso de EJA, desde o primeiro segmento, a fim de garantir aos alunos um espaço de expressão de suas idéias. À medida que fala, argumenta suas concepções, relata suas experiências pessoais ou de ficção, desenvolvendo a oralidade que vai servir de alicerce para a aprendizagem da escrita.

Os comentários que o narrador acrescenta à narrativa, à medida que vai apresentando os fatos, e a transmissão da experiência pessoal são as características principais de uma narração, Labov (1972) denomina-os de avaliação.

O professor alfabetizador de jovens, adultos e idosos pode e deve intervir quando estes alunos estão relatando suas experiências ou criando histórias oralmente, por meio de questionamentos, para orientar e ordenar a narrativa ou para instigar a criação de comentários avaliativos.

As narrativas começam com uma orientação que é o momento em que são apresentados os personagens, onde e como se passa a história. Essas informações têm como função motivar o leitor ou ouvinte. Em seguida, vem a complicação que é uma sequência de fatos que levam a um ponto crucial. Após, vem o clímax, que é o “ponto alto” e mais tenso ou emocionante nas narrativas de aventura, histórias de amor e suspense. Finalmente, vem a resolução que se dá quando aparece a solução para a situação. Essa característica quase sempre vem antecipada de elementos de avaliação.

Os alunos jovens, adultos e idosos, assim como as crianças, gostam de histórias, sobretudo se forem relacionadas às suas experiências de vida, desse modo o professor pode lançar mão dessa estratégia com frequência. Para maior sucesso de tal estratégia, é importante que o professor crie o clima para contar as histórias, preparando a turma, de preferência que a atividade se dê em um ambiente adequado, onde os alunos possam ficar à vontade. Uma sala de leitura preparada adequadamente com tapetes, almofadas e assentos confortáveis para a realização desse evento pode, também, ser determinante para o envolvimento de todos.

Na “hora da história”, é importante que o professor, ao contar a história, ou o aluno, se for o caso, utilize recursos como: mudar o tom de voz, fazer gestos ou ex-

pressões faciais adequando ao contexto da narrativa. Assim, os ouvintes ficam mais interessados e desfrutam de momentos lúdicos na sua aprendizagem.

2.7 Escrita espontânea: hipóteses que evidenciam os conhecimentos dos alunos sobre o funcionamento da língua escrita

De acordo com Abaurre (2002), a escrita espontânea das crianças, na fase de alfabetização, revela suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita e possibilita constatar suas dúvidas e inseguranças, como também as diversas iniciativas usadas por elas para resolvê-las.

Assim como as crianças, os alunos jovens, adultos e idosos, também elaboram hipóteses evidenciando seus esforços na elaboração da própria escrita em um processo de construção que mostra serem sujeitos ativos que atuam sobre a escrita, incorporando os modelos já convencionados da língua oferecidos pela escola ou pelo contexto social em que vivem e criando soluções alternativas, bastante idiossincráticas, quando não sabem usar as convenções.

Essa dimensão criadora do aluno na busca da apropriação da escrita ortográfica vem, ao longo do tempo, sendo subestimada por muitos professores que, por vezes, interpretam como “erro de grafia” aquilo que poderia ser entendido, de acordo com Leal e Roazzi (2003, p. 118), como “indicadores, pistas ou indícios” ao seu dispor para compreender e conhecer as saídas que os alunos usam para resolver os diferentes processos de aquisição da língua escrita e elaborar as diferentes formas de intervenções didáticas.

Interpretar as hipóteses e relações que fazem os alunos na busca de apropriarem-se da modalidade escrita da língua socialmente valorizada representa um desafio ao professor alfabetizador. É a ele que cabe, na condição de mediador desse conhecimento, propor intervenções didáticas adequadas, a fim de que o estudante reelabore suas hipóteses e avance qualitativamente na sua aprendizagem e vá processualmente conquistando autonomia de escrita.

2.8 O conceito de grupos de força e suas consequências na elaboração das hipóteses de escrita na alfabetização

É importante salientar, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004b), que, na fala, não há pausa entre as palavras como na escrita. Na fala, as palavras se juntam formando sequências chamadas de grupos de força que, para Camara Junior (1977, p. 132), “consiste num sintagma de dois ou mais vocábulos que constituem numa frase um conjunto fonético significativo, enunciado sem pausa intercorrente e subordinado a um acento tônico predominantemente que é do vocábulo mais importante do grupo”

Esses vocábulos, pronunciados de uma só vez, têm várias consequências na elaboração das hipóteses da escrita pelos alunos que estão se alfabetizando, pois na fala não há intervalos entre as palavras como na escrita.

A sílaba tônica de uma palavra é o ponto alto de um grupo de força. Outras palavras, que a antecedem, preferencialmente os monossílabos, se juntam a ela.

Na sentença a seguir, podemos verificar tal fenômeno:

O aluno é dedicado.

Temos aqui dois grupos de força. A sílaba tônica está sublinhada:

O	a	<u>lu</u>	no
1	1	3	0

Em “O aluno” a sílaba tônica é “lu”. Vamos atribuir a ela o valor 3. As sílabas que a antecedem receberão o valor 1. E a sílaba posterior a ela recebe o valor 0.

é	de	di	<u>ca</u>	do
2	1	1	3	0

Em “é dedicado” a sílaba tônica é “ca”. Vamos atribuir a ela o valor 3. As duas sílabas que vêm antes da tônica receberão o valor 1. Mas, antes dessas, há outra sílaba tônica que, no grupo de força teve sua tonicidade reduzida, portanto vamos atribuir a ela o valor 2.

Nessa perspectiva é que Bortoni-Ricardo (2004b) elenca algumas hipóteses presentes na escrita inicial da criança, nas classes de alfabetização, “as quais remeto ao contexto de alfabetização dos jovens, adultos e idosos” (grifo meu): a) é comum escrever um grupo de força como se fosse uma só palavra; b) a vogal “e” quando pré-tônica e átona final tende a ser pronunciada como se fosse /i/; c) ocorre o mesmo fenômeno com a vogal “o”, quando vem antes ou depois da sílaba tônica, costuma ser pronunciada como se fosse /u/.

2.9 Processos que afetam a estrutura da sílaba na língua oral

A sílaba é a unidade ou grupo de fonemas emitidos em um só impulso de voz. A vogal funciona como núcleo da sílaba, e esse núcleo pode ser precedido ou seguido de consoante.

Para Camara Junior (1996, p. 53), “é normalmente a vogal, como o som vocal mais sonoro, de maior força expiratória, de articulação mais aberta e de mais firme tensão muscular que funciona em todas as línguas, como centro da sílaba [...]”.

As sílabas em português podem ser apresentadas com a seguinte estrutura:

V (só uma vogal) como em: **á**-gua;

CV (uma consoante e uma vogal) como em: **po-te**;

VC (uma vogal e uma consoante) como em: **es**-co-la;

CVC (uma consoante, uma vogal e outra consoante) como em: **mar**-ca;

CCV (duas consoantes seguidas de vogal) como em: **pra**-to;

CCVC (duas consoantes seguidas de vogal e outra consoante) como em: **pres**-tí-gio;

CCVCC (duas consoantes seguidas de vogal, seguidas de mais duas consoantes) como em: **trans**-for-ma-ção⁹;

CVCC (consoante, vogal, seguida de duas consoantes) como em: **pers**-cru-tar.

⁹ Na palavra “trans-for-ma-ção”, consideramos que temos uma sílaba com a estrutura CCVCC porque estamos considerando o segmento consonântico /n/, que funciona para marcar a nasalidade da vogal. Outra possibilidade de análise é não considerarmos o /n/ como uma consoante. Assim, consideramos somente a consoantes /t/, /r/, a vogal nasal /ã/ e a consoante /s/.

Para Cunha e Cintra (2001, p. 31), “as vogais podem ser consideradas sons formados pela vibração das cordas vocais e modificados segundo a forma das cavidades supralaríngeas, que devem estar sempre abertas ou entreabertas à passagem do ar”.

Ainda segundo o mesmo autor (p. 31), a classificação tradicional, de base fundamentalmente articulatória, as vogais da língua portuguesa pode ser: a) quanto à região da articulação (anteriores ou palatais, centrais ou médias, posteriores ou velares); b) quanto ao grau de abertura (abertas, semi-abertas, semifechadas, fechadas); c) quanto ao papel das cavidades bucal e nasal (orais e nasais); d) quanto à intensidade (tônicas, átonas); e) quanto à maior ou menor elevação da língua (+ altas, - altas, - baixas, + baixas); f) quanto ao recuo ou avanço da articulação (+ recuadas, - recuadas) g) quanto ao arredondamento ou não arredondamento dos lábios (+ arredondadas, - arredondadas).

Quadro 1 - Quadro das vogais orais em posição tônica:

	Anteriores ou palatais	Médias ou Centrais	Posteriores ou Velares	
Fechadas	[i] /i/		/u/ [u]	+altas
Semifechadas	[e] /ê/	[ɔ]	/ô/ [o]	-altas -baixas
Semi-abertas	[ɛ] /é/		/ó/ [ɔ]	+ baixas
Abertas		[a]		
	- recuadas - arredondadas	+ recuadas - arredondadas	+ recuadas + arredondadas	

Fonte: CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. Com adaptação¹⁰.

Se, durante a passagem dessa corrente de ar, o véu palatino estiver levantado contra a parede posterior da faringe, as vogais produzidas, no total de sete, são chamadas de vogais orais:

/i/, /ɛ/, /e/, /a/, /ɔ/, /o/, /u/.

¹⁰ Para facilitar a leitura deste trabalho por professores não iniciados nas convenções de fonética, representamos os fonemas e grafemas usados na sua representação gráfica.

Quando, no entanto, a passagem dessa corrente de ar se der com o véu palatino abaixado, uma parte da corrente expiratória ressoará na cavidade nasal e as vogais produzidas, no total de cinco, são chamadas de vogais nasais, que para Camara Junior (1996, p. 46) “é quando o falante tende a antecipar o abaixamento do véu palatino, necessário à emissão da consoante na sílaba seguinte, e emite já nasalada a vogal precedente [...] fica entendida como um grupo de dois fonemas, que se combinam na sílaba – vogal e elemento nasal”. A seguir as vogais nasais:

ĩi/, /ẽ/, /ã/, /õ/, /ũ/.

Os fonemas /i/ e /u/ são chamados de semivogais e se situam entre as consoantes e as vogais formando sílabas. Suas transcrições fonéticas são: /j/ e /w/. Em *piso* [‘pizu] o /i/ é vogal, mas em *pai* [‘paj] é semivogal. Assim como em *pulo* [‘pulu], o /u/ é vogal, mas em *pau* [‘pau], o /u/ é semivogal.

Consoante é o fonema produzido pela corrente de ar que carrega o som realizado nas cordas vocais e em algum ponto da cavidade oral encontra obstáculos. Esses obstáculos definem sua classificação em torno do ponto de articulação no aparelho fonador.

O quadro abaixo, elaborado com adaptações, a partir de Cunha e Cintra (2001), mostra que o conjunto das consoantes da Língua Portuguesa é constituído por dezenove unidades e ilustra essa classificação, tomando por base: a) o ponto de articulação, que é o local da cavidade bucal em que ocorre obstrução total momentaneamente, ou parcial, para a produção das consoantes no aparelho fonador (bilabiais, labiodentais, linguodentais, alveolares, palatais e velares); b) o modo de articulação que são os obstáculos parciais encontrados pela corrente expiratória para a produção da pronúncia de um som consonantal, sem, contudo interceptá-la (oclusivas e constrictivas); c) o papel das cordas vocais, pois as consoantes podem ser ou não produzidas com vibração nas cordas vocais (surdas ou sonoras); d) papel da cavidade bucal e nasal quando na emissão de um som consonantal, a corrente expiratória pode passar apenas pela cavidade bucal, ou ressoar na cavidade nasal, caso encontre abaixado o véu palatino (nasais e orais).

Quadro 2 – Classificação das consoantes em função de quatro critérios, de base essencialmente articulatória: modo de articulação, ponto de articulação, papel das cordas vocais e papel das cavidades bucal e nasal:

CONSOANTES								
Papel das Cavidades Nasais		Orais						Nasais
Modo de Articulação		Oclusivas		Constritivas				
				Fricativas		Vibrantes	Laterais	
Papel das cordas vocais		Surdas	Sonoras	Surdas	Sonoras	Sonoras	Sonora	Sonora
Ponto de articulação	bilabiais	/p/ pato	/b/ bato					/m/ mala
	labiodentais			/f/ faca	/v/ vaca			
	linguodentais	/t/ toca	/d/ dedo	/s/ sala /c/ céu /ç/ roça	/s/ rosa /z/ zelo			
	alveolares					/r/ cara	/l/ lata	/n/ nata
	palatais			/x/ xadrez /ch/ marcha	/g/ gelado /j/ jóia			/lh/ malha /nh/ minha
	velares	/c/ soco /q/ (k) quilo	/g/ (guê) gola				/R/ carro rato	

Fonte: CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. Com adaptações¹¹.

A configuração silábica Consoante Vogal Consoante (CVC) merece algumas observações. Segundo Ricardo-Bortoni (2004a), nem todas as consoantes podem ocupar os lugares de segunda consoante nessas sílabas. Essa segunda consoante

¹¹ Para facilitar a leitura deste trabalho por leitores não iniciados nas convenções de fonética, representamos os fonemas por grafemas ou dígrafos usados na sua representação gráfica.

(r, s, l, /y/, /w/, n) cria o travamento silábico. A pronúncia do /r/ em situação pós-vocálica ou de travamento muda muito de uma região para outra. Pode ser pronunciado como uma consoante velar, como uma consoante alveolar e até com a língua contraída.

Em muitas regiões do Brasil, é encontrada essa pronúncia velar, por exemplo, no Rio de Janeiro. No Paraná e em outras partes da região Sul, a pronúncia encontrada é a alveolar. No interior de São Paulo, em Mato Grosso do Sul e Goiás, é muito encontrada a pronúncia com a língua contraída. Essa realização do /r/ é geralmente associada aos falares das áreas rurais.

A pronúncia do /r/ pós-vocálico tende a desaparecer no final de palavras, quando se faz uso de estilos não monitorados. Isso em todas as regiões do Brasil. A supressão do /r/ final é mais frequente nos infinitivos verbais, no futuro do subjuntivo e em substantivos, advérbios e adjetivos terminados em /r/. Essa supressão do /r/ nos infinitivos dá origem a uma “hipercorreção”. Tal fenômeno ocorre quando o falante quer evitar uma forma desprestigiada de falar e, ao tentar evitar um “erro”, comete outro. Podemos perceber essa situação no exemplo: Ana Clara **estar** muito animada hoje.

Para Bortoni-Ricardo (2004b), o /s/ pós-vocálico pode ser representado graficamente pelas letras S, X, ou Z, como em: giz, xerox, mês. E soa como uma consoante surda diante de outra consoante surda, soa como consoante sonora diante de outra consoante sonora ou de uma vogal. Diante de uma vogal, soa como /z/. De acordo com a região pode soar como consoante sibilante ou chiante.

Em Brasília e em Belo Horizonte, por exemplo, o S pós-vocálico é usualmente realizado sem o chiado. No Rio de Janeiro, em Salvador, em Fortaleza e em outras cidades, o S pós-vocálico é realizado como chiante. No final de palavras, o S pós-vocálico tende a transformar a vogal da sílaba em um ditongo com a semivogal /y/. A exemplo: voraz > vorai; voz > voiz.

Ainda de acordo com a mesma autora, as semivogais /y/ e /w/ funcionam como consoantes, formando os ditongos decrescentes, como “ai”, “au”, “ei”, “eu”, “oi”, “ou”, “iu” e “ui”. Essa semivogal que está no lugar da segunda consoante na sílaba CVC, travando-as, está sujeita a ser suprimida. Quando uma semivogal é suprimida, dizemos que houve redução de ditongo.

A redução do ditongo “ou” > “ô” está muito marcada na língua, podemos perceber exemplos como em “falou > falo”, entre outros casos, essa redução está tão avançada que, praticamente, pouco se ouve a pronúncia do ditongo “ou”. Ocorre também em sílabas internas, tônicas ou átonas, como em “tesoura > tesôra”, e ainda que outras reduções dos ditongos e a semivogal /y/ não estejam tão presentes, elas requerem atenção em sala de aula, como, por exemplo, a palavra “beijo > bejo”.

Carecem de uma atenção especial também os casos de “hipercorreção”, como a realização do ditongo “ei” em palavras com “e”, como em “bandeja > bandeija”.

No português do Brasil, o L pós-vocálico ocorre como uma consoante /l/ ou como a semivogal /w/. Em algumas áreas no sul do Brasil, ainda é comum a realização do /l/. Nas demais regiões, é usual a realização do /w/.

Essa ocorrência também merece atenção, pois os alunos que estão sendo alfabetizados tendem a ficar com dúvidas tanto para usar os ditongos finais: /au/, /eu/, /iu/, /ou/ quanto para empregar as sequências: “al”, “el”, “il”, “ol”, e “ul”. Ainda em relação ao L, este tende a ser mais suprimido em sílabas átonas do que em tônicas, como, por exemplo, na palavra carnaval, em que a sílaba final CVC é tônica.

Observamos, então, a realização do segmento final, com /l/ ou com /w/. Somente em áreas rurais dá-se a supressão do L final em palavras oxítonas, por exemplo, a palavra passaria de carnaval > carnavá. Pode ocorrer também a troca do /l/ pelo /r/ nos falares rurais, como em carnaval > carnavar.

A letra N representa o travamento da sílaba por segmento nasal. O travamento nasal é a ocorrência do traço de nasalidade nas vogais. Na escrita, esse travamento é representado pelo til (~) ou pelas consoantes nasais M e N. A consoante que representa a nasalidade na escrita é o M antes das letras P e B.

Como as formas de representar o travamento nasal são convencionadas, torna-se difícil para o alfabetizando assimilá-las. O travamento nasal, assim como as demais consoantes e semivogais que travam sílaba, também tende a desaparecer. Como exemplo: comeram > comero. Essa regra chama-se desnazalização e só ocorre em sílabas finais átonas.

2.10 Percepção das relações entre sons e letras: convenções da ortografia

No início do processo de alfabetização é de fundamental importância que os alunos compreendam que os sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala. Para as pessoas que já são alfabetizadas, essa compreensão parece ser natural, no entanto, segundo Adams *et al* (2006), o entendimento de que a linguagem falada é formada de sequências desses pequenos sons não se dá, sem esforço, de forma espontânea ou simples, em seres humanos que estão passando pelo processo de apropriação da língua escrita.

Sendo assim, é necessário que o professor alfabetizador de EJA elabore estratégias didáticas para o desenvolvimento da consciência fonêmica no aluno para que este compreenda que a língua é composta de pequenos sons da fala – fone – e estes correspondem a letras de um sistema de escrita alfabética. Sem a mediação docente tal conhecimento pode escapar a grande parte dos estudantes das salas de alfabetização, principalmente àqueles de origens menos favorecidas em termos de letramento, o que lhes pode trazer consequências para as aprendizagens em leitura e escrita.

Embora uma série de diferentes níveis de consciência linguística esteja implicado na compreensão leitora, a consciência dos alunos alfabetizando acerca dos fonemas, de que os sons da fala correspondem mais ou menos a cada letra, tem um poder preditivo único, sendo responsável em contribuir para sua proficiência na leitura.

O trabalho do professor para o desenvolvimento da consciência fonológica não parece ser uma tarefa fácil de ser cumprida, principalmente nas salas de aula de alfabetização de jovens, adultos e idosos, pois estes já trazem consigo grande experiência no processo de comunicação oral, e, de modo geral, as pessoas não prestam atenção aos sons dos fones quando falam ou escutam falas de outras pessoas, preferindo fixar seu interesse ao significado e na força do enunciado em questão.

O desafio que se apresenta ao alfabetizador é desenvolver tarefas didáticas em que estes alunos percebam os fonemas e a possibilidade de separá-los, desenvolvendo a consciência fonológica.

É conveniente que o professor alfabetizador de EJA comece a intervir criando conflitos cognitivos (desafios) para o aluno em relação à escrita das convenções ortográficas. Esses conflitos cognitivos vão ter a função de fazer o aluno entender que sua escrita está “incompleta”, faltando algo e que seus saberes sobre escrita, até então, não estão sendo suficientes. Nesse momento, o aluno vai perceber a necessidade de apropriar-se da norma ortográfica.

Para entendermos a complexidade das convenções ortográficas, faz-se necessário ter em mente que a evolução da linguagem oral e a consolidação da linguagem escrita passam por processos históricos e representam a caminhada dos povos que as usam. Essas convenções ortográficas vão se definindo à medida que progredem os estudos sistematizados de ortografia.

O trabalho com ortografia deve ser uma atividade permanente. A partir dos primeiros estágios da alfabetização até as séries mais adiantadas, é preciso investir sempre nesse ensino. Buscar propostas criativas e inteligentes para tratar esse conteúdo certamente instigará o aluno a ficar atento às formas convencionais de escrever.

Propostas nesse sentido podem se pautar em diferentes formas de lidar com a ortografia, criando condições necessárias ao favorecimento da compreensão do princípio ortográfico, a partir de situações que privilegiem a descoberta desse princípio por meio de experiências reais dos alunos.

Lamentavelmente, consciente ou inconscientemente, alguns professores têm tratado o ensino das convenções ortográficas como um conhecimento que se adquire apenas a partir do treino e da memorização de regras, tornando esse estudo enfadonho e estéril. Morais (2003), concordando com outros autores como Roazzi e Leal (2003, p. 94), acredita que, para mudar esse quadro, um primeiro passo a ser dado depende de o professor saber o que é “regular e o que é irregular na norma ortográfica do português”. De posse desse conhecimento, poderá diferenciar o que os alunos podem “compreender, porque tem uma regra ou princípio gerador subjacente e o que eles terão que memorizar, porque é irregular”.

Conhecimentos dessa natureza contribuem para desfazer o equívoco de que a aprendizagem da ortografia efetiva-se apenas por meio de regras, dando lugar a

um ensino voltado à reflexão e compreensão, de forma que os alunos podem formular, com suas próprias palavras, as regras de que estão se apropriando.

Além dos pontos levantados, em termos do desenvolvimento da ortografia, é relevante também registrar que as vogais nasais são cinco: /ĩ/, /ũ/ /ẽ/ /õ /ã/. Os ditongos nasais são: /ãu/, como em *pão*; /ẽi/ como em *também*; /uĩ/ como em *ruim*; /ãi/ como em *mãe*; e /õi/ como em *põe*.

O ditongo /ãu/, quando ocorre em sílabas átonas, é grafado em “am”, como em “falaram”; já o ditongo /ãu/ em sílaba tônica, aparece em muitas palavras, inclusive em nomes no aumentativo, como em “amigão”.

A diferença entre ditongo /ãu/ tônico e ditongo /ãu/ átono é muito importante e deve ser trabalhada em todas as séries do Ensino Fundamental, porque eles são representados graficamente de maneiras distintas. Alguns alunos vão sistematizar essa distinção logo, outros vão precisar de mais tempo e de intervenções variadas por parte do professor para avançar nesse conhecimento.

A representação do som /s/ tem significado uma das questões mais complexas na ortografia de nossa língua, porque várias são as possibilidades de se representar esse som. O som /s/ é representado pelas letras **S, C, Ç, Z, X**, e pelos dígrafos **SS, XC, SC, SÇ**.

Para continuar tratando das diversas representações gráficas do som /s/, e sobre a alternância entre C, Ç e S, é importante mostrar aos alunos que o Ç é empregado somente antes das letras A, O e U e nunca em início de palavras.

Outra dificuldade no emprego da letra S decorre de que essa letra, em alguns contextos, tem som de /z/; como ocorre quando o S vem entre duas vogais. Além disso, há palavras que são grafadas com a letra S, no final, como *três, lápis, pires*; e outras são grafadas com a letra Z, como *xadrez, paz, nariz*.

Essas são apenas algumas ocorrências de uso da letra S. Como apresentei antes, são vários dígrafos e letras que representam a letra S, constituindo assim uma dificuldade para o alfabetizando, uma vez que não existem formas de sistematizar seu uso correto por meio de regras. O princípio que rege esse conhecimento é considerado irregular na norma ortográfica do português.

Dessa forma, o uso das representações do som /s/ demanda ser fixado em cada palavra. Isso não significa que o enfrentamento dessas arbitrariedades ortográficas seja exigir que os alunos memorizem e declarem verbalmente as regras e as irregularidades das convenções da língua.

Assim, cabe ao professor alfabetizador de jovens, adultos e idosos buscar situações práticas do dia-a-dia dos alfabetizados para trabalhar essas várias possibilidades de uso do som /s/ de forma que o aluno possa gradativamente apreender qual a representação indicada para cada caso.

2.11 Aspectos das convenções ortográficas que representam problemas na aquisição da escrita pelos alfabetizados

O uso dos dígrafos QU e GU requer conhecimento e atenção por parte do professor alfabetizador no seu ofício de ensinar. É importante fazer também uma distinção entre o uso do dígrafo QU e a sequência Q + U, como na palavra “quando”, por exemplo.

O som /k/, antes das vogais A, O, U é grafado com a letra C, como nas palavras “casa”, “carro”. A letra C também é usada para representar o som /k/ como nas palavras “claro” ou “cravo”, em sílabas em que a primeira letra é C e a segunda é L ou R. Já diante das vogais E e I o som /k/ é grafado pelo dígrafo QU, como na palavra “queimada”.

Outra questão relevante para o estudo da ortografia relaciona-se à letra G, quando está precedida das vogais E e I em que tem o mesmo som da letra J. O professor pode-se valer de associações de palavras com outras que são derivadas delas, a fim de que o aluno perceba essa sutil diferença. Exemplo: sugestão > sugerir; evangelho > evangelizar. Há também palavras escritas com “je” e “ji”, que requerem um estudo detalhado.

A letra X em “xarope” e o dígrafo CH em “chave” representam o mesmo som. É importante observar que, depois dos ditongos “ei” e “ai”, esse som é representado pela letra X, como nas palavras “paixão” e “ameixa”. Muitas palavras que se iniciam com a sílaba “me” são grafadas com X, como nas palavras “mexerico” e “mexilhão”. Já a palavra “mecha” se escreve com CH.

O dígrafo LH e a sequência “li + vogal”, são considerados variantes do mesmo fonema, de acordo com Lemle (2001, p. 53), o que constitui mais um problema no contexto da alfabetização. É comum aparecer, nos textos de alunos alfabetizando, a escrita da palavra “família” como “familha”, o que só vem confirmar a necessidade de um estudo sistemático sobre essa questão em variadas situações.

Outro caso que requer cuidado no trato ortográfico relaciona-se ao emprego da letra H: quando forma dígrafos, como CH, LH e NH em “cachorro”, “palha” e “farinha”; quando é usada no início de palavras, contexto em que não tem som algum. Essa convenção ortográfica tem uma explicação etimológica na história da palavra. Conhecimentos como esses precisam ser cuidadosa e competentemente tratados pelo professor para que o aluno vá, progressivamente, consolidando esses saberes.

Além de precisar ter conhecimento sobre as convenções ortográficas da língua, o professor alfabetizador de jovens, adultos e idosos, carece ser guiado, sobretudo por ações docentes fundadas nos princípios de uma pedagogia culturalmente sensível. Valorizar os saberes que os alunos já têm sobre a língua oral e a escrita constitui um desses princípios.

A partir desse entendimento, recomendo aos professores alfabetizadores de EJA que desenvolvam estratégias didáticas a partir de contextos, como: uso da literatura infanto-juvenil, músicas, pesquisas em jornais, revistas e outros, a fim de que o aluno possa exercitar atividades de leitura e escrita em que duas ou mais letras concorrem na representação do mesmo som, e assim ampliem o domínio dos seus conhecimentos sobre a estrutura da língua escrita.

O professor não deve maximizar os “erros” de ortografia nesse estágio inicial da alfabetização. Com essa afirmação, não estou deixando de dar importância ao ensino sistemático das regras de ortografia.

Finalmente, uma forma bastante significativa para sistematizar os aspectos das convenções ortográficas da língua é permitir que os alunos avaliem suas próprias hipóteses sobre a escrita, as dos seus pares, debatam suas idéias, busquem conclusões individuais e coletivas, enfim, explorem ao máximo aquilo que a língua permite e, assim, gradativamente, vão ascendendo ao domínio das

convenções ortográficas. Nesse estágio, a preocupação com a ortografia não deve ser maior do que com a expressão escrita do aluno.

2.12 Monitoração da fala: competência com que os jovens, adultos e idosos lidam com as práticas de letramento

A monitoração quase sempre se define pelo papel que cada pessoa ocupa no momento da interação no domínio social. No domínio do lar, as relações são informais, prevalecendo uma comunicação adequada aos eventos interativos nesse ambiente.

Já nas relações mais formais, como em uma entrevista para ocupar uma vaga de emprego, a comunicação ocupa outro nível de monitoração linguística. Esses eventos comunicativos estão sujeitos à variação linguística que é um fenômeno inerente a toda língua humana.

Mollica (2000) afirma que todas as línguas naturais humanas encontram-se em permanente processo de variação e mudança. No entanto, como afirma Freitas (1996), há uma grande demanda social para que se promova a variedade padrão que, às vezes, faz com que o vernáculo seja cruelmente sacrificado.

Para enfatizar esse processo de variação e mudança, Bagno (2003, p. 10) apresenta uma metáfora muito interessante para a língua, comparando-a a “um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso [...] se renova incessantemente”. Posso perceber, a partir dessa figura, um movimento que se traduz na dinamicidade da língua, um processo contínuo e inegável de mudança.

Assim sendo, para fazer uma análise sociolinguística do Português do Brasil, Bortoni-Ricardo (2002) propõe a adoção de três contínuos: i) contínuo rural-urbano, ii) contínuo de letramento e iii) contínuo de monitoração estilística.

O contínuo rural-urbano compreende as variedades linguísticas rurais situadas, do ponto de vista geográfico e social, mais isoladas, como a variedade “caipira” até a variedade culta. Ao longo desse contínuo, a autora admite ainda a existência de dois tipos de regras variáveis: a) descontínuas – que são características das variedades regionais e sociais mais isoladas e que recebem mais discriminação pela sociedade urbana que detém o poder, como por exemplo: vo-

calização da palatal /lh/ como em “muié”, b) graduais – são características que fazem parte do repertório linguístico de quase todos os brasileiros e que são definidos pelo grau de formalização exigido pelo contexto de fala, como por exemplo: “correno”, “vinheru”.

O contínuo de letramento que é formado respectivamente por práticas sociais de oralidade e práticas sociais de letramento.

O contínuo de monitoração-estilística que diz respeito às características do falante para adequar-se ao seu interlocutor. São processos psicológicos de atenção e planejamento de fala no momento de ocorrência da interação, que vai depender de alguns fatores, dentre eles: a) adequação do falante ao seu interlocutor, *audience design*, de Allan Bell (1984); b) apoio contextual; c) nível de complexidade exigido pela produção linguística; d) intimidade do falante com a situação de comunicação.

A monitoração estilística requer do falante maior atenção à própria fala. Quando o falante dispõe de maior apoio contextual, bem como, de maior intimidade com o evento comunicativo, tem um desempenho no estilo monitorado com menos pressão comunicativa. Porém, quanto mais complexa a temática e menor o apoio contextual, maior é a pressão comunicativa.

Essa análise sociolinguística para o Português do Brasil proposta por Bortoni-Ricardo (2002), parece muito adequada, principalmente, para estudar a fala de alunos das salas de aula de jovens, adultos e idosos. Nas salas de aula desse alunado, há muitos alunos oriundos de famílias de origem rural e que trazem em suas falas características das variedades regionais mais isoladas geográfica e socialmente.

Há também, pessoas que mesmo tendo origem rural já estão mais próximas do polo urbano, denominado “rurbano” – termo advindo da antropologia social que se refere às comunidades urbanas de periferia onde existe grande influência rural na cultura e na língua (BORTONI-RICARDO, 2004a) – por isso essas pessoas já estão imersas em um processo acelerado de letramento, usando para as atividades de oralidade uma linguagem menos cuidada, mas para as atividades de letramento usam uma linguagem mais formal.

Assim, observo também características do contínuo de monitoração-estilística na conduta dessas mesmas pessoas, quando, por exemplo, estão adequando suas falas aos seus interlocutores.

As práticas de letramento, que segundo Street (1984), estão vinculadas aos contextos político e ideológico em que se realizam, pois são produtos de um construto social –, permeiam o cotidiano de jovens, adultos e idosos e a competência com que estes se desenvolvem nelas podem ser analisadas a partir do contínuo oralidade-letramento, pois de acordo com o evento de letramento, que para Barton, Hamilton e Ivanic (2000) são fatos possíveis de serem observados e que resultam de práticas mediadas por textos escritos –, em que tais jovens, adultos e idosos estão envolvidos, podem ser localizados em qualquer ponto de tal contínuo.

Observo, porém, que este contínuo tem interface tanto com o contínuo de urbanização quanto com o contínuo de monitoração estilística. Por isso, a competência com que os alunos jovens, adultos e idosos se desenvolvem nas práticas sociais leva em conta principalmente o contínuo de oralidade-letramento, mas também considera os outros dois contínuos.

Em sala de aula, é comum notar os alunos procurando adequar suas falas ao contexto. Exemplo: em situações de interação com o professor, quando buscam uma maior formalização na fala, pedindo uma explicação ou quando se dirigem aos seus pares, com uma fala mais informal, demonstrando familiaridade com o objeto da comunicação.

Localizar o falante ao longo desses contínuos não parece tarefa difícil, porque cada um possui características próprias, que são definidas a partir de sua rede de relações sociais, muito embora não exista falante de estilo único, como afirma Labov (1972).

Sobretudo no caso deste estudo que se deu em uma sala de aula de jovens, adultos e idosos, em que uma boa parte dos alunos possuem antecedentes rurais e, por isso, apresentam características de fala situadas no contínuo rural-urbano, o que os torna discriminados pela sociedade urbana hegemônica.

Acredito que os estudos sobre Sociolinguística Educacional precisam ser mais divulgados para que possam chegar ao seu destino, que é a sala de aula, a fim de que sejam adotadas ações docentes comprometidas com uma educação em

língua materna que, segundo Silva (2002), dê prioridade ao que, de fato, é funcional na língua, que são as aprendizagens linguísticas que possibilitam a comunicação com pessoas de outras comunidades e que promovam a utilização de outras variedades.

De acordo com a mesma autora, (2002, p. 264), a escola consegue, mesmo que a longo prazo – pois uma mudança de comportamento para se realizar demanda um tempo histórico –, instaurar uma mentalidade social que será uma “atitude de aceitação e não de tolerância” às variedades regionais.

Assim, o professor, no momento em que está realizando uma atividade que lhe exige mais monitoramento de fala, como a aula expositiva, entre outros, demonstra uma preocupação maior com sua linguagem. Já na realização de eventos de oralidade, como ao dar uma orientação sobre a realização de determinada atividade, ou chamar à atenção para alguma ocorrência, a linguagem é menos monitorada.

Dessa forma, dá-se uma alternância de variação linguística em sala de aula, o que possibilita ao aluno conviver e participar em interação com graus variados de monitoração estilística.

2.13 *Continuum oral/escrito*

Para Marcuschi (2003), o homem pode ser definido como um ser que fala e não como um ser que escreve. No entanto, isso não significa que a oralidade seja superior à escrita, mesmo que se considere que a língua falada anteceda a língua escrita na história da humanidade, tanto quanto na história de cada um de nós.

Embora a escrita não possa ser representativa da fala por inúmeros fatores, porque ela não traduz fenômenos da oralidade como a prosódia (parte da gramática que trata da pronúncia das palavras), a gestualidade, os movimentos com o corpo, entre outros, a escrita apresenta elementos próprios que são significativos e não estão presentes na fala, como a estética do texto de modo geral.

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua, cada uma delas com características próprias, mas não constituem dois sistemas linguísticos, nem são dicotômicos. Nas sociedades modernas, ambas são imprescindíveis. O importante é saber distinguir seus papéis e seus eventos contextuais de uso e não discriminar

seus usuários. Admitir superioridade da fala sobre a escrita ou vice-versa é um equívoco. Ambas são formas de representação cognitiva e social usadas em eventos específicos de comunicação.

Embora, segundo Stubbs (1980), a fala tenha precedência sobre a escrita, do ponto de vista do prestígio social, a escrita é mais valorizada que a fala. Essa avaliação não nasce a partir de critérios linguísticos, mas sim a partir de posturas ideológicas.

Os alunos jovens, adultos e idosos chegam à escola com muita convicção do valor da língua escrita para seu desenvolvimento na sociedade e por vezes se acham inferiores as pessoas que dominam essa modalidade da língua, alguns desses alunos se acham incapazes de aprender a ler e escrever e buscam justificativa em fatores biológicos como: “dizem ter a cabeça fraca”, “não ter nascido para as letras” etc.

Esses argumentos são muito presentes entre os alunos das salas de jovens, adultos e idosos, só quando começam a aprender a ler e escrever é que se percebem capazes. Essa afirmação ilustra a supremacia da língua escrita, ainda que por critérios ideológicos, sobre a língua oral.

Para Ong (1998), a fala é sempre usada na comunicação entre os povos. É uma prática social própria do homem e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Portanto, a oralidade sempre será, ao lado da escrita, a grande forma de expressão e de atividade de comunicação entre os povos.

Marcuschi (2003) defende a hipótese de que as diferenças entre oralidade e escrita se dão em um contínuo das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.

Fala e escrita constituem, assim, duas possibilidades de uso da língua que utilizam o mesmo sistema linguístico e que, apesar de possuírem características próprias, não devem ser vistas como formas dicotômicas.

Koch (1997) ressalta que os textos podem apresentar-se de várias formas, ou seja, ora se aproximando do pólo de fala (por exemplo: os bilhetes entre casais, *bilhetes entre colegas de classe, escrita espontânea dos alunos* (grifo nosso), cartas entre familiares etc), ora se aproximam do pólo da escrita, por exemplo: os discursos

de posse de cargos, as conferências, cartas de pedido de empregos, *escrita de um trabalho acadêmico* etc (grifo nosso).

Segundo Graff (1995), a escrita surgiu há pouco mais de 3.000 anos antes de Cristo, ou seja, há cerca de 5.000 anos. No Ocidente, surgiu por volta de 600 a.C., isto é, há pouco mais de 2.500 anos. O surgimento da imprensa deu-se em 1450, estando hoje com pouco mais de 500 anos. Para uma grande parte dos estudiosos da área, a alfabetização, como fenômeno cultural e democrático, era quase sem expressão nos primeiros 2.000 anos de sua história no Ocidente, pois era acessível a poucos.

Nessa perspectiva, a alfabetização é objeto de preocupação para a grande maioria dos pais, professores, pesquisadores e governantes, em razão do valor e importância da leitura e escrita nas sociedades letradas. Talvez por isso a temática alfabetização está sempre em discussão, sobretudo em países como o Brasil que ainda tem um número elevado de sua população na condição de não alfabetizado e de analfabetos funcionais.

Os altos índices estatísticos de evasão e repetência, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, traz a tona a complexidade que envolve a discussão sobre alfabetização, apesar dos esforços e ações implementadas pelas políticas públicas de formação continuadas para os professores alfabetizadores.

Para Souza (2003), incluem-se, no rol desses problemas, os de natureza pedagógica que são os relacionados à formação dos professores e às práticas de letramento escolar, de ordem sócio-histórica, que se constituem como a preocupação do ensino das letras e das sílabas de formas isoladas.

Muitos outros fatores também contribuem para o agravamento dessa complexidade, que vão desde as particularidades de cada aluno, os de natureza social como a falta de escolas para todos, a falta de professores e de recursos didáticos e o número significativo de crianças que precisam abandonar a escola para ajudar com seu trabalho na composição da renda familiar, entre outros.

Todos esses fatores contribuem para que muitos alunos da modalidade de ensino de jovens, adultos e idosos passem pela escola e, por algum motivo, não prossigam seus estudos, tendo de mais a frente retornar a ela, por se darem conta

de que não ter aprendido a ler e escrever faz falta para o seu desenvolvimento ao longo da vida.

2.14 Reflexões sobre os métodos de alfabetização

A prática dos professores alfabetizadores está fundamentada nos métodos sintéticos e analíticos.

O método sintético de alfabetização fragmenta a palavra ou a frase em seus constituintes menores (sílabas e letras). Dá ênfase à correspondência entre grafema e fonema – letra e som. Defende a concepção de que a consciência fonológica é condição primeira para a aprendizagem da escrita.

O método analítico de alfabetização, conhecido também como método global de alfabetização, tem sua origem em Decroly (1926), opõe-se ao método sintético ao valorizar mais o atributo visual da palavra do que o fônico. Inicia o processo de alfabetização considerando que a criança precisa ter uma compreensão do “todo” da palavra, antes de chegar a fazer uma análise das sílabas e letras. Da fusão dos dois métodos derivou-se o método misto de alfabetização, que inicia o processo de ensino de leitura e escrita tomando como base frases e nomes para, em seguida, decompor em sílabas e letras.

Está presente também, na história da alfabetização do Brasil, o método Paulo Freire. Esse método se pauta em princípios sociais e políticos, levando o aluno trabalhador a perceber sua condição social e a reconhecer-se como um agente da história. Nessa perspectiva, o papel do professor alfabetizador é conscientizar o educando para ter conhecimento da realidade em que está inserido, ao tempo em que cria estratégias que possibilitem aos educandos o desenvolvimento da leitura e da escrita. Por esse método, no ano de 1962, são alfabetizados 300 cortadores de cana de açúcar em apenas 45 dias, em Angicos, Rio Grande do Norte.

De acordo com Brandão (2004), para desenvolver esse método, há que se promover uma investigação do universo vocabular do aluno para identificar as palavras mais usadas pela população a ser alfabetizada, a fim de possibilitar o debate que favoreça o estudo das sílabas, identificação dos aspectos fonéticos e a criação de palavras novas.

O diálogo é um recurso imprescindível para desenvolver a reflexão crítica e criativa do aluno, porque o leva a pensar em seu contexto social, permitindo a leitura de mundo que segundo Freire (1987), deve preceder a leitura das palavras.

Para Brandão (2004), Freire propõe um método de alfabetização revolucionário, porque proporciona ao aluno uma reflexão crítica e política de sua realidade, objetivando não apenas o ensino do código escrito. Ao analisar o método de alfabetização de Freire, observo que o mesmo pode ser classificado entre os processos de alfabetização do método analítico, pois este toma como ponto de partida a palavra geradora, que é uma unidade de sentido polissêmico.

A proposta de alfabetização de Freire toma por base a ideia do diálogo entre educador e educando em que há uma troca profícua de saberes linguísticos culturais entre ambos, um dos pressupostos dessa proposta é que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho, a educação se dá nas relações sociais, dessa forma há sempre educadores educandos e educandos educadores.

A cartilha, para essa proposta, é considerada portadora de um saber desvinculado da realidade do educando, por isso desinteressante para esse, “é uma espécie de roupa de tamanho único que serve pra todo mundo e pra ninguém” (BRANDÃO, 2004, p. 22). O cerne do trabalho do professor alfabetizador, nesse método, é a fala social que vira escrita pedagógica.

Assim, logo que a comunidade aceita envolver-se com a proposta de alfabetização freireana, inicia-se a pesquisa para o “levantamento do universo vocabular” que é a ideia de que há um conjunto de fala; vocábulos mais usados, específicos da cultura daquela população (BRANDÃO, 2004). A pesquisa do universo vocabular ou linguístico do aluno se coaduna com a pesquisa dos saberes da sua vivência (oralidade) discutida neste texto. Portanto, acredito que são duas vertentes de uma mesma fonte de conhecimento (linguísticos culturais) que vão contribuir para o estudo em foco.

A pesquisa do universo vocabular se dá por meio de uma pesquisa de campo. A coleta dessas informações leva em conta todos os aspectos emblemáticos presentes nas falas das pessoas, desde palavras, frases, provérbios, modos próprios de representar e desvelar o mundo e, traduzir a vida.

Tais falas contêm os temas geradores que se expressam por meio das palavras geradoras que constituem o cerne do método. Essas palavras são vistas não apenas como instrumento de leitura da língua, são também instrumentos de uma releitura coletiva e existencial das relações dos homens que a falam.

Por conseguinte, tais palavras precisam atender a essas duas necessidades de leitura: a leitura da palavra e a leitura existencial.

Para Brandão (2004, p. 31) a melhor palavra geradora é aquela que reúne em si alguns critérios, tais como:

- i) Sintáticos (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonêmica complexa, de manipulabilidade dos conjuntos de sinais, as sílabas, etc.),
- ii) semânticos (maior ou menor intensidade do vínculo entre a palavra e o ser que designa, maior ou menor adequação entre a palavra e o ser designado, etc.) e
- iii) pragmáticos (maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza).

As palavras geradoras aparecem em frases nas falas das pessoas que apontam para as temáticas, ou seja, surgem aí os temas geradores que remetem às relações dos homens com o seu meio ambiente, seu trabalho, a produção de bens sobre a natureza etc.

O estudo de cada tema deve ser distribuído de acordo com as ciências do homem e como tal, receber um tratamento específico, não na lógica da fragmentação do saber, mais no sentido de situá-lo nas referidas áreas do conhecimento a fim de aprofundar o debate. Os temas geradores são pensados por Freire para serem usados no trabalho docente na fase de pós-alfabetização.

Observo que esse método propõe uma organização do trabalho pedagógico diferenciado das demais propostas de alfabetização. Essa organização se explicita, não apenas na elaboração da proposta didática, mas também na própria estética de sala de aula.

As salas de aula com carteiras dispostas em fileiras comumente usadas nas classes de alfabetização tanto de crianças como de adultos são substituídas pela organização dos “círculos de cultura”. Os alunos se organizam em uma disposição circular na sala de aula, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente, o que permite uma interação face a face entre todos, inclusive com o animador do debate, como é chamado o professor nesse trabalho. O qual tem a função de

coordenar o debate, incentivando a participação por meio da dialogicidade em que todos se ensinam e aprendem, e o animador, ao conceder o piso de fala ao aluno, o ratifica como falante de sua língua materna.

No círculo de cultura, segundo Brandão (2004) mais do que o aprendizado individual de ler e escrever, o que se aprende são modos solidários e coletivos de pensar e aprender e todos juntos aprendem a cada encontro que aquilo que estão elaborando é uma outra maneira de fazer a cultura que os faz, por sua vez, homens e mulheres sujeitos seres de história.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) têm como diferencial das demais concepções o mérito de descrever aspectos do desenvolvimento infantil e as operações cognitivas que são elaboradas pelas crianças na construção da escrita inicial, aspectos que, até então, não eram considerados.

Tais estudos começam a ser divulgados no Brasil na década de 1980 e influenciam sobremaneira os programas de alfabetização. O programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, do Ministério da Educação (2001), utilizou esse referencial teórico em sua proposta para a formação de professores alfabetizadores.

As concepções de Ferreiro (1985, 1986 e 1993) e Ferreiro e Teberosky (1985) contribuíram significativamente para o estabelecimento de um novo olhar para o processo de alfabetização, viabilizando uma ressignificada percepção do desenvolvimento conceitual da criança e da valorização dos seus conhecimentos prévios sobre a escrita inicial e espontânea.

No entanto, após uma análise mais acurada desse processo, percebo que esse aporte teórico veio mais uma vez legitimar a alfabetização baseada na palavra, na sílaba e na letra, faltando a essa abordagem mais explicitação fônica, ou seja, relação fonema/grafema. Por isso, essa visão tem sido criticada por especialistas da área e novas pesquisas têm se consolidado, dando lugar a uma visão mais ampliada do conceito de alfabetização com os estudos sobre o conceito de letramento.

Pesquisas apoiadas na Sociolinguística e na Linguística têm contribuído para o entendimento da aprendizagem da leitura e da escrita, tendo produzido recentemente os estudos sobre letramento, cujos conceitos encontram apoio nas pesquisas acerca da alfabetização. As várias investigações, nessa área, decorrem

da necessidade de que os envolvidos com alfabetização busquem explicar as interferências da escrita no âmbito individual e social.

2.15 Alfabetização e Letramento

Nas décadas de 30 e 40 do século XX, o insucesso escolar do jovem e adulto é atribuído a ele próprio. O adulto que não domina os códigos linguísticos é considerado deficiente ou incapaz de aprender. No começo da década de 50, do mesmo século, graças às contribuições de pesquisas, essa visão começa a ser refutada.

Um pouco mais de meio século depois, tal concepção ainda habita, de forma contundente, no imaginário social de muitos professores alfabetizadores de jovens e adultos que continuam justificando o fracasso de seus alunos com base nessa premissa. Atualmente, fatores sociais e políticos têm sido considerados relevantes para justificar o insucesso da alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Embora, hoje exista muitos programas de educação voltados para atender tal parcela da sociedade grande parte desse público ainda continua excluído das aprendizagens escolares. Diante do exposto, este texto aponta para a perspectiva de alfabetização de jovens, adultos e idosos na lógica do letramento, ou seja, que leve em conta o ensino do código da escrita, tomando por base o conjunto de práticas sociais relacionadas ao uso, à função e à relevância deste na sociedade.

São inúmeras as solicitações sociais do conhecimento de leitura e de escrita requeridas a esse público e que, às vezes, porque não terem o domínio de tal tecnologia passam por constrangimentos, pois muitos alunos das classes de alfabetização de jovens e adultos estão atuando no mercado de trabalho, por isso lidam com situações que lhes demandam resolução de problemas reais, como: a) anotar um recado, b) ler documento no local de trabalho, c) identificar uma pessoa visitante, a partir de um documento, d) identificar um produto, a partir da leitura de seu rótulo etc.; outros precisam dar conta das demandas diárias, como: a) usar o transporte coletivo, b) identificar um endereço, c) realizar uma operação bancária, d) acompanhar um evento litúrgico, e) escrever bilhetes pessoais, entre outras situações.

A escola pode se utilizar dessas demandas de conhecimento de leitura e escrita para ensinar os alunos a ler e a escrever, promovendo a alfabetização em textos advindos do conjunto das práticas sociais, possibilitando ao aluno perceber a importante relação que há entre a ampliação dos conhecimentos dos códigos alfabéticos e o uso social destes.

Tfouni (1997) explica sua concepção de letramento a partir da distinção entre escrita, alfabetização e letramento. Para essa autora, a escrita é tomada numa perspectiva mais social do que individual. Ela é produto e processo das relações de poder e de dominação que existem em toda sociedade. Ao mesmo tempo em que serve para divulgar idéias e promover transformações sociais, serve também para dar poder àqueles que a dominam. Pontua as relações da escrita com o desenvolvimento cognitivo e cultural de determinada sociedade.

Em relação à alfabetização, a autora toma como referência duas abordagens: como habilidades que o sujeito precisa desenvolver e que para isso é mister o desenvolvimento da leitura e da escrita, e como “processos de representação de objetos diferentes, de natureza diferente” (TFOUNI, 1997, p. 14).

A primeira abordagem trata a alfabetização como aquisição da leitura e escrita e aponta uma visão de alfabetização como um momento estanque, pronto e conclusivo a ser conseguido por meio de objetivos escolares. Essa abordagem desconsidera o caráter de inacabamento e incompletude que caracteriza a alfabetização, pois o sujeito tem sempre necessidade de acompanhar as mudanças sociais.

A segunda abordagem trata a alfabetização como uma aquisição da escrita à representação de objetos. Tal abordagem é tida como linear, pois não leva em conta o “processo” de desenvolvimento conceitual do aluno, mas a periodicidade em que foi previsto esse desenvolvimento. Essas concepções não consideram a função social da leitura e da escrita e nem a função crítica das mesmas, restringindo-as a um conjunto de habilidades necessárias ao ensino de regras gramaticais.

Kleiman (1995, p. 19) define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Acredito que os professores, educadores em língua materna, sobretudo os alfabetizadores de EJA, precisam

entender o conceito de letramento para que ensinem em suas aulas as funções sociais da escrita.

Ainda de acordo com a mesma autora, pensar significativamente na função social da escrita e em como construir essas funções para pessoas que não a usam, é, de fato, ensaiar os primeiros passos para construir o significado de letramento. Assim, o letramento adquire significado mais abrangente e caráter múltiplo em relação ao que lhe é comumente atribuído pela escola, pois possibilita aos alunos o uso e o envolvimento em práticas sociais de leitura e escrita.

O aluno jovem, adulto ou idoso está inserido cotidianamente em contexto letrados e com tal é desafiado a dar conta de solução de problemas que envolvam as práticas sociais de leitura e escrita. E como esse aluno tem se saído nessas situações, haja vista, que somente agora está iniciando suas aprendizagens de leitura e escrita de forma sistemática.

Alguns alunos se valem de expedientes inteligentes, como o citado a seguir, coletado em pesquisa realizada por mim e relatada em artigo de Bortoni-Ricardo *et al* (2008, no prelo). Este episódio relata uma experiência vivida por uma aluna da disciplina Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos em faculdade do Distrito Federal.

A referida aluna estava em uma parada de ônibus na cidade de Gama - DF aguardando uns colegas para fazerem um trabalho da disciplina citada. A parada de ônibus estava cheia de pessoas que iriam para os mais variados itinerários. Entre essas pessoas havia uma senhora que aparentava ter aproximadamente 60 anos de idade. A aluna observou que, à medida que os ônibus passavam as pessoas embarcavam. O ponto do ônibus ia ficando vazio, a senhora parecia inquieta e olhava o itinerário dos ônibus como que tentando identificar o seu. Quando parecia terem passado todos os ônibus que faziam aquele percurso restavam no ponto apenas a senhora e a aluna. Imediatamente a senhora entrou na padaria que ficava logo atrás da parada e comprou um guaraná de latinha, retornou para o ponto do ônibus e perguntou para a aluna onde estava escrito na latinha a palavra “guaraná”. A aluna lhe informou e, para sua surpresa, a cada ônibus que passava a partir de então, a senhora olhava o itinerário e conferia com a palavra “guaraná”. A aluna pode deduzir que a senhora estava querendo ir para a cidade de Guará-DF.

Apesar de a pessoa adulta não alfabetizada citada na narrativa, ter se saído bem nessa experiência, estratégias como essas não dão conta de todas as demandas que o dia-a-dia lhe solicita, e como a sociedade letrada é exigente e

requer cada vez conhecimentos mais complexos, o aluno alfabetizando de EJA fica, por vezes, excluído, por seu nível de letramento ser incipiente e não corresponder às demandas sociais do cotidiano.

A respeito do nível de letramento, podemos tomar por referência os resultados da pesquisa do Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF/Brasil, por meio de estudo realizado com base na metodologia desenvolvida pelo Instituto Paulo Montenegro e ONG Ação Educativa, que categoriza os brasileiros em quatro níveis, de acordo com suas habilidades em leitura/escrita (letramento) e em matemática (numeramento ou numerização), para tentar entender o nível em que os alunos alfabetizados de EJA chegam à escola e explicar o seu desenvolvimento a partir das aprendizagens escolares elaboradas. As categorias apresentadas neste texto dizem respeito ao letramento (habilidades de leitura e escrita) e não, ao numeramento ou numerização (matemática).

Para Ribeiro (2004, p. 16-18), com base no INAF/Brasil, os brasileiros se encontram em quatro níveis, de acordo com suas habilidades em leitura/escrita¹², que são:

1-analfabetismo: Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.).

2-alfabetismo rudimentar: Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.

3-alfabetismo básico: As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

4-alfabetismo pleno: Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: lêem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações,

¹² O detalhamento das características de cada categoria foram colhidos com base em Ribeiro (2004, p. 16-18), como citado, e também com base no boletim do INAF 2007, disponível em <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por>. Acesso em 14/4/2009.

distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada mapas e gráficos.

Os alunos alfabetizados de EJA chegam à escola apresentando características que vão desde as citadas na categoria analfabetismo (aqueles que não tiveram oportunidade de estudar, quer seja na escola ou em outros contextos), a alfabetismo rudimentar (aqueles que tiveram uma iniciação aos estudos, mas que por não serem praticantes de atos de leitura e escrita perderam as habilidades adquiridas).

Soares (2004) aponta a necessidade para que se criem condições favoráveis ao letramento, como: a) escola para toda a população, e que essa efetiva escolarização possibilite ao educando desejar mais do que ler e escrever, mas, sobretudo, promova condições para este se relacionar com as necessidades, valores e práticas sociais; e b) acesso ao vasto material de leitura.

Acrescento a essa idéia a criação de políticas de incentivo à leitura, como: mais bibliotecas públicas e comunitárias, campanhas com o apoio da esfera pública e da sociedade civil para baratear os preços de livros, jornais, revistas, ao lado da criação de espaços gratuitos de acesso a bibliotecas virtuais, tanto nas escolas como em outras áreas de acesso democratizado.

Assim, os alfabetizados podem integrar-se a ambientes de letramento, onde a leitura e a escrita se tornam, para eles, uma necessidade e uma fonte de lazer e prazer. Caso contrário, esses sujeitos alfabetizados podem tornar-se, segundo a mesma autora (p. 50), “desalfabetizados”, que pela impossibilidade da imersão em práticas de letramento, perdem as habilidades sociais de leitura e escrita já adquiridas.

Dessa forma, as divergências e convergências entre essas duas concepções – a de alfabetização e a de letramento – constituem um estofado importante aos conhecimentos do professor alfabetizador de jovens, adultos e idosos. São concepções teóricas que não se excluem, mas trazem elementos que o ajudam a refletir se sua prática está voltada apenas para a aquisição da escrita ou se está apontando para objetivos de ampliação do letramento do aluno, enquanto prática social.

Assim, Kleiman e Signorini (2001, p. 38) chamam a atenção para “o letramento dos que ensinam a ler e a escrever”, remeto essa discussão às políticas de formação de professores e mais especificadamente à formação de alfabetizadores de jovens, adultos e idosos.

As referidas autoras ainda afirmam que dominar práticas de letramento não significa que o professor alfabetizador está apto para dar conta de todas as demandas que surgem em sua área de atuação, mas sem esse conhecimento fica inviável contribuir para alterar, ainda que pouco, o quadro desolador de uma população de excluídos das instituições democráticas por não terem, principalmente, aprendido a ler e a escrever,

Para alfabetizar letrando, cabe ao educador promover um inventário sobre em que práticas de letramento, mais frequentes, estão imersos seus alunos no dia a dia e, a partir desses dados, elaborar propostas didáticas que contextualizem as funções sociais da leitura e da escrita a fim de facilitar o processo de aprendizagem, aprofundar os conhecimentos desenvolvidos em práticas sociais anteriores e construir novos saberes.

2.16 O aprendizado da leitura

Os saberes da oralidade dos jovens, adultos e idosos podem influenciar-lhes no ato de ler e como tal, trazer consequências a sua compreensão leitora.

Para este estudo é relevante investigar, a partir das contribuições da Sociolinguística, a relação estabelecida dos saberes da oralidade com a leitura. Observar em que dimensão os saberes da oralidade estão aflorando na leitura em voz alta, se os alunos jovens ou adultos leem suprimindo um R, um S, se desnasaliza, entre os demais procedimentos.

É pertinente também analisar se esses aspectos têm alguma consequência na compreensão do que se leu. Na leitura, as pessoas também constroem hipóteses, por exemplo, quando suprimem um fonema ou trocam um fonema por outro, estão dessa forma mostrando suas hipóteses. Mas o que interessa principalmente na leitura é saber até que ponto esses saberes, essas hipóteses, podem interferir ou não para a sua compreensão.

A esse respeito, contribui Gumperz (1982) ao apresentar o conceito de mudança de código que é um tipo de pista de contextualização¹³ muito relevante para a interpretação de uma conversa, no caso deste estudo, manifestação de interpretação de uma leitura, uma vez que a mudança de código linguístico indica interpretação contextual por meio da qual se pode deduzir ou pressupor o conteúdo de um texto lido.

Ao realizar a leitura de uma palavra, se o aluno jovem, adulto ou idoso suprime ou acrescenta uma letra, mas mostra compreensão do que lê, posso afirmar que ele realiza uma mudança de código linguístico e que tal mudança não interfere na compreensão de sentido do que lê, portanto ao realizar essa estratégia está demonstrando competência comunicativa.

Para observar o desenvolvimento da habilidade de ler do aluno alfabetizando jovem, adulto ou idoso, é necessário levar em conta alguns motivos pelos quais lemos um texto: para nos mantermos informados (jornais, revistas, etc.); há outros textos que lemos para realizar trabalhos acadêmicos; há textos que lemos por puro deleite (poemas, contos, etc.); há os textos que lemos para uma consulta (dicionários, catálogos, etc.); há outros que lemos com menos frequência (manuais, bulas, etc.); há os que chegam inesperadamente (panfletos, encarte de propaganda, etc.) e ainda há os que fazem apelos aos nossos olhos (outdoors, anúncios luminosos, etc.), o que fazem o ato de ler tornar-se em uma prática social.

Os objetivos do leitor em ler um texto é que orientam sua leitura, se leva mais ou menos tempo, se ler com maior ou menor atenção, com maior ou menor interação com o autor.

Garcez (2004, p. 23) conceitua leitura como:

Um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e inteligência do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memorização e à emoção. Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. É um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações. Envolve especificadamente elementos da linguagem, mas também os da experiência de vida dos indivíduos.

¹³ Para Gumperz (1982) pistas de contextualização são quaisquer traços de forma linguística e ou não linguística, como: gestos, expressões faciais, entre outros, que veiculem informações, porém seus significados são transmitidos como parte do processo interativo.

Assim, o sentido de um texto se dá na interação autor-texto-leitor, e o ato de ler é visto como uma atividade que exige a interação entre esses três elementos, tornando a leitura uma experiência altamente complexa de produção de sentidos.

O professor ou professora de alfabetização de jovens, adultos ou idosos deve levar em conta o ensino de estratégias de compreensão leitora para o desenvolvimento e a formação do leitor com autonomia intelectual, crítico e provido das ferramentas necessárias para aprender a aprender. Para Solé (1998, p. 69-70) “estratégias são procedimentos de carácter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que desencadeiam para atingi-los, assim com sua avaliação e possível mudança”.

Antes mesmo do início da leitura, o professor poderá valer-se de estratégias incentivadoras (SOLÉ, 1998, p. 89), tais como: “motivação para a leitura; apresentação (grifo meu) dos objetivos da leitura; revisão e atualização dos conhecimentos prévios; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele”. De posse dessas orientações, por parte do professor ou professora, o aluno torna-se motivado para a leitura e vê sentido em realizar tal atividade.

Durante o ato da leitura é quando deve haver uma maior integração do leitor com o autor do texto. Para Palincsar e Brown (1984) as estratégias responsáveis pela compreensão durante a leitura são: a) formular previsões sobre o texto a ser lido; b) formular pergunta sobre o que foi lido; c) esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e d) resumir as ideias do texto.

Após a leitura do texto, de acordo com Solé (1984, p. 134) continua-se compreendendo e aprendendo, porém algumas estratégias são responsáveis pela concretização de tais aprendizagens: a) identificação da ideia principal, b) elaboração de resumo e c) formulação e respostas de perguntas.

Apesar de que as estratégias são apresentadas separadamente em relação aos momentos de realização da leitura, no ato de ler, elas se apresentam imbricadas, ou seja, não é possível demarcar os limites entre o que se dá antes, durante e depois da leitura.

Para Batista *et al* (2007, p. 14) “a capacidade linguística de ler com compreensão precisa ser ensinada sistematicamente e isso deve dar-se,

principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental”, no caso dos jovens, adultos e idosos, no primeiro segmento, que é o período que corresponde a essa etapa de ensino.

Os mesmos autores apresentam algumas estratégias para o desenvolvimento da compreensão leitora (p. 40-46), tais como: a) desenvolver capacidade de decifração, o que compreende saber decodificar palavras e saber ler reconhecendo globalmente as palavras; b) desenvolver fluência em leitura; c) compreender textos, como identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto; d) antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte gênero e sua contextualização; e) levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido; f) buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão; g) construir compreensão global do texto lido unificando e interrelacionando informações explícitas e implícitas; h) avaliar ética e afetivamente o texto; g) fazer extrapolações.

As estratégias apresentadas por Solé (1984), Palincsar e Brown (1984) e Batista *et al* (2007), embora apresentem diferenças em alguns aspectos, não se excluem, ao contrário; se complementam. Compreendo que quando os estudos de tais estratégias fazem parte do currículo de formação dos professores alfabetizadores de jovens, adultos e idosos, e estes entendem que aprender a ler requer que se ensine a ler então seus alunos tornam-se leitores proficientes em sua língua materna, aprendem a ser ativos ante a leitura e exercem controle sobre a própria aprendizagem.

A leitura de um texto pressupõe do leitor mais do que conhecimento dos códigos linguísticos, leva em conta suas experiências e conhecimentos prévios adequados ao entendimento do texto, não se trata, porém de que o leitor deva “dominar” o conteúdo tratado no texto, mas que a distância entre os conhecimentos deste e o conteúdo escrito permita uma atribuição de significado o que, de fato, vai demonstrar a compreensão e possibilitar a comunicação a qual ele se propõe.

No contexto de formação de leitores jovens, adultos e idosos alfabetizando a leitura de mundo, fruto de suas experiências sociocognitivas, é determinante para a compreensão do que lê. Pois esses alunos ainda estão em processo de apropriação dos códigos alfabéticos, o que por vezes compromete a estratégia de

decodificação das palavras, visto que muitas palavras que aparecem nos textos em que estão lendo; podem ter pouca ou nenhuma familiaridade. Assim, evocam insistentemente tais conhecimentos para dar sentido ao texto lido e, em certas situações, fazem até o uso da mudança de código linguístico (cf. GUMPERZ).

De acordo com Solé (1998, p. 24) “o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele”. Dessa forma, espera-se que o leitor dialogue com o autor do texto, concordando, discordando, complementando ou adaptando suas idéias, já que “toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz” (BAKHTIN, 1992, p. 290).

Há que se destacar também alguns fatores de compreensão da leitura considerados relevantes, sobretudo no contexto das salas de aula de jovens, adultos e idosos, pois eles, em decorrência do fator idade e/ou saúde, podem ter suas aprendizagens comprometidas, caso interfiram alguns destes fatores: a) conhecimento dos elementos linguísticos, tais como o léxico; estruturas sintáticas complexas, marcadas pelo excesso de elementos subordinados; orações muito simplificadas, marcadas pela falta de elementos de ligação para indicar relações de causa-efeito, espaciais, temporais; falta de sinais de pontuação ou uso inadequado desses; b) capital cultural do leitor, condições em que o texto foi produzido; c) legibilidade, que pode ser do aspecto de formatação, como o tamanho das letras, clareza dos aspectos linguísticos e de conteúdo, cor e textura do papel, aspectos destacados por Koch e Elias (2006).

Acredito que a formação de um leitor competente e crítico passa pelas exigências e demandas de leitura feitas a ele cotidianamente. Em se tratando da formação desenvolvida pela escola, sobretudo no contexto dos alunos jovens, adultos e idosos, requer que esses tenham um ensino que privilegie a leitura e a escrita de textos de gêneros diversos, a fim de que atribuam sentido a esse aprendizado.

Posso afirmar que é responsabilidade da escola, como a agência por excelência propiciadora do letramento escolar, desenvolver estratégias que promovam condições aos alunos alfabetizando jovens, adultos e idosos de terem contato com vasto material escrito, pois muitos deles vêm de contextos sociais onde há escassez de tais recursos, e com isso não conseguem dar o devido

reconhecimento a essas práticas. A esse respeito, Solé (1998, p. 32) acrescenta que “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”.

Assim, esses alunos devem ser incentivados a fazer uso com frequência da biblioteca escolar, por exemplo, sob a coordenação do professor, para que possam conversar sobre suas dúvidas em relação à apresentação dos livros que estão manuseando, como: ano de publicação, nome da editora, nome do autor, nome do ilustrador, gênero literário, contexto histórico em que a obra foi escrita, entre outros dados. Informações dessa natureza contribuem para despertar no leitor o interesse em conhecer a obra.

É sabido que os jovens, adultos e idosos que buscam a escola, para serem alfabetizados ou para ampliarem seus conhecimentos sobre a leitura, a escrita e demais áreas do conhecimento, têm experiências de vida e objetivos diferenciados daqueles que estão com sua escolarização compatível com a idade.

Esse público, em sua maioria, já exercita práticas de leitura, de escrita e de oralidade que nem sempre são validadas pela escola, uma vez que essa privilegia as práticas que tomam por base a norma culta.

No entanto, tais práticas desenvolvidas por esse grupo atendem, em parte, suas necessidades sociais de comunicação, contudo são insuficientes para atender as exigências que lhe são impostas, pelo mercado de trabalho, por exemplo, que busca um indivíduo com habilidades de letramento e de comunicação oral que vão além daquelas que eles trazem de suas experiências de vida com a leitura, a escrita e a oralidade.

No capítulo de referencial teórico apresento as ideias dos autores em que me embaso para compreender o objeto de estudo em questão. Faço um breve histórico da alfabetização de jovens e adultos no Brasil ao longo de cinco séculos. Apresento discussão sobre aspectos da sociolinguística e sua interface com a educação, sobretudo sua contribuição para a formação de professores de jovens, adultos e idosos, entre outros.

No próximo capítulo, abordo a metodologia usada para colher as informações durante o período da pesquisa de campo: princípios de uma etnografia educacional colaborativa.

A escolha dessa metodologia foi relevante para a realização deste estudo, pois acredito que tal percurso metodológico possibilitou atuar no contexto de pesquisa e, juntamente com os colaboradores, contribuir para algumas mudanças e transformações nas posturas de cada um dos atores.

CAPÍTULO 3

A LENTE ESCOLHIDA: METODOLOGIA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco. Porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (PAULO FREIRE, 2003, p. 29).

3.1 Abordagem metodológica: trilha rumo aos desafios

Ao fazer opção por um método de pesquisa, a fim de apreender um objeto não há como dissociar a sua dimensão social e política de sua dimensão técnica. A visão de mundo do pesquisador, suas crenças, valores e suas concepções sobre a realidade e a natureza humana estão intimamente vinculados à escolha da metodologia adequada ao estudo de seu objeto

Assim, para a proposta de estudo em questão, é coerente uma abordagem qualitativa de pesquisa, a qual leva em conta os valores culturais, costumes e crenças do grupo pesquisado.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 9), tal perspectiva considera que :

o ambiente de pesquisa constitui-se na fonte direta para a obtenção das informações e o pesquisador, o principal instrumento, estando assim atento para todas as ocorrências possíveis dos elementos estudados, pois uma situação trivial pode ser fundamental para melhor compreensão do problema.

Em vista das idéias de Bogdan e Biklen e com o objetivo de analisar em que medida os conhecimentos de fundamentos da Sociolinguística, por parte do professor alfabetizador ou da professora alfabetizadora, contribuem para o desenvolvimento de estratégias facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita escolar de jovens, adultos e idosos, acredito que, ao se adentrar o espaço de pesquisa, a sala de aula, é possível que se possa deparar com situações inusitadas e, para tanto, busco adotar posturas compatíveis com a pesquisa qualitativa interpretativa, destacando uma maior preocupação com o processo do que com o produto.

Isso porque a caminhada é definida ao longo do caminho, as estratégias são (re) vistas e (re) formuladas, procurando-se adequá-las às situações apresentadas, o que não compromete a cientificidade do estudo e sempre se levando em conta a perspectiva dos colaboradores da pesquisa.

A abordagem de pesquisa qualitativa surge no final do século XIX, quando os cientistas sociais se inquietam em relação ao método das investigações das ciências físicas e naturais, fundado em uma visão positivista de conhecimento, deve permanecer como guia para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.

Dilthey (1997), historiador e um dos precursores dessa indagação, deduz que os fenômenos humanos e sociais são bastante complexos e dinâmicos, o que torna quase inviável a determinação de leis gerais como na Física ou na Biologia. Ele afirma que, quando se estuda História, por exemplo, o objetivo maior não é a explicação causal de um fato, mas o seu entendimento particular, pois o contexto particular em que ocorre o fato é o ponto essencial para o seu processo de compreensão.

Assim, o autor atribui às "ciências do espírito" por oposição às "ciências da natureza" a missão "compreensiva" dos fenômenos humanos. O seu objetivo é o de procurar elucidar aquilo que é único, isto é, não repetido, e onde as causas são múltiplas e dificilmente isoláveis.

A partir desse entendimento, sugiro que a investigação dos problemas sociais use como abordagem metodológica a hermenêutica, que se ocupa com a interpretação dos significados que contém um texto, considerando suas mensagens e as relações entre si.

No entanto, para Martins (2002) o feixe relacional do conhecimento típico das ciências sociais necessita recorrer tanto ao controle empírico das informações coletadas quanto aos fatores subjetivos. Já para Weber (2001), o embrião da investigação deve focar o entendimento dos significados que os sujeitos atribuem às suas ações.

Entendo que de acordo com a lógica dos autores citados, configura-se, assim, um novo paradigma de pesquisa, chamada de "naturalística" ou "qualitativa". Naturalística ou naturalista, porque o estudo do fenômeno ocorre em seu ambiente

natural; qualitativa, porque se opõe ao paradigma quantitativo de pesquisa que fragmenta a realidade em aspectos possíveis de serem mensurados.

Nesse sentido é que pretendo fazer parte do cotidiano da escola, ou melhor, da sala de aula de alfabetização de jovens, adultos e idosos, na tentativa de construir uma relação entre pesquisador e colaboradores da pesquisa muito próxima de uma relação natural. Assim, atuando de forma natural, mas não neutra, no ambiente pesquisado, posso obter informações reais dos fenômenos que ali se efetivam.

Sendo assim, a abordagem de pesquisa pretendida para dar conta de compreender este objeto em averiguação é a qualitativa, com o foco voltado para uma investigação etnográfico-colaborativa, no sentido de uma investigação longitudinal, de imersão no mundo das práticas, vivenciadas pelos jovens, adultos e idosos, a fim de contribuir para analisar, descrever e caracterizar as múltiplas dimensões do seu modo de apropriação da leitura e escrita.

A etnografia situa-se na concepção naturalista como método de pesquisa social por excelência, considera que qualquer descrição do comportamento humano requer para tal a compreensão dos significados locais. Tal abordagem metodológica, por alinhar-se a concepções interpretativas, pressupõe que a realidade seja construída socialmente, expressando-se nas práticas, nos discursos e nas instituições criadas. Por esse motivo, essa abordagem demanda a compreensão da cultura no processo de pesquisa. Para conseguir tal intento admito, inclusive, a possibilidade de vir a redescobrir o problema de pesquisa no campo.

Segundo Rockwell (1991), a etnografia se caracteriza por: a) documentar o não documentado; b) obter, como produto do trabalho analítico, sempre uma descrição; c) permanecer longamente no campo; d) interpretar e integrar conhecimentos locais à elaboração da descrição; e) construir conhecimentos, descrever realidades particulares, buscando relações relevantes às inquietações teóricas mais gerais.

A etnografia tem se revelado eficiente e favorável como abordagem metodológica dos fatos linguísticos e sociolinguísticos na área educacional.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008) o termo etnografia foi adotado por antropólogos no final do século XIX quando se reportarem a monografias escritas

sobre os modos de vida de povos até então estranhos à cultura ocidental. A palavra etnografia é formada a partir de dois radicais gregos: “*ethno*” que significa “os outros”, “os não-gregos” e “*graphos*” que significa “escrita” ou “registro”.

Os educadores começam a interessar-se pela etnografia como técnica de pesquisa mais precisamente no final do século XX, na década de 70, tomando como foco de preocupação o estudo da sala de aula, dentre outros aspectos relacionados a esta.

Segundo André (2000), para os etnólogos, o alvo do estudo é a descrição da cultura de um grupo social; já para as investigações educacionais, como é o caso deste estudo, a preocupação é com o processo educativo, sobre o qual acredito que, a partir de meu contato direto, enquanto pesquisadora, com a situação pesquisada, posso contribuir para reconstruir os processos e as relações do cotidiano da escola.

Tal modalidade de pesquisa possibilita uma grande proximidade com a escola, o que me permite procurar compreender como se constituem, na sua rotina, as estruturas de poder, os modos de organização do trabalho pedagógico, além da compreensão do papel e da atuação dos sujeitos envolvidos onde o modo de atuar de cada um é reconstruído ou transformado.

Assim, em tal estudo adoto princípios de uma etnografia educacional colaborativa. Eu pleiteio juntamente com o (s) colaborador (es) da pesquisa construir novos conhecimentos acerca das ações que possam ser consideradas “naturais” pelo cotidiano, lançar um olhar de estranhamento sobre essas ações e (re) planejar intervenções didáticas e pedagógicas de atuação, buscando transformar a realidade, levando em conta a perspectiva de Martins (1984, p. 46) de que a “transformação depende diretamente da qualidade da interpretação” dos fenômenos.

Dessa forma, a pesquisa colaborativa, no contexto escolar, pode favorecer a reflexão e análise da prática docente, necessárias para as transformações e mudanças nas salas de aula de jovens, adultos e idosos.

Para atingir o nível de transformação e mudança nos fenômenos educacionais tanto para docentes como para discentes, Cameron e associados (1992) destacam que a interação entre o pesquisador e os colaboradores de pesquisa nas investigações sociolinguísticas deve acontecer em três momentos. O

primeiro momento é o da ética, esse aborda sobre o respeito e a confiabilidade entre pesquisador e colaboradores. O segundo momento é o da advocacia, quando o pesquisador se coloca na condição de representante dos colaboradores de pesquisa, assumindo o papel de defender seus direitos. O terceiro momento é o da capacitação, de fortalecimento ou de empoderamento (*empowerment*) dos colaboradores da pesquisa.

Assim, para atingir os propósitos desta pesquisa procuro estabelecer com meus colabores um relacionamento compatível com os momentos propostos de Cameron e associados, além de fazer uso das técnicas e procedimentos usualmente relacionados à etnografia como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise documental.

Na observação participante há um envolvimento interacional do pesquisador com o contexto de estudo, afetando-o e sendo afetado por ele. No caso aqui relatado, tive juntamente com os colaboradores de pesquisa, um envolvimento interacional com o contexto de estudo, afetando-o e sendo afetado por ele. À observação, segundo Cervo e Bervian (1996), estão sujeitos todos os demais processos do método científico.

No entanto para o sucesso da observação exigem-se certas adequações, como condições físicas que vão desde órgãos sadios, para captar as sensações a bons instrumentos, para garantir o que os sentidos não conseguem captar; condições intelectuais como o desejo de conhecer e astúcia para saber discernir os fatos relevantes pertinentes ao objeto de estudo; condições morais como calma, para não se precipitar, antecipando as conclusões; determinação para ir à busca de certos fenômenos raros; imparcialidade para não deixar a preocupação com o resultado comprometer a cientificidade e, finalmente, regras de observação que exigem do pesquisador atenção e precisão.

As entrevistas visam conhecer os problemas observados e esclarecê-los. Os documentos escritos objetivam fornecer informações complementares e situar os fenômenos.

As entrevistas foram realizadas tanto com o professor alfabetizador quanto com seus alunos, foi utilizado instrumento tecnológico de áudio para as gravações que foram posteriormente degravadas, observando a fidelidade das informações a

fim de satisfazer o rigor da ciência e permitir uma análise das relações entre fala e escrita, que objetivam conhecer os fenômenos observados para esclarecê-los.

González Rey (2002) ratifica a importância do desenvolvimento de um diálogo intensificado e organicamente elaborado como uma das importantes fontes de construção de informação de toda pesquisa qualitativa. O mesmo autor (2002, p. 56), contudo, alerta para o fato de que no “diálogo se criam climas de insegurança, tensão intelectual, interesse e confiança” que propiciam níveis de entendimento dos fatos que não costumam aparecer de forma livre no dia a dia da investigação.

Mesmo correndo o risco da tensão e da insegurança que se possa instaurar na prática dialógica, acredito ter estabelecido um diálogo aberto, confiante, produtivo e construtivo com os colaboradores da pesquisa no que diz respeito minha participação, já que estamos realizando uma etnografia colaborativa.

Freire (2003, p. 136) acrescenta dizendo que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

3.1.1 Investigação a respeito da formação sociolinguística da professora e sua mediação em relação ao ensino da língua materna

Para saber se a formação da professora é contemplada com conhecimentos da Sociolinguística, e se esse aspecto contribui significativamente para o ensino da leitura e da escrita dos jovens, adultos e idosos, levanto tais informações a partir de entrevista com a docente, observação de sua postura didática ante aos desafios do ensino de tal público, além da observação e análise de suas aulas.

Para analisar a organização do trabalho pedagógico da professora alfabetizadora de jovens, adultos e idosos em relação ao ensino da língua materna, é necessário estabelecer uma reflexão sobre mediação do conhecimento.

Tal análise leva em conta uma mediação docente fundada em conhecimentos de bases linguísticas mais especificadamente em bases sociolinguísticas, nos fundamentos da pedagogia culturalmente sensível, de Erickson (1987); no conceito de zona de desenvolvimento proximal-ZDP, de Vygotsky (1994); na construção do sujeito político, epistemológico e amoroso, de Reis (2000); na compatibilidade da

técnica com a amorosidade, de Freire (2001) e no conceito de andaime de Jerome Bruner (1983).

Para Vygotsky (1994), zona de desenvolvimento proximal é o intervalo de tempo entre o nível de desenvolvimento real, que é um nível de desenvolvimento já concluído, indicativo da capacidade mental daquilo que se consegue fazer por si mesmo e o nível de desenvolvimento potencial que é determinado por meio da solução de problemas sob a orientação ou colaboração de um par mais competente.

O aluno jovem, adulto e idoso, ao chegar à escola, já detém muitos saberes advindos de seu contexto cultural, esses saberes servem de fundamento para as aprendizagens escolares de leitura e escrita. Nesse sentido, o professor deve mediar os conhecimentos para a aquisição de tais aprendizagens por parte destes, levando em conta a perspectiva dos teóricos mencionados acima e intervindo nos níveis de conhecimento, acerca da linguagem, que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, pois se encontram em estado embrionário.

Acredito que tais pressupostos, aliados às questões epistemológicas do “aprender”, dão ao professor novos argumentos para propor estratégias e intervenções didáticas coerentes com o momento do processo de aprendizagem em que se encontre o aluno, enquanto sujeito que se transforma e é transformado pelo outro e com o outro reciprocamente (REIS, 2000). É nesse sentido que pretendo analisar a mediação pedagógica.

A ênfase no processo de aprendizagem exige que se diversifiquem as ações docentes, como: incentivar a participação dos alunos, a fim de promover a interação e estabelecer um clima de confiança entre docente e discentes; promover pesquisa dos assuntos em estudo e instaurar processos dialógicos durante as aulas, pois acredito que não é utilizando uma ou mais maneiras de ensinar à exaustão que se vai dar conta de encaminhar toda a aprendizagem esperada.

O que significa dizer que cada aluno tem seu jeito próprio de aprender e a estratégia ou mediação docente viável para um não é necessariamente adequada a outro.

3.1.2 Investigação dos saberes da oralidade e interface com a aprendizagem da leitura e escrita

Para a investigação dos saberes da oralidade dos alunos jovens, adultos e idosos e posterior análise no sentido de compreender em que medida esses saberes orais interferem na aprendizagem da leitura e da escrita escolar dos mesmos, a fim de levantar subsídios para a elaboração de política educacional que respeitem suas particularidades linguísticas e culturais e lhes possibilitem acesso à variedade linguística de prestígio, a língua falada é estudada em situações reais de uso.

Surge, então, um grande desafio para mim, enquanto pesquisadora: como conseguir essas informações sem que minha presença interfira substancialmente na naturalidade da comunicação?

Posta essa questão, surge então um novo desafio: como criar esse contexto de comunicação entre os atores pesquisados, para que eu possa atuar tão discretamente e conseguir as informações necessárias?

De acordo com Tarallo, para conseguir esses “propósitos metodológicos” (2002, p. 22) podem ser criados “módulos”¹⁴ ou roteiro de entrevistas que visem abordar uma quantidade de aspectos para fins conversacionais, tais como: situação de perigo que a pessoa possa ter vivido, encontro amoroso, falar de coisas que dão prazer etc. Os estudos dessas narrativas levam o participante da pesquisa a um grande envolvimento emocional com o “que” relata que nem presta atenção no “como”, e é esta a situação natural de comunicação desejada pelo pesquisador sociolinguísta.

Dessa forma, são elaborados roteiros de entrevistas organizados por mim e pela Professora colaboradora da pesquisa, abordando aspectos relacionados ao cotidiano do público alvo em estudo, bem como roteiros de entrevistas sobre leituras realizadas pelos alunos.

Na ocasião, pedimos (eu e a Professora colaboradora da pesquisa) que alguns alunos recontem narrativas de situações vivenciadas cotidianamente, de forma oral e escrita. Assim, realizei a gravação desses eventos de fala.

¹⁴ Nesta pesquisa os “módulos” ou roteiros de entrevistas são elaborados por mim e pela professora colaboradora de pesquisa, adaptando-os às situações do cotidiano dos alunos.

Por meio da observação coletamos também gravações de falas e materiais escritos dos alunos em outras situações que surgiram no processo. Na sequência, analisamos as falas, levando em conta os saberes da oralidade e da escrita, procurando verificar a integração desses saberes ao processo de aquisição da leitura e da escrita escolar. Os dados colhidos a partir de tais estratégias são analisados com base nos fundamentos teóricos da linguística e da sociolinguística.

Os documentos que se constituem de materiais escritos dos alunos e da professora da classe de educação de jovens, adultos e idosos são usados para complementar as informações obtidas e situar os fenômenos, explicitando suas vinculações com as informações obtidas por meio de outras fontes.

Acredito que a abordagem etnográfica permite guiar a coleta e análise das informações sobre a aquisição da leitura e da escrita e outros dados de comunicação que são usados nos diferentes contextos situacionais do grupo – classe de alfabetização de jovens, adultos e idosos – sob a investigação em pauta.

Algumas características importantes da abordagem etnográfica que são levadas em consideração neste estudo merecem ser mencionadas: a) destaque para o que está acontecendo no momento e não para o produto final; b) foco no significado, como os sujeitos veem suas ações e o contexto em que estão inseridos; c) atividade de campo, com tempo variável de acordo com os objetivos do estudo; d) a descrição e a indução: o pesquisador faz uso de vasto material descritivo; e) busca a revelação de novos conceitos e relações, novas leituras da realidade.

3.1.3 Investigação dos saberes da oralidade e possíveis consequências para a compreensão leitora

Para que eu e a Professora colaboradora da pesquisa pudéssemos compreender se há relação entre os saberes da oralidade e a compreensão leitora, elaboramos situações em que os alunos investigados cumprem tarefas de leitura de pequenos textos ou palavras de tais contextos, em seguida, avaliamos o entendimento dos alunos sobre o que leem, a partir de questionamentos sobre aspectos explícitos e implícitos do texto.

Realizamos gravações de entrevistas com os alunos sobre recontos de narrativas de leitura de livros infanto-juvenil, além de relatos sobre suas experiências

com leituras no dia-a-dia. A Professora também foi entrevistada sobre como lidava com o ensino de leitura. Analisamos, em um texto de uma aluna, a relação entre uma escrita fonológica e a compreensão leitora.

A análise desse tópico é feita levando em conta se o aluno, ao decodificar o texto, o faz sob influência de sua variedade de fala, por exemplo, se emprega marcas dos traços descontínuos que, para Bortoni-Ricardo (2004), são traços próprios dos falares situados no polo rural e que vão desaparecendo à medida que se aproximam do pólo urbano, ou seja, seu uso é descontinuado nas áreas urbanas, recebendo, dessa forma, maior carga de avaliação negativa de tais comunidades.

Os traços descontínuos mais presentes nas falas da maioria dos alunos da educação de jovens e adultos, sobretudo os mais idosos, por serem oriundos de comunidades rurais, são os seguintes: Prótese ou adição de um fonema no início da palavra – levantar > alevantar; Epêntese ou adição de um fonema no interior da palavra ou hipercorreção – bandeja > bandeija; caranguejo > carangueijo; Síncope ou supressão de um fonema no interior da palavra – número > numru, lâmpada > lâpda; porque > puque; Metátese ou troca de posição de um fonema para melhor acomodação eufônica – estupro > estrupo, muçulmano > mulçumano; Rotacismo ou neutralização – /l/ > /r/ – planta > pranta ; Lambdacismo ou neutralização – /r/ > /l/ – garfo > galfo; Supressão do /l/ em palavras oxítonas: carnaval > carnavá; Desnasalização de sílabas finais – homem > homi, fizeram > fizeru; Nasalização de sílabas iniciais – identidade > indentidade; Assimilação de um fonema sobre o outro – falando > falanu, também > tamém; Supressão do ditongo crescente oral na sílaba final – meio > mei, veio > vei; Uso do morfema (-im), em substituição a (-inho) – salgadinho > salgadim, colinho > colim; Concordância não-redundante, tanto nominal quanto verbal – nós estávamos > nós tava, nas bicicletas > nas bicicleta; Vocalização da consoante lateral palatal /lh/ ou despalatalização – colher > cuié, velho > veio, milho > miiio.

3.1.4 Investigação da desenvoltura dos alunos em práticas de letramento

Para analisar como os alunos jovens, adultos e idosos se relacionam e se desenvolvem com as práticas de letramento que permeiam seu cotidiano, utilizo entrevista com posterior análise, que levam em conta o conceito de contínuo

oralidade-letramento, elaborado por Bortoni-Ricardo, já citado no referencial teórico deste texto. Analiso entrevista realizada com a Professora sobre como tem observado o desenvolvimento dos alunos ao longo do curso. Levo em conta, também, minhas observações sobre o processo de desenvolvimento dos alunos na sala de aula.

Antes do ato da entrevista, expliquei aos alunos entrevistados, com base em Soares (2003), o que se entende por práticas de letramento, que são condutas exercidas por participantes de um evento de letramento, assim como as concepções sociais e culturais que o configuram, constituem suas interpretações e dão significado aos usos da leitura e da escrita em tais práticas.

No dia-a-dia, as práticas e eventos de letramento constituem, em geral, situações que se apresentam na forma de textos escritos, para serem lidos ou para se falar sobre eles e permeiam as situações de vida social e profissional e dizem respeito às necessidades individuais ou coletivas dos cidadãos jovens, adultos e idosos.

Para Marcuschi (2001, p. 19) “...mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de práticas de letramento”. Com base em tal assertiva, acredito ser possível analisar como o público alvo deste estudo, os alfabetizandos jovens, adultos e idosos, se desenvolvem em tais práticas.

Finalmente, eu a Professora Elimar, acreditamos que a etnografia colaborativa, como escolha metodológica para compreender este objeto de estudo, atrelado a uma análise das informações fundadas em uma lógica dialética, dá conta de desnaturalizar e interpretar a realidade ontológica dos fenômenos relacionados à aquisição da leitura e da escrita em salas de aula de alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Segundo André (2000), para os especialistas em etnologia que é a ciência que estuda os fatos e documentos recolhidos pela etnografia, o alvo do estudo é a descrição da cultura de um grupo social; já para os estudiosos da educação, como é o caso deste estudo, a preocupação é com o processo educativo.

A opção por essa técnica de pesquisa para a realização deste estudo confirmou-se pela própria natureza da investigação, pois para se conseguir uma

compreensão mais profunda dos fenômenos, tais como sentimentos, valores costumes e significados mais relevantes dos colaboradores, há demandas práticas de procedimentos do pesquisador e de informações a serem conseguidas.

Para Moura Filho (2000, p. 50) algumas características são desejáveis a todas as modalidades de escrita etnográfica: descrições acuradas, citações o mais literais possível, emprego do presente etnográfico, entre outros. De acordo com Fetterman (1998), o presente etnográfico é uma imagem congelada da vida. Esse recurso literário confere perenidade à cultura estudada.

Integram o *corpus* dessa pesquisa entrevistas não estruturadas realizadas com a Professora colaboradora e os alunos, nota de campo de observações dos fenômenos estudados em variados momentos e contextos da sala de aula e documentos recolhidos no local, como: textos produzidos pelos alunos, materiais escritos levados para as aulas tanto pela professora e pesquisadora, planos de aula entre outros e gravações eletrônicas.

São esses registros de diferentes naturezas que permitem a triangulação dos dados nessa pesquisa. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 61):

A triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação. Por exemplo, a perspectiva do professor obtida em uma entrevista; a perspectiva de alguns alunos igualmente obtida por entrevista e a perspectiva do próprio pesquisador ou de outro participante obtida pela observação. Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria.

Assim a etnografia colaborativa, no contexto escolar, favorece a reflexão e análise da prática docente, necessárias para as transformações e mudanças nas salas de aula de jovens, adultos e idosos, uma vez que o pesquisador não é um observador passivo na sala de aula buscando entender os fenômenos presentes nesse espaço, esse afeta tal contexto e é também afetado por este.

Para Magalhães (1994, p. 72), os papéis do pesquisador e do colaborador da pesquisa são “vistos como coparticipantes ativos e sujeitos no ato de construção e de transformação do conhecimento [...] enquanto refletem durante e sobre as ações

diárias”. Para atingir tal propósito a agenda da pesquisa é negociada de modo a atender às necessidades do grupo que vai ser pesquisado.

3.2 Contexto de pesquisa

A pesquisa é realizada em uma sala de aula de alfabetização de jovens, adultos e idosos do projeto Alfabetização Solidária da Universidade Católica de Brasília-UCB, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão – PROex, por meio da Diretoria de Programas de Extensão em parceria com a Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária – AAPAS. Tal parceria existe desde 1997 e atende, além do DF, dez municípios em Alagoas e dois municípios em Pernambuco.

O público alvo atendido pelo programa é constituído de jovens, adultos e idosos com 15 anos e acima disso, que não tem domínio da leitura e da escrita.

No DF, atualmente, são 137 turmas nas cidades de Recanto das Emas, Samambaia, Ceilândia, Núcleo Bandeirante, Guará e Vicente Pires, atendendo a um número de aproximadamente 2055 alunos. A duração do curso é de oito meses, totalizando, no mínimo, 280, e no máximo, 340 horas aulas.

A pesquisa é realizada de outubro de 2007 a abril de 2009. Acompanhei a turma durante dois períodos letivos de oito meses, indo à sala de aula de duas a três vezes por semana. A periodicidade de minha frequência à turma se dava em função da organização de nossa agenda de trabalhos pedagógicos; minha e da Professora.

Alguns alunos do primeiro período letivo, por motivos particulares, que eu diria, existenciais, não continuam no segundo período letivo, porém novas matrículas são feitas. Com isso, a sala tem alunos bem avançados nas aprendizagens de alfabetização enquanto outros ainda estão iniciando tal processo.

A UCB seleciona os alfabetizadores e se responsabiliza pelo processo de formação inicial e continuada, além de realizar visitas mensais de supervisão e acompanhamento sistemático às turmas.

O alfabetizador só pode participar duas vezes do programa, ou seja, atua em duas turmas, depois é desligado para dar oportunidade a outro alfabetizador, conforme explicação do gestor coordenador. Considero tal estratégia não fortalecedora da ação docente, pois quando a professora adquire formação e

experiência em alfabetização, deixa a atividade, esse fato pode ser um dos motivos causadores dos altos índices de evasão nas turmas.

A sala de aula – *locus* desta pesquisa – está situada na Igreja Santo Antônio, na cidade de Ceilândia Sul/DF.

A turma é constituída por 21 alunos do sexo masculino e feminino, sendo que a maioria é do sexo feminino. São oriundos de vários estados brasileiros. As idades dos alunos situam-se entre 50 e 80 anos, sendo que a maior parte está acima de 60 anos, o que constitui uma sala de aula de alunos idosos, ao levarmos em conta o conceito de idoso preceituado na lei 10.741, de 1º de outubro de 2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso.

Todos vieram para o Distrito Federal na ocasião da construção de Brasília, em busca de melhores condições de vida e, após a inauguração da cidade, ficaram morando em acampamentos de onde foram removidos para Ceilândia em condições pouco humanas.

A professora da turma é filha de uma família desses primeiros moradores de Ceilândia, cuja vivência lhe proporcionou conhecimento da luta e resistência da população da cidade. Tem 42 anos de idade, é casada e tem 2 filhos menores. Após ter cursado o ensino médio, ficou alguns anos sem estudar, retornando à vida escolar recentemente. Concluiu o curso de Pedagogia no primeiro semestre de 2009 na Faculdade Cenecista de Brasília, situada em Ceilândia Norte/DF.

A escolha da sala de aula para a realização da pesquisa deu-se em função de vários fatores, dentre eles: i) por ser situada na cidade em que atuei por vinte anos, como docente em classes de alfabetização e como formadora de professores alfabetizadores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e por isso conheço a realidade sociocultural local; ii) por ser a cidade onde está localizada a Faculdade Cenecista de Brasília; instituição de ensino superior em que atuei como docente da disciplina Educação de Jovens e Adultos, por algum tempo; iii) pela diversidade dos aspectos linguísticos e sociolinguísticos dos alunos, pois é uma característica da cidade que desde sua criação acolhe pessoas provenientes dos vários estados brasileiros; iv) pelo nível socioeconômico da população estudantil, representativa das classes populares e por extensão o grau de relacionamentos dos alunos com a leitura e escrita; e v) a anuência da professora, pois para a realização

de uma pesquisa na perspectiva etnográfica há a necessidade de uma presença prolongada da pesquisadora na sala de aula.

As aulas ocorrem de segunda-feira à quinta-feira, no turno vespertino, no horário das 14h às 17h, sob a docência da Professora Elimar Gonçalves dos Santos Oliveira que, há 3 anos, atua como alfabetizadora de jovens e adultos. Ela já participou de vários cursos de formação para alfabetização de jovens e adultos e diz ter muita identidade para trabalhar com tal público.

A metodologia utilizada pelo programa para alfabetizar os jovens, adultos e idosos, fundamenta-se em uma prática pedagógica de perspectiva histórica que leva em conta os conhecimentos socioculturais e interesses dos alunos e parte destes para sua ampliação. Apesar de a metodologia adotada pelo programa levar em conta os conhecimentos socioculturais dos alunos, não dá ênfase aos saberes orais desses e também não os toma como ponto de partida para ensinar a língua escrita.

Porém, tem o cuidado de garantir aquilo que é objetivo dessa modalidade de ensino, segundo Klein (2003, p.13), “promover a inclusão dos alunos no universo do conhecimento científico, levando-os a dele se apropriarem enquanto instrumento de ação consciente e crítica, em uma perspectiva transformadora”.

Nesse sentido, cabe ao professor adotar uma postura que estabeleça um diálogo profícuo entre tais formas de conhecimento, seja para reiterar, aprimorar, ou ainda superar as concepções espontâneas resultantes das experiências cotidianas.

O ensino da língua escrita na alfabetização se dá a partir do texto, pois este permite desenvolver atividades de análise da função social da escrita, do conteúdo do discurso, análise linguística e sistematização do código.

Assim, a proposta de alfabetização do programa se organiza com base nas práticas de leitura e interpretação; produção de textos orais e escritos; análise linguística e atividades de sistematização para o domínio do código.

A atividade de leitura deve contemplar textos variados, como: informativos, narrativos, narrativo-descritivos, normativos, dissertativos, argumentativos, literários, em prosa e em verso, didáticos, lúdicos, publicitários, buscando mostrar aos alunos a função social, e os elementos que constituem cada tipo.

A análise linguística é uma ação a ser desenvolvida paralela às atividades de leitura, produção e reescrita de textos.

Neste capítulo trato da abordagem teórico-metodológica que adoto para estudar o objeto em questão. Utilizo-me dos fundamentos da pesquisa qualitativa, mas como foco na etnografia colaborativa, pois pretendo, com esse estudo, aprender e ensinar.

No capítulo seguinte apresento a discussão e análise dos dados coletados na pesquisa, visando explicitar o objeto de estudo.

CAPÍTULO 4

OLHO NO OLHO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS NA PESQUISA DE CAMPO

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida. A isto compreende a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto *sombra* (grifo do autor) invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade. Saliente-se contudo que, não obstante a relevância ética e política do esforço conscientizador que acabo de sublinhar, não se pode parar nele, deixando-se relegado para um plano secundário o ensino da escrita e da leitura da palavra. Não podemos, numa perspectiva democrática, transformar uma classe de alfabetização num espaço em que se proíbe toda reflexão em torno da razão de ser dos fatos nem tampouco num “comício libertador”. A tarefa fundamental [...] é experimentar com intensidade a dialética entre “leitura do mundo” e a “leitura da palavra” (PAULO FREIRE, 2003, p. 83-84).

Analisar dados qualitativos coletados com vistas a uma investigação etnográfica colaborativa, envolve organizar as fontes documentais obtidas por meio das observações participantes, entrevistas e protocolos de pesquisa convertendo-as em dados, que é um trabalho de indução analítica em que o pesquisador vai estabelecendo vínculos, entre os registros e as asserções postuladas.

As análises das informações deste estudo são feitas ao longo do período de coleta o que me possibilitou, enquanto pesquisadora, verificar a pertinência das questões investigadas frente às características específicas da situação estudada e realizar as adequações, que se fazem necessárias para compreender o objeto de estudo em questão.

Inicialmente são previstas cinco asserções, porém, durante a estada no campo de pesquisa verifico que é mais produtivo realizar a fusão da asserção que postula que “O professor ou a professora de jovens, adultos e idosos que tem em sua formação estudos sobre os fundamentos da sociolinguística pode contribuir mais significativamente com as aprendizagens de leitura e escrita de tal clientela”, com a asserção que afirma, que “A organização do trabalho pedagógico do professor ou da professora de jovens, adultos e idosos em relação ao ensino da língua materna tem

influência na aprendizagem destes”, pois as duas asserções estão intrinsecamente relacionadas e tal procedimento permite uma análise mais aprofundada do estudo.

A asserção resultante da fusão é: “O professor ou a professora de educação de jovens, adultos e idosos que tem em sua formação acadêmica estudos de fundamentos da sociolinguística, pode organizar seu trabalho pedagógico de forma a elaborar estratégias de ensino competentes e contribuir mais significativamente com as aprendizagens de leitura e escrita de seus alunos”.

A fusão das asserções faz-se necessária, tão logo a pesquisa de campo é iniciada, quando a Professora colaboradora da pesquisa mostra-se interessada nos estudos dos fundamentos da sociolinguística, e começa a ler a bibliografia relacionada a tais fundamentos e a praticá-la, com meu apoio, em sala de aula, uma vez que a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo é a etnografia colaborativa.

Já nos primeiros contatos com a Professora colaboradora da pesquisa é possível perceber que se trata de uma educadora comprometida com a causa dos alunos jovens, adultos e idosos, pois a mesma desempenha uma jornada de doze horas de aula por semana em um ambiente em que não dispõe de estrutura material adequada para uma sala de aula, todo material de apoio é conseguido com seu próprio esforço. Recebe apenas uma remuneração de bolsista, e inclusive, dispensa o convite para assumir a coordenação pedagógica de um setor do projeto por não querer deixar a turma de alunos, a quatro meses para encerramento das aulas; vindo a aceitá-lo após o encerramento da etapa de estudos com a atual turma.

Esse convite dá-se em função da avaliação, por parte da coordenação, do trabalho de destaque que a Professora vem desempenhado com os alunos, e também pela demonstração de sua competência profissional nas reuniões coletivas quinzenais de formação continuada, em que ela contribui efetivamente para a ampliação da formação das demais professoras do projeto.

Atribuo esse competente desenvolvimento profissional da Professora aos estudos feitos durante a realização da pesquisa, uma vez que nos constituímos pesquisadoras e parceiras ativas no ato da construção e de transformação dos nossos próprios conhecimentos e dos conhecimentos dos alunos.

Entre o material de apoio que conseguiu está uma “caixa estante”, que é um recipiente de madeira no formato de estante, o qual assume caráter didático pedagógico por abrigar em seu interior livros de literatura infanto-juvenil, com o objetivo de incentivar a leitura e desenvolver o prazer de ler das populações, que não frequentam o sistema formal de ensino.

A “caixa estante” vai até o leitor. Os livros de literatura da “caixa estante” são usados pelas docentes para realizar o trabalho de desenvolvimento da habilidade de ler, a partir de variadas estratégias, desde a leitura feita por meio de escolha aleatória dos livros pelos alunos até a indicação de leitura direta pelas Professoras. Os alunos têm demonstrado interesse pelas leituras. Embora os títulos não sejam muitos, são variados. Outras obras são doadas por mim e pela Professora a fim de aumentar o acervo da “caixa estante”, pois a sala de aula funciona em um espaço cedido pela igreja, ou seja, não é uma escola e, por isso, não dispõe de biblioteca.

Por reivindicação da Professora da turma, os alunos foram inseridos e participaram do projeto de Inclusão Digital do Governo do Distrito Federal, que inicialmente não era destinado a idosos, porém são cedidas vagas a fim de atendê-los. Esse conhecimento, é mais um letramento a que eles têm acesso, assim vivenciam experiências de letramentos durante o período em que frequentam as aulas de alfabetização. Para Street (1995) a palavra letramentos no plural refere-se ao caráter múltiplo das práticas sociais, que se realizam por meio da modalidade escrita da língua.

Denominamos, eu e a Professora, essa aulas de Aulas de Letramento Digital, que é um saber considerado necessário aos cidadãos na era da Tecnologia da Informação e Comunicação.

Para Xavier (2005, p. 2)

O letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais a não verbais, como imagens e desenhos se compararmos às formas de leitura e escrita no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Os alunos em questão, como já afirmado antes, são apenas iniciados nesse letramento; aprendem a ligar e desligar a máquina, digitar e formatar pequenos

textos, exercitam a leitura de pequenos textos na tela. Embora pareça elementar, tal aprendizado representa muito para o público referido, pois alguns deles não cogitavam adquirir esse conhecimento, por não o considerarem necessário para o seu dia a dia, porém quando se apropriam de tal saber percebem a importância que este tem para a sociedade moderna.

A mesma instituição que cede espaço para a sala de aula de EJA cede uma sala para abrigar o projeto de informática, o que facilita para os alunos, pois os mesmos não precisam se deslocar para outro espaço físico. O foco das aulas na sala de informática é dado pela Professora e por mim, que sempre procurávamos aliar o uso do recurso tecnológico ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

As primeiras aulas de informáticas são para familiarizar os alunos com os equipamentos e alguns oferecem grande resistência. Eles afirmam que não dão conta de aprender as lições propostas pela Professora, que lhes doem as vistas com a luz do monitor, que os dedos são duros e, por isso não conseguem digitar no teclado etc., porém, essa reação vai dando lugar a uma grande satisfação, à medida que eles conseguem superar os obstáculos e veem que são capazes de aprender essa nova lição, a qual vida está lhes proporcionando.

Quando retornam da sala de aula de informática sempre fazem comentário que evidencia a satisfação que as novas aprendizagens estão lhes causando e com isso mostram a ampliação de seu letramento escolar e social: *“eu num sabia pra onde ia mexê num computadô, mais agora tô vendo que é muito fácil, já sei escrevê meu nome e muitos otos nome, já sei mudá de carrera (mudar de linha) quando encho uma carrera passo pa ota carrera sem pedi ajuda pa professora, sei desmanchá (apagar) quando erro, sei separá as palavra (dar espaço) quando eu via um computadô antes, num pensava que era tão fácil”* (Aluna Maria José - 17/3/2009). *“Agora eu sei por que meus neto só queri ficá no computadô eu aprendi tanta coisa nele que também achei muito bom, é mais fácil escrevê no computadô do que no papel, no computadô as letra sai bem certi'a”* (Aluna Maria - 18/3/2009). *“Eu vô comprá um computadô pra mim e só vô escrevê nele agora”* (Aluna Maria - 15/3/2009).

Outros assuntos são tratados em sala de aula, porém sempre com o objetivo de ampliar a leitura de mundo dos alunos. São realizadas duas palestras sobre saúde; uma com um odontogeriatra, na qual os alunos podem dialogar com o

profissional tirando suas dúvidas sobre os cuidados com a saúde bucal, outra com um auxiliar de enfermagem do Hospital de Ceilândia-DF, que trata da relação entre movimento corporal e qualidade de vida, estimulando os alunos a praticarem atividade física como prevenção de doenças. Os dois eventos são avaliados como bastante positivos pelos alunos. Após essas “aulas palestras”, eu a Professora realizávamos atividades de leitura e escrita relacionadas às temáticas discutidas. Nós sempre procurávamos inovar nas aulas para instigar a curiosidade de aprender dos alunos e assim permitir o desenvolvimento do sujeito político, epistemológico e amoroso (Reis, 2000).

A Professora afirma que tem grande prazer em realizar o trabalho com esse público, pois além de ampliar sua experiência profissional como alfabetizadora de jovens, adultos e idosos tem consciência da contribuição que está dando para as suas aprendizagens em língua materna.

A docente faz uso de uma expressão que analiso como encorajadora, que é: “*Tá dando certo, seu...*(cita o nome do aluno)”. Quando precisa intervir junto ao aluno, senta-se ao lado dele e conversa, explicando o conteúdo estudado, porém sempre deixa uma palavra de ânimo. Tal postura docente, que considero compatível com uma pedagogia culturalmente sensível, de acordo com Erickson (1987), marca positivamente a trajetória dos discentes jovens, adultos e idosos, uma vez que muitos vêm de experiências escolares de pouco sucesso.

À medida que, os alunos são encorajados a falar e a escrever sentem-se fortalecidos e valorizados, o que os ajuda a superar o conflito intercultural e sociolinguístico, tão presente nas salas de aula, por meio das ações docentes e discentes e que, por vezes, convergem em não benefício dos educandos oriundos das camadas populares, sobretudo em se tratando de jovens, adultos e idosos não alfabetizados.

Os alunos são constantemente ratificados como falantes de sua língua materna, tanto pela Professora, quanto por mim, o que lhes dá a confirmação de que são competentes em tal modalidade da língua, uma vez que a oralidade jamais deixará de existir. Para Marcuschi (2003, p. 36) “a oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia”.

Para responder a questão central de pesquisa: Que contribuições a Sociolinguística Educacional pode trazer à formação de professores alfabetizadores de educação de jovens, adultos e idosos em relação ao desenvolvimento de estratégias facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita?, procedo nas seções seguintes, as análises das informações por meio do recurso da “triangulação comparando os dados de diferentes tipos para confirmar ou desconfirmar as asserções” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 61).

A seguir realizo a análise da investigação sobre a asserção que trata da formação sociolinguística do professor ou da professora e a relação desta com a organização de seu trabalho pedagógico e o ensino da língua materna.

4.1 Formação sociolinguística do(a) professor(a) e a relação desta com a organização de seu trabalho pedagógico e o ensino da língua materna

Esta seção trata da seguinte asserção: O professor ou a professora de educação de jovens, adultos e idosos que tem em sua formação acadêmica estudos de fundamentos da sociolinguística pode organizar seu trabalho pedagógico de forma a elaborar estratégias de ensino competentes e contribuir mais significativamente com as aprendizagens de leitura e escrita de seus alunos.

A base da organização do trabalho pedagógico do professor alfabetizador deve levar em conta uma boa formação acadêmica em fundamentos linguísticos e sociolinguísticos, como: estudos da variação linguística, fatores de variação, variação no português brasileiro a partir dos contínuos de urbanização, oralidade-letramento e de monitoração estilística, conceitos de competência linguística e competência comunicativa, entre outros. De forma que, a educação em língua materna se dê em situação real de uso da língua.

A recomendação de formação elencada anteriormente está compatível com a concepção de ensino apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa indicado para as séries iniciais do ensino fundamental (1997, p. 26) que orienta para uma nova postura em relação ao ensino da língua, porém tal recomendação parece frustrada, quando se depara com docentes que atuam nessa modalidade de ensino e que não têm contemplado em seus currículos de formação inicial ou de formação continuada, os estudos dos conhecimentos linguísticos exigidos para que desempenhem sua função com base na nova proposta de ensino.

Segundo Bortoni-Ricardo e Freitas (2009), a formação do professor alfabetizador; tanto de crianças, quanto de adultos e do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental fica sob a responsabilidade dos cursos de Pedagogia e Normal Superior e ambos incluem em seus currículos pouco estudo sobre os conhecimentos linguísticos.

O Governo Federal por meio do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica tem tentado suprir tal lacuna na formação dos professores que trabalham com essas modalidades de ensino, por meio de cursos de formação continuada, como “Praler” e “Pró-Letramento”, em que incluem em suas ementas

noções de Linguística, e como esses cursos têm se disseminado por quase os estados brasileiros, posso afirmar com, certo otimismo, que em um período curto de tempo esses estudos se façam presentes nas salas de aula dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de EJA/primeiro segmento.

4.1.1 Letramento sociolinguístico da professora

No início da realização da pesquisa, a Professora colaboradora estava cursando o 5º. semestre do curso de Pedagogia e embora já tivesse cursado a disciplina Fundamentos da Alfabetização, no 3º. semestre, quando ainda não estava exercendo o magistério, na ocasião estudou, superficialmente, os fundamentos da sociolinguística, pois a ementa da disciplina não contemplava tais conhecimentos, porém como eu era a Professora da referida disciplina e abordei o assunto de forma transversal durante todo o curso.

Ao iniciar a pesquisa na sala de alfabetização, percebo que a Professora não traz para as discussões nas aulas os conhecimentos da sociolinguística e para tentar entender o porquê da ausência desse estudo na prática da docente, elaboro duas hipóteses para justificar tal postura: a) a professora pode ter achado que tais conhecimentos não são importantes para a formação do professor alfabetizador, uma vez que os estuda quando ainda não está exercendo a docência e por isso, pode ser, que não tenha dado a devida importância a esse tópico na sua formação, b) a Professora não consegue fazer a transposição didática de tais conhecimentos para a sala de aula; tal postura é comum, pois muitos educadores participam de seminários, congressos, fazem curso, buscam formação continuada, porém pesquisas apontam que alguns têm dificuldade de incorporar tais conhecimentos a sua ação docente.

Por entender a importância de uma mediação docente pautada nos fundamentos da sociolinguística, proponho à Professora a inclusão de tais conhecimentos para incrementar suas aulas. A Professora prontamente aceita minha sugestão e a partir daquele momento começamos a negociar nossas agendas de planejamento de aula, conforme prevê a etnografia colaborativa.

A Professora mostra-se disposta à ampliação de sua atuação docente que em conversa informal entre nós, começa a evidenciar os conhecimentos estudados na

disciplina Fundamentos da Alfabetização que, até então, pareciam deixados de lado por ela. Prontamente, eu a ratifico em seus saberes o que significa um reforço positivo à sua ação. Ela, por sua vez, passa a solicitar sugestão de leitura sobre o tema a fim de conhecê-lo mais.

Sugiro-lhe a leitura de várias obras relacionadas à sociolinguística, sempre com o cuidado de fazer uma propaganda de cada uma delas, a fim de despertar o interesse e a curiosidade da Professora pelos estudos do tema. A estratégia de divulgação das obras que adoto é produtiva, pois, já durante a realização da leitura do primeiro livro sugerido, iniciamos uma discussão que é aprofundada a cada dia e com a ampliação das novas leituras.

A primeira leitura que sugiro à Professora, é o livro **“Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula”**, de **Stella Maris Bortoni-Ricardo**. Informo à Professora de que essa obra é dedicada aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, portanto também indicada aos professores do primeiro segmento de educação de jovens e adultos que corresponde da 1ª. à 4ª. séries ou ao 1º. e 2º. ciclos, que não têm uma formação específica nas ciências da linguagem, mas que se interessam por essas questões.

Na obra esses profissionais podem encontrar os fundamentos teóricos e sugestões de aplicações, na forma de atividades, para transformar a educação em língua materna em um compromisso com a formação do cidadão e contra todas as formas de exclusão social pela linguagem.

A autora apresenta todo o conteúdo da obra valendo-se da Pedagogia Culturalmente Sensível para explicar aos professores, porque devem deixar de acreditar no “erro de português” e que em seu lugar vejam os fenômenos de variação e mudança da língua de modo consistente e cientificamente embasado e dessa forma a escola não se preste ao papel de ser reprodutora das desigualdades sociais e dos inúmeros preconceitos que elas provocam.

Após a apresentação da obra à Professora, esta demonstrou grande interesse em lê-la. Eu, prontamente, emprestei-lhe meu livro que ela leu em poucos dias. Em seguida eu a presenteio com um exemplar da obra. Segundo a Professora Elimar afirma em entrevista: *“já reli o livro várias vezes, tanto que decidi escrever meu trabalho de conclusão de curso sobre sociolinguística”* (entrevista – dia 18/10/2007).

Após esse depoimento da Professora posso inferir que o motivo pelo qual ela não estava integrando os conhecimentos da Sociolinguística a sua ação docente é porque ainda não tinha suficiente segurança dos mesmos e, por isso, não conseguia fazer a transposição didática. Assim, se confirma minha segunda hipótese, pois tão logo iniciou o estudo da literatura que propus, começou a incorporar os novos saberes às aulas.

À medida que a Professora ia avançando nas leituras íamos conversando sobre os conteúdos estudados por ela e revisando os planejamentos das aulas. Quando eu percebia que ela estava com dúvida sobre como ensinar algum conteúdo eu me propunha a dar a aula para os alunos e, percebia que ela ficava muito atenta sobre com eu estava procedendo. Assim, foi se dando o processo de formação sociolinguística da Professora.

Na sequência das leituras a Professora lê o livro **“A língua de Eulália: novela sociolinguística”, de Marcos Bagno**. Na obra o autor desvenda a sociolinguística de maneira especial, e se preocupa em informar que, por mais estranhas que possam parecer certas pronúncias como: "os fósfro", "os home", "as pranta", "os broco", "as tauba", "os corgo", "a arvre", "trabaiá", o "R caipira", "tamém", além da "língua de índio" - mim fazer -, são; na verdade formas diferentes de pronúncia, e que não podem ser vistas pelos educadores como "erradas" ou "pobres", mas sim diferentes do padrão vigente, pois pobres são aqueles que as pronunciam, e errada é a situação de injustiça social em que vivem, e que, por mais incompatíveis que sejam com o português padrão que aprendemos na escola, cada uma dessas palavras têm uma origem perfeitamente explicável dentro da história da língua portuguesa.

Lê vários capítulos do livro **“Nos chegemu na escola, e agora?”**, de **Stella Maris Bortoni-Ricardo**. Esta obra presta um excelente contribuição à sociolinguística aplicada à educação, centrada no reconhecimento, no trato digno e respeitoso das diferenças sociolinguísticas e culturais que ocorrem no português nos mais variados contextos sociais.

É uma leitura indispensável para professores e alunos dos cursos de Letras e Pedagogia ou outros que pretendam atuar na atraente e instigadora área que estuda as relações entre linguagem e sociedade.

Leu o livro **“Falar, ler e escrever em sala de aula”**, de **Stella Maris Bortoni-Ricardo e Maria Alice Fernandes de Sousa**, sou coautora desta obra. A obra é o primeiro volume da série “Ensinar Leitura e Escrita no Ensino Fundamental” e é voltada para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

As autoras se ocupam em dar subsídios aos professores para que se desenvolvam recursos metodológicos fundados em uma pedagogia culturalmente sensível, valorizem os saberes sociolinguísticos que os alunos trazem consigo ao chegar à escola e os tomem como ponto de partida para ensinar-lhes a modalidade escrita da língua no início de escolarização.

A obra apresenta várias cenas de sala de aula que são comentadas pelas autoras a partir de uma base teórica, escrita de forma acessível aos professores, a fim de permitir que aqueles que não tenham tido um contato mais aprofundado com a literatura especializada das ciências da linguagem possa fazer bom proveito do material de estudo.

Lê também o Artigo **“Estatuto do erro na língua oral e na língua escrita”**, de **Stella Maris Bortoni-Ricardo**. No artigo a autora propõe que seja feita uma distinção entre erros de ortografia que resultam da interferência de traços da oralidade e erros que se justificam porque a escrita é subordinada a um sistema de convenções, cujo aprendizado é lento e dependem intimidade que o leitor vai desenvolvendo com a língua escrita a partir de leitura em diversos suportes. Assim, a análise dos erros cometidos ao escrever permite ao professor entender como a hipótese heurística do aluno foi elaborada e possibilitará ao docente elaborar uma agenda de atividades pedagógicas que visem a auxiliar o aluno a superar as tais lacunas em sua aprendizagem.

Lê a **Dissertação de Mestrado de Maria Alice Fernandes de Sousa intitulada “Da fala à escrita: os saberes da oralidade e o início da produção escrita escolar”**, que tem por objetivo investigar as contribuições da sociolinguística à alfabetização. A pesquisa é realizada em uma escola pública do Distrito Federal e é possível constatar que a partir do momento em que os saberes da oralidade dos seus alunos são considerados pela professora, essa pode desenvolver estratégias didáticas facilitadoras (citadas no item 3.1.2), para que os alunos se apropriassem com mais segurança da escrita escolar em classes de alfabetização. É possível

constatar também que há a integração dos saberes da oralidade – modos de falar – ao processo de aquisição da escrita na escola pelos alunos alfabetizando.

A Professora participa de algumas aulas na Universidade de Brasília a convite meu, que cursava uma disciplina aos sábados ministrada pela Professora Stella Maris Bortoni-Ricardo. Nas aulas são estudados assuntos gerais relacionados à alfabetização e ao letramento, à luz da sociolinguística. A Professora procura participar ativamente das discussões e está sempre com seu caderno à mão para as devidas anotações.

Participa também de uma palestra com a Professora Stella Bortoni-Ricardo na Faculdade Jesus Maria José, em Taguatinga/DF, ministrada aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental mais especificamente aos professores do Bloco Inicial de Alfabetização-BIA, da rede pública de ensino de Ceilândia-DF, por ocasião em que estes são discentes no curso Alfabetização e Linguagem, uma parceria da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e Centro de Formação de Professores-CFORM/Universidade de Brasília-UnB.

A Professora escreve a monografia de conclusão do curso de Pedagogia sobre as contribuições da sociolinguística para a alfabetização de adultos. Afirma que está aprendendo muito com a elaboração do trabalho e diz: *“esses estudos têm permitido uma nova organização do meu trabalho docente, por exemplo, agora sei explicar para o aluno porque se fala /dedu/ e se escreve “dedo”, é porque a letra “o” no final da sílaba “do” é pronunciada de forma fraca – átona – e por isso ela passa a ter o som de /u/, digo a eles que uma coisa é o jeito de falar e outra é o jeito de escrever, que nem sempre se escreve como fala” (entrevista – dia 14/01/2008).*

É visível a desenvoltura da Professora com as situações de sala que lhe solicitam tais conhecimentos. Os alunos demonstram ter grande confiança no trabalho da Professora e ficam, à vontade, para falar sobre assuntos variados, o que atribuo ao fato de serem, constantemente, incentivados a se expressarem oralmente e ratificados, pelas duas educadoras, como falantes de sua língua materna, por exemplo, a fala espontânea de uma aluna durante uma discussão sobre o que a “volta aos estudos” têm representado para cada um deles.

As normas para transcrições das falas dos alunos (a fala da pesquisadora não segue essas normas porque sua fala não é objeto de estudo), em todo esse texto, foram adaptadas de Castilho e Preti (1986-1987, p. 9-10).

A seguir um excerto de fala de um aluno: *“quando comecei a estudá a mi’a cabeça tava lacrada... parecia que num entrava nada... era u’a (uma) cabeça dura... agora já sinto que mi’a (minha) cabeça tá se abrindo... e o meu MAIÓ desejo é aprendê a lê e escrevê... mermo que seja poquim”* (Aluno Raimundo - 17/10/2008).

Com base nos dados citados de leitura de referenciais sociolinguísticos, posso inferir que a Professora já apresenta em seu currículo uma significativa iniciação à esta formação o que tem permitido uma nova reorganização do seu trabalho pedagógico e como ela mesma afirma em entrevista: *“estou com uma nova postura docente em relação ao ensino da leitura e escrita, após todas essas leituras e nossas discussões sobre os assuntos, sinto-me mais segura para planejar minhas aulas, agora sei o que tenho de ensinar para cada aluno e sei como ensinar”* (entrevista – dia 29/01/2008).

De fato, observando a postura da Professora, posso deduzir que ela apresenta uma mediação docente referenciada em conhecimentos de bases linguísticas, mais especificadamente, em bases sociolinguísticas, por exemplo, ao explicar para os alunos a diferença entre os modos de falar e os modos de escrever: *“pessoal, a palavra “leite” tão conhecida nossa não se escreve “leiti” como alguns alunos têm escrito, prestem atenção, mesmo falando /leiti/ se escreve “leite” com a letra E no final, nesse caso esse E tem som de I, porque como já explicamos aqui, essa letra é pronunciada de forma fraca (átona) e por isso é que se fala /leiti/ e se escreve “leite”, assim é com a palavra /tomati/, que se fala com o som /i/ do final, mas se escreve com a letra E, outro exemplo é a palavra /abacati/, que também se fala com som /i/ no final e se escreve com a letra E, mais uma vez repito; nem sempre se escreve como se fala.”* (17/01/2008).

Constato também que a mediação docente está baseada nos fundamentos da pedagogia culturalmente sensível de Erickson (1987), quando um aluno afirma em conversa informal: *“eu sô um sujeito que num tive purtunidade de istudar quando era piqueno”* (Aluno Geraldo – 20/05/2008), e a Professora afirma: *“muitas pessoas não*

tiveram a oportunidade de estudar quando eram pequenas, mas que bom que agora você está tendo essa oportunidade” (20/05/2008), noto que por duas vezes ela pronuncia a palavra “oportunidade”, permitindo que o aluno ouça essa pronúncia e possa comparar a sua, quando pronuncia /purtunidade/.

Fica evidente que sua ação docente também é perpassada pelo conceito de zona de desenvolvimento proximal-ZDP, de Vygotsky (1994), quando pede que um aluno contribua com o outro na realização de suas tarefas, porém apenas dando-lhe pistas, mostrando ao colega que na verdade ele já domina determinado conhecimento, embora não esteja seguro disso, por exemplo: *“a palavra que você queria escrever era “bomba”, veja se escreveu mesmo o que queria ou escreveu foi “boba”, leia a palavra que escreveu segurando no nariz com os dois dedos e veja se sai som pelo nariz, se não sair você já vai saber o que falta, né?”* (9/6/2008).

A professora revela ter integrada a sua ação docente a terminologia denominada de construção do sujeito político, epistemológico e amoroso, de Reis (2000a), quando incentiva e orienta os alunos que se inscrevam para o curso de Inclusão Digital para Idosos, oferecido pelo Governo do Distrito Federal, demonstra interesse e credibilidade em suas aprendizagens. Os alunos respaldam sua ação docente quando atendem seu pedido para que ingressem no curso. Esse respeito mútuo revela a constituição do sujeito amoroso dos atores envolvidos no processo educacional, uma vez que docente e discente acolhem-se em suas diferenças e, assim proporcionam-se aprendizagem e desenvolvimento mútuos.

A evidência da incorporação da terminologia citada à ação docente fica claro no seguinte relato oral da Professora: *“Quando vocês concluírem esse curso vão ficar mais preparados, vão ter mais autonomia para resolver seus assuntos de banco e outros mais que exigirem de vocês os conhecimentos que vão adquirir no curso. Sem falar que vocês vão ficar orgulhosos de vocês mesmo. Vão poder falar para os filhos, amigos e quem mais quiserem, que fizeram o curso de Inclusão Digital para Idosos.”* (09/02/2009).

Apresenta ter uma postura didática baseada na idéia freireana de que há compatibilidade da técnica com a amorosidade, de Freire (2001), ao exigir que os alunos realizem as atividades e cumpram com suas obrigações de estudantes, por exemplo: *“pessoal, quero todo mundo fazendo sua tarefa, se esforçando para aprender”* (21/05/2008).

Por fim, demonstra uma atuação pedagógica embasada no conceito de andaime, de Bruner (1983), quando pede a um aluno que já concluiu a atividade, por ser mais experiente, que ajude o colega que ainda está em um estágio anterior ao seu em relação às aprendizagens daquele tópico em questão, por exemplo: *“agora que você, (cita o nome do aluno), já terminou seu trabalho, ajude o colega achar no jornal de propaganda de supermercado um produto, cujo nome tenha as letras LH” (26/05/2008).*

A Professora, ao interagir com os alunos, adota uma relação menos assimétrica. Para Moura Filho (2000) nessa relação é dada ao aluno a oportunidade de participar da condução da interação.

A relação menos assimétrica entre professor e aluno parece favorecer as aprendizagens, pois tal interação estabelece um clima de cumplicidade e confiança entre ambos, sobretudo no contexto de sala de aula de jovens, adultos e idosos, quando todos possuem variadas experiências de vida e conseqüentemente vasto conhecimento de mundo.

A relação menos assimétrica entre professor e alunos não significa destituir a autoridade do professor, que continua sendo o coordenador do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. O contrário de uma relação menos assimétrica é a relação totalmente assimétrica. Esta se coaduna com a idéia de autoritarismo, que é quando o poder de decisão se concentra exclusivamente nas mãos do professor. A relação autoritária não contribui para construção de subjetividades autônomas.

A professora, quando ratifica os alunos como falantes de sua língua materna a cada evento de fala e mostra-se sempre disponível as suas solicitações de ajuda às aprendizagens, está exercitando uma relação simétrica. Apresenta-se, também como andaime, no que se refere a um suporte visível ou audível, que um par mais competente pode oferecer a outro, em se tratando do processo de aprendizagem em sala de aula, de acordo com Bruner (1983).

Ao acompanhar a realização de uma tarefa que foi proposta, desloca-se até os alunos que se sentam em volta de uma grande mesa constituindo um só grupo e lhes confere os trabalhos, empreendendo uma mediação competente ao ensino da língua escrita, sempre com palavras animadoras, fortalecedoras, mesmo quando tem de pedir que algum aluno refaça a tarefa, por exemplo: *“muito bem, vocês estão*

a cada mais espertos, mais sabidos, não é? (vira-se para a Pesquisadora e pede sua confirmação). Porém, existem algumas tarefas que precisam ser refeitas, e aqueles que precisam refazer suas tarefas não fiquem tristes, é porque quem erra é sinal que tentou, se não conseguiu vai tentar outra vez e quantas vezes forem necessárias até que aprenda, pois quem não erra porque; não tenta, não tem chance de aprender, não é verdade?" (02/07/2008).

Fotografia 1 - Foto ilustrativa da estética humanizada da sala de aula



Fotografia 2 - Foto ilustrativa da estética humanizada da sala de aula



Fotografia - 3 Foto ilustrativa da estética humanizada da sala de aula



Fotografia 4 - Foto ilustrativa da estética humanizada da sala de aula



Alguns alunos da turma têm a saúde frágil, tomam remédio que lhes causam efeitos colaterais, como tontura, tremor nas extremidades, além das constantes crises de pressão alta e dosagem de glicose elevada que os deixam, por vezes,

abatidos e até faltosos às aulas. Ficamos atentas a todo sinal de indisposição ou mal-estar e sempre, os alertamos para que tomem os remédios regularmente.

O zelo que desenvolvemos pelas pessoas dos adultos da turma, acreditamos que é determinante, para que se sintam bem no grupo, queiram frequentar as aulas com prazer e desenvolvam o sentimento de pertencimento com aquele espaço que vai para além de uma sala de aula, é um espaço para realçamento das subjetividades. Os alunos são sempre recebidos para cada aula com palavras animadoras de nossa parte, por exemplo: *“queridos e queridas, sejam bem-vindos a mais uma aula em que vamos aprender muitas coisas interessantes”*, (26/11/2007).

Ali, se ajudam em relação às aprendizagens e às questões existenciais, ali eles se constituem em sujeitos políticos, epistemológicos e amorosos (REIS, 2000), um exemplo das ajudas mútuas entre os alunos é a divulgação de uma aluna sobre o quanto a ginástica oferecida pelo posto de saúde, aos idosos, tem feito bem a ela e que pode ser útil à colega que está acometida de diabetes e hipertensão: *“eu já faço ginástica três veiz na semana e tô me sentino muito bem... se você fô lá e falá com o médico do posto e o professô pa sabê se você também pode faz... e se você pudé... vai sê bom pa sua saúde também”* (Aluna Nailda - 13/11/2007).

Em relação à organização do trabalho pedagógico, a Professora se preocupa em diversificar os recursos didáticos, leva para a sala de aula diferentes textos, uma vez que os alunos dispõem de um livro texto, mas o mesmo não contempla a diversidade textual que circula na sociedade.

Compreendo que o uso de tais recursos em sala de aula contribui para que a alfabetização se dê na perspectiva do letramento, ou seja, que assegure aos alunos a apropriação do sistema alfabético ortográfico e a condição de usar a língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Assim, a Professora ensina os alunos a preencherem cheque bancário e nota promissória, o que para alguns foi uma experiência única, pois em toda suas vidas é primeira vez que têm tal oportunidade. A essa iniciativa da docente, analiso como afirmativa do exercício da cidadania, embora seja apenas uma atividade escolar, significa muito para vários alunos. Um dos alunos que está com 64 anos de idade e somente agora aprende a ler e escrever relata que a falta desse conhecimento faz com que a pessoa sofra muitos constrangimentos ao longo da vida.

Ele é feirante na área de vestuário e quando precisa pagar os produtos que compra para revender não consegue preencher o cheque, sempre pede a alguém para ajudá-lo alegando que não enxerga bem, e isso o deixa entristecido, pois precisa forjar essa situação. Esse aluno relatou: *“se eu tivesse tido a oportunidade de estudar antes e tê aprendido a preenchê um cheque eu num teria passado tanto aperto na vida... eu ficava envergo'iado quando ti'a de preenchê um cheque... a assinatura... eu inventei... aprendi a escrevê as primeras letra de meu nome e escrevia uma em cima da outra e isso era mi'a assinatura e assim fui vivo... mais sofri muito”* (Aluno Geraldo - 23/6/2009).

A Professora faz uma leitura do documento de nota promissória com os alunos e explica cada campo a ser preenchido, fala da importância de informar os dados corretamente, como: os valores, a data e a assinatura. Essa atividade é um evento de letramento, uma vez que propicia aos alunos uma experiência que lhes é requerida socialmente e, para tanto, eles precisam ter desenvoltura ao se depararem com tal situação.

4.1.2 Aula utilizando o recurso gênero textual receita culinária

A Professora realiza uma aula com o objetivo de desenvolver as habilidades de falar, ler e escrever usando como recurso o gênero textual receita culinária.

Explica aos alunos sobre a diferença entre aquele texto e outros que já havia levado em outras aulas e mostra como este se estrutura. A Professora esclarece aos alunos o que é uma receita culinária, fala que esse tipo de texto é chamado de instrutivo e que são chamados assim porque trazem instruções, recomendam operações, procedimentos e o como se faz.

Copia o texto no quadro, faz a leitura com toda a turma e em seguida pede aos alunos que o copiem nos seus respectivos cadernos.

Quadro 3 – Receita Culinária

<p>RECEITA DE BOLO DE CENOURA</p> <p>INGREDIENTES</p> <p>2 CENOURAS MÉDIAS</p> <p>4 OVOS</p> <p>1 XÍCARA DE AMIDO DE MILHO</p> <p>1 XÍCARA DE FARINHA DE TRIGO</p> <p>1 COPO AMERICANO DE ÓLEO</p> <p>1 COLHER DE SOPA DE FERMENTO</p> <p>1 XÍCARA DE AÇÚCAR</p> <p>MODO DE FAZER</p> <p>BATER TODOS OS INGREDIENTES NO LIQUIFICADOR.</p> <p>COLOCÁ-LOS EM FORMA UNTADA E ASSAR EM FORNO PRÉ AQUECIDO.</p>
--

A Professora dá continuidade à aula dialogando com os alunos. Aqui está destacado apenas o fragmento do diálogo que contempla a expectativa da pesquisa.

A Professora é identificada por seu nome e os alunos também são identificados com seus reais nomes:

Professora Elimar: Boa tarde! Turma, hoje nós vamos ler um texto diferente dos que costumamos ler aqui nas aulas. Hoje vamos ler um texto informativo que traz instruções. É um texto que ensina a fazer uma receita de bolo de cenoura. Primeiro ele apresenta os ingredientes, e depois dá as orientações de como fazer o bolo.

Professora Elimar: Quem aqui sabe fazer bolo de cenoura?

Resposta coletiva: (Muitas alunas respondem que fazem bolo de cenoura).

Aluna Rosa: eu faço bolo de /cenora/ com cobertura de chocolate e fica uma delícia...

Professora Elimar: Muito bem! Já que a maioria de vocês sabe fazer esse bolo, então hoje nós vamos aprender a ler a receita, que é o como fazer o bolo.

Aluna Raimunda: eu sei fazê bolo de /cenora/ só aprendi porque /mi'a/ neta leu a receita e eu fui /fazeno/.

Aluna Helena: eu sei fazê muitas receita, mas faço de cabeça...

Professora Elimar: E como aprendeu?

Aluna Helena: sempre /ti'a/ tinha alguém que lia pra mim e ai eu fui /aprendeno/ aprendendo...

Professora Elimar: *Muito bem! Então, hoje nós vamos aprender a ler uma receita e vocês vão poder fazer a receita que quiserem sem precisar ficar dependendo de alguém.*

A professora relê o texto com os alunos e destaca alguns aspectos da escrita de estruturas silábicas para sistematizar o conhecimento, como nas palavras: cenou-ra (CVV - nou); ingrediente, tri-go (CCV - gre/tri); fermento, açúcar (CVC - fer/car). Embora na sílaba “nou” da palavra “cenoura” tenha uma semivogal, esta foi denominada de vogal para facilitar a compreensão dos alunos. Os alunos já são familiarizados com a classificação das letras do alfabeto em consoantes e vogais e sabem que a letra C significa consoante e V vogal, no estudo da estrutura silábica das palavras.

A Professora apresenta as estruturas silábicas das palavras para os alunos, e eles se interessam muito por esse conhecimento. Alguns deles que já têm uma pequena iniciação à língua escrita, mas estão presos a hipótese de que a sílaba era formada apenas por duas letras e ficam surpresos quando conhecem outras possibilidades de sua organização. Os alunos que estão se iniciando nessa aprendizagem assimilam facilmente tal conhecimento.

Em seguida os alunos são direcionados a realizarem uma atividade de pesquisa em revistas e jornais de palavras que na sua escrita apresentam as estruturas silábicas destacada anteriormente no texto. As palavras são recortadas, coladas em uma cartolina e expostas na parede da sala de aula, constituindo-se em mais um material de leitura.

Na sequência dos estudos a professora aborda os conhecimentos matemáticos de medida em relação ao quilo de cenoura, açúcar, trigo etc. Os alunos participam trazendo suas vivências de mundo, falando sobre o que compram a quilo, a litro relacionando quantidades entre si.

O gênero textual receita culinária, que serve para orientar sobre como fazer uma comida, parece muito adequado para a realização do estudo. Pois, segundo Marcuschi (2008, p. 155), “os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos [...]”. O uso didático que se faz dos gêneros textuais é uma possibilidade de se lidar com

a língua em situações reais, autênticas, do dia-a-dia, pois tudo o que fazemos linguisticamente está inserido em algum gênero.

Os alunos, de modo geral, interessam-se muito por esse tipo de atividade, pois são significativas, estão relacionadas às suas vivências e evocam as ações do cotidiano e que permite o alfabetizar letrando, pois os alunos estão aprendendo a ler e escrever em textos reais, que circulam na sociedade, o que lhes habilita a uma desenvoltura em vários contextos sociais, e lhes imprime autonomia para que exerçam papéis sociais que, até então, talvez não estivessem habilitados.

Entendo que a organização do trabalho pedagógico da Professora está pautada nos fundamentos linguísticos e sociolinguísticos e que tais conhecimentos são oriundos da formação continuada que vem desenvolvendo com as leituras propostas por mim e com as profícuas trocas de conhecimentos acadêmicos entre nós.

Na aula seguinte ela ainda retoma o trabalho com texto discutindo o conteúdo de “medidas” utilizadas na receita, na tentativa de fazer um diálogo entre os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. O esforço da Professora é válido, pois os alunos demonstram interesse revelando novos conhecimentos na escrita de palavras similares as do texto da receita. Observo que a ampliação dos conhecimentos dos mesmos, em relação a leitura e a escrita, é evidente a cada dia.

A Professora realiza a leitura da receita com uma aluna que chegou a turma sem o domínio da língua escrita, mas que está em plena ascensão de tal conhecimento. A aluna lê /*cenora*/ e pergunta se o /*ce*/ de /*cenora*/ era igual ao /*ce*/ de /*cebola*/.

Esse fenômeno chama-se monotongação que é a mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo a uma vogal simples, neste caso, houve a supressão da letra U no ditongo oral decrescente /*ou*/ na palavra “cenoura” que foi reduzido, tornando-se vogal simples /*o*/ chamada de monotongo, ficando “cenora”. No Português brasileiro, esse fenômeno se manifesta em qualquer caso diante de uma consoante chiente. Esse é um traço gradual de fala, que de acordo com Bortoni-Ricardo (2004) está presente no repertório linguístico oral de todos os brasileiros, independentes de grau de escolarização e se manifesta quando estão envolvidos em eventos de fala pouco monitorados.

Eu acompanho a realização da atividade, e respondo à dúvida da aluna e dou-lhe mais algumas informações sobre esse tópico, dizendo: *quando a letra “C” quando está antes das letras “E” e “I” produzem o som /s/ como em “cinema”, “cimento”, mas quando está antes das letras “A”, “O” e “U”, produz o som /k/ como em “casa”, “carro” (28/04/2008)*. A aluna demonstra satisfação com a nova aprendizagem. A Professora também demonstra ter aprendido com a minha mediação.

Constato que quando a aluna pergunta sobre o som /s/ para a escrita da palavra “cenoura” e “cebola”, está, de certa forma, com essa informação internalizada, no entanto, não sabe que já tem o domínio de tal conteúdo, precisa pedir apoio ao par mais competente para confirmar seu conhecimento. Ao confirmar a pergunta da aluna sobre o tópico em questão atuo intervindo em suas funções de desenvolvimento sobre as aprendizagens da língua escrita que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação.

Tal mediação pedagógica está compatível com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky (1994), que é a distância de tempo entre o nível de desenvolvimento já concluído; real e o nível de desenvolvimento potencial que é determinado pela colaboração do “outro social”. Nesse caso, atuo na interface entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial da aluna em relação as suas aprendizagens de leitura e escrita.

Parece-me que quando a aluna faz tal pergunta sobre o som /s/ está em processo avançado do desenvolvimento da consciência fonológica, portanto, bem adiantada em suas aprendizagens da língua escrita, principalmente quando se considera que essa aluna chegou à escola sem dominar tal modalidade de língua.

4.1.3 Aula de leitura e escrita a partir de situações do contexto dos alunos

A Professora propõe uma atividade em que os alunos realizem uma pesquisa, em um “encarte de propaganda de supermercado”, de palavras de produtos que eles consomem. Em seguida pede que recortem as imagens dos produtos, coleem em seus cadernos e escrevam seus nomes, depois, solicita que cada um confira com a escrita formal do jornal, fazendo uma autocorreção.

Essa aula tem por objetivo desenvolver a habilidade de leitura e escrita, além dos conhecimentos sobre a língua oral, pois os alunos dialogam entre si sobre suas preferências de consumo dos produtos.

São colhidas algumas falas informais dos alunos:

Aluna Raimunda: *eu sempre procuro os produto que tão na promoção...*

Aluna Maria José: *eu gosto do arroz tipo 1... só compro o to se ele tivê muito caro...*

Aluno Ormindo: *eu também e gosto do feijão tipo 1...*

Aluna Rosa: *as /veiz/ eu vô no mercado... longe de casa pa procurá promoção.*

Aluna Rosalinda: *quano vô no mercado já compro logo pu mês todo...*

Aluna Maria: *as coisas tão muito cara... agente compra um /pouquim/ de coisa e paga um absurdo...*

Aluna Helena: *eu não fico sem iogurte... macarrão... queijo... leite...*

Aluna Nicinha: *as verdura... eu gosto de comprá no sacolão...*

Aluno Raimundo: *compro material de limpeza... pru mês todo...*

Aluna Nailde: *gosto de comprá biscoito de água e sal...*

Aluno Geraldo: *compro fruta e verdura no... sacolão...*

Aluno Ormindo: *eu procuro promoção de carne também... porque carne tá muito cara...*

A Professora escreve no quadro os nomes dos produtos consumidos pelos alunos, realiza uma leitura coletiva, em seguida explica a estrutura silábica de cada palavra.

Quando questionados se há diferença entre a escrita das palavras realizadas por eles e a escrita do jornal, alguns afirmam que se surpreendem com a escrita do jornal, pois não imaginam que era daquela forma: por exemplo, a palavra “escova”, que alguns escrevem “iscova”, “feijão”, que escrevem “fejão”, “alface”, que muitos escrevem “aufaci”, entre outras formas escritas. Após a autocorreção se flagram das incompletudes de suas escritas.

A turma não é homogênea em relação aos seus conhecimentos sobre leitura e escrita, alguns alfabetizados estão mais adiantados que outros em relação a tais aprendizagens, haja vista, que cada um traz consigo suas vivências de mundo, o

que é bastante positivo, pois possibilita a socialização de experiências e as aprendizagens compartilhadas a partir da relação com o par mais competente.

Explico para todos que a palavra “escova” se escreve com a letra E no início embora, na fala apareça o som /i/, e dou outras palavras como exemplos: “escola”, “esquina” e à medida que apresento tais exemplos, alguns alunos começam a falar outras palavras, como: “estado”, “escrita”, demonstrando que entendem a explicação. A mesma explicação foi dada para a escrita da palavra “feijão” que alguns escrevem “fejão”, que embora na fala pouco cuidada falemos /fejão/, na escrita temos de nos lembrar de que existe a letra I no final da primeira sílaba, ficando FEI.

Já para a palavra “alface” são dois fenômenos que interferem na escrita dos alunos: a sílaba AL que na modalidade escrita se apresenta com a letra L no fim, na modalidade oral esse L assume o som de /u/ e por isso, como os alunos na fase de alfabetização ainda se apóiam muito na fala quando escrevem, incorrem em registros como esse, em que a língua oral interfere na língua escrita. Já sílaba CE, no final da palavra foi grafada como CI, porque a letra E em final de sílaba átona assume o som de /i/, fazendo com que se registre a letra I.

Ao dar esses esclarecimentos para todos os alunos tenho por objetivo consolidar as habilidades que alguns já têm e ensiná-las para aqueles que ainda não as sabem.

Quando escrevem as palavras “iscova”, “fejão”, “aufaci”, constato que os alunos estão se apoiando na fala quando elaboram suas hipóteses de escrita, o que é previsível para estágio em que encontram em relação as aprendizagens da língua escrita.

Abaixo estão registradas as palavras destacadas pelos alunos e suas respectivas estruturas silábicas, representada pelas seguintes letras: V vogal, SV semivogal e C consoante.

AR-ROZ (V-C/C-V-C)
 FEI-JÃO (C-V-SV/C-V-SV)
 MA-CAR-RÃO (C-V/C-V-C/C-V-SV)
 QUEI-JO (C-SV-V-SV/ C-V)
 O-LEO (V/C-V-SV)
 A-LHO (V/C-C-V)

BO-LA-CHA (C-V/C-V/C-C-V)
 BIS-COI-TO (C-V-C/C-VS-V/C-V)
 CHU-CHU (C-C-V/C-C-V)
 ES-CO-VA (V-C/C-V/C-V)
 RE-FRI-GE-RAN-TE (C-V/C-C-V/C-V/C-V-C/C-V)
 CA-FÉ (C-V/C-V)
 SA-BÃO (C-V/C-V-SV)
 AL-FA-CE (V-C/C-V/C-V)
 LIMÃO (C-V/C-V-SV)

Na sequência é pedido aos alunos que escrevam frases com essas palavras, algumas delas estão a seguir:

Eu gostu de salada de chuchu.

Eu sei faze biscoito de polvilio.

Eu gostu de come biscoito com café.

Eu gosto de toma café com bulacha.

Eu sei faze salada de aufací.

Alho é bom pa saúde.

Xá de limão é bom pa gripe.

Refrigerate faz mal a caudi (saúde).

As frases estão grafadas mantendo a forma original da escrita dos alunos são analisadas coletivamente, com o objetivo de ensinar a forma padrão da língua escrita.

A Professora pede que os alunos leiam a primeira frase e que identifiquem se há alguma palavra escrita da forma não convencional em relação a Língua Portuguesa. A turma é bastante heterogênea como já afirmado antes. Uma aluna que tem as habilidades com leitura e escrita mais desenvolvida se pronuncia e fala que a palavra “gosto” está escrita com a letra U no final e que não é dessa forma que está escrito nos livros. Os alunos já estudaram esse assunto em aulas anteriores, mesmo assim a Professora lembra-os que embora falamos /gostu/ escrevemos “gosto” que as vogais médias /e/ e /o/ quando estão no final de sílabas átonas passam a ter som de /i/ e /u/ na pronúncia. Essa orientação serve para explicar a escrita das palavras “gosto”, “alface” e “saúde”, presentes em nossa atividade.

E ainda os lembra de que a sílaba átona é aquela que é pronunciada mais fraca ao falar a palavra e que o contrário destas são as sílabas tônicas que são as pronunciadas mais fortes, por exemplo, na palavra “gosto”, a sílaba forte é GOS. Uma forma bastante simples para identificar a sílaba forte é chamar a palavra, como: goooooooooosssssto, a sílaba que se demora mais para falar é a que é mais forte.

Os alunos ficam, à vontade, para realizar as atividades, não se preocupam se ainda não conseguem escrever de acordo com a forma padrão da língua escrita, pois sabem que estão na escola para aprender aquilo que ainda não dominam em relação à língua escrita e falada.

Tanto eu quanto a Professora vemos no “erro” uma tentativa de acerto, uma hipótese heurística e a partir da análise das pistas deixadas por estes, elaboramos as intervenções didáticas posteriores.

Outro aluno lê a frase seguinte (Eu sei fazê biscoito de polvilho) e diz que não apresenta nenhum problema de escrita. A Professora pede que toda turma reflita mais, porém não identificam que falta a letra R no final da palavra “fazer” que é grafada “faze”, uma vez que fala /fazê/. De fato, a letra R em final de sílabas em tempos verbais no infinitivo quase não é pronunciada, esse é um indicador do traço gradual de fala que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004) representa uma forma de uso da língua presente no repertório de todo e qualquer brasileiro, sobretudo quando realiza um evento de fala pouco monitorada. A Professora relembra que embora não a pronunciemos, temos de saber que se escrevemos precisamos registrar tal letra, sob pena da grafia não corresponder à forma padrão da língua escrita.

Pude notar que a Professora, com grande propriedade ensina aos alunos a diferença entre modos de falar e modos de escrever, contribuindo para que se tornem proficientes nas duas modalidades da Língua Portuguesa e com isso se habilitem a exercer com autonomia sua cidadania. Um exemplo revelador do exercício dessa autonomia é quando uma aluna afirma em entrevista: *“agora que sei ler um pouco... já vou no posto de saúde sozinha... antes precisa de alguém para me acompanhar... porque eu não sabia resolver minhas coisa... ficava insegura”* (Aluna Nailda - 17/06/2008). A aquisição dos conhecimentos de escrita e leitura, ainda em nível elementar, já lhe dá condição de inserção social, de independência, de recuperação da autoestima, e entra em ação o ser humano sujeito, ser existencial, do ponto de vista freireano.

A escrita da palavra “polvilho” também foi grafada tomando por base a fala, embora se saiba que a sequência L+I e o dígrafo LH, porque produzem o mesmo som na fala são consideradas variantes do mesmo fonema, podendo ser classificadas quanto ao modo de articulação como consoantes constrictivas laterais; quanto ao ponto ou zona de articulação como consoantes palatais; quanto ao papel das cordas vocais, em consoantes sonoras e quanto ao papel das cavidades bucal e nasal, em orais; constitui é um tópico complexo para ser estudado na alfabetização o que exige do professor a elaboração de atividades variadas para que os alunos lidem com situações em que têm de escrever o dígrafo LH ou a sequência L+I.

No caso da escrita da palavra “polvilho”, grafada “polvilio”, ocorre a neutralização do fonema lateral palatal representado pelo dígrafo “lh” com a sequência do fonema /l/ seguido de ditongo crescente, como nas palavras “família” e “Getúlio”, de acordo com Lemle (2001, p. 53).

Ao comparar os dados de diferentes tipos (entrevista com a Professora, observação de sua atuação docente e observação e análise das aulas) por meio da triangulação, percebo que os estudos/leituras realizados pela Professora têm contribuído para uma nova organização de sua ação docente. Tal afirmação se dá pela demonstração da aprendizagem dos alunos, o interesse e a frequência às aulas, haja vista, que é grande a evasão escolar nas turmas de jovens e adultos.

Posso admitir que minha presença também traz aos alunos apoio às suas aprendizagens. Eles buscam minha ajuda para sanar suas dúvidas escolares, se interessam pelas mediações que realizo, demonstram interesse pelas atividades que proponho e agradecem a minha colaboração.

4.2 Saberes da oralidade e sua interface com a aprendizagem da leitura e escrita

Esta seção trata da seguinte asserção: Os saberes da oralidade de estudantes de classes de alfabetização de jovens, adultos e idosos, quando são conhecidos por seus professores ou professoras, contribuem para que esses elaborem estratégias pedagógicas produtivas que facilitam as aprendizagens escolares de tais estudantes.

Para compreender como os saberes da oralidade dos alunos jovens, adultos e idosos podem interferir com a aprendizagem da leitura e escrita dos mesmos é que passo à análise das informações de pesquisa a partir da triangulação dos dados obtidos por meio de entrevista com os alunos (módulos), análise de documentos produzidos pelos alunos (escrita de lista de compras de produtos de supermercado) e análise da relação entre um texto oral e um texto escrito de uma aluna.

Os alunos jovens, adultos e idosos não alfabetizados quando chegam à escola já trazem consigo uma competência comunicativa oral bem desenvolvida que foi se construindo ao longo de suas relações sociais nas experiências do cotidiano. Os alunos, foco desta pesquisa, estão na faixa etária entre 50 e 80 anos de idade, ou seja, vêm exercitando a modalidade oral da língua todos esses anos, por isso dominam com propriedade tal modalidade discursiva, porém o domínio é compatível com sua escolarização.

Assim, quando esses alunos começam a ter contato com a modalidade escrita da língua, quando estão aprendendo a ler e escrever vão-se valer dos conhecimentos da oralidade que já dominam ao elaborarem suas hipóteses de escrita e leitura. Por isso, de acordo com Fernandes-Sousa (2004), é comum na escrita de alunos alfabetizando, independentes de serem crianças ou adultos, que apareçam marcas da oralidade ou “escritas coladas à fala”, por exemplo, a escrita das seguintes palavras que são colhidas na pesquisa de campo: “bolacha/bulaxa”, “alface/aufasi”, “feijão/fejão”, “compromisso/comprimisso”, “embalagem/imbalagi” - (Aluno Geraldo - 10/07/2008).

Os modos de falar geralmente são marcados por mais informalidade e menos planejamento do que os modos de escrever. No entanto, há situações contextuais em que os modos de falar vão solicitar tanta monitoração quanto os modos de

escrever. O grau de monitoração exigido, tanto na fala quanto na escrita, é determinado pelo papel social que o falante ou escritor desempenha no evento comunicativo.

A Professora realiza uma aula com o objetivo de desenvolver a oralidade e a escrita dos alunos. Para isso, entrega-lhes um encarte de jornal de supermercado, pede que o folheiem e observem os preços dos produtos de modo geral, mas que prestem mais atenção nos preços dos produtos que mais consomem e comparem os preços dos produtos oferecidos no mercado do encarte e os dos mercados frequentados por eles.

Em seguida os alunos começam a dialogar entre si sobre o assunto proposto. Considero “as falas” relevantes para análise, pois como eles estão muito à vontade, tal contexto pode ser caracterizado como uma “situação natural de comunicação, semelhante aos módulos, discussão já apresentada” que é a condição desejada pelo pesquisador sociolinguísta, uma vez que os alunos se envolvem emocionalmente com o “que” estão relatando sem se preocupar com a forma “como” estão falando, de acordo com Tarallo (2002).

4.2.1 Informações transcritas a partir de gravação da observação de diálogo entre os alunos

Aluna Eliete: os preço desse mercado do jornal é muito caro... lá onde eu compro os preço é mais em conta...

Aluna Raimunda: eu fui no mercado comprá ração po gato... ((risos)) e vi um pacotão com um deseio de um gato e achei o preço mais barato do que a ota que ti'na (tinha) comprado antes... peguei o pacote... paguei e fui pa casa... quando cheguei lá abri o pacote achano que ti'na feito uma boa economia... mas quando vi num era ração... ((risos)) era areia po gato fazer xixi... isso aconteceu porque eu num lí o nome do produto... depois eu falei pu meu filho... ((riso))... eu preciso lê mais pa num acontece mais isso... agora aprendi pa que serve a leitura é pa lê as coisa... quis fazê economia e tomei um prejuíz... tudo porque não li... mais d'agora (de agora) pra frente vou sai leno tudo...

Aluno Ormindó: os preço tão cada dia ficano mais caro... antes eu comprava muita coisa com 20 real... agora para compra as mesma coisa eu gasto bem mais...

(Houve uma conversa informal sobre alimentação saudável, sobre a importância de se tomar cuidados ao comprar determinados produtos, como, conferir a data de validade, o estado de conservação etc.)

Aluna Maria José: agora que aprendi aqui na escola a vê a data de validade dos produto eu sempre confiro... mais antes num ti'nha (tinha) essa preocupação...

Aluna Rosinha: antes eu pedia ajuda para as pessoa pa achar o que eu queria comprá... agora que já sei lê eu vou lendo divagarinho... até achar o que quero... e olho a data que vai vencê... o preço e vejo se não tem o de outra marca com preço mais barato.

((A aluna fala isso e demonstra satisfação em ter adquirido tais conhecimentos))

Aluno Raimundo: antes quando eu era novo... gostava de comer muita carne gorda... agora só posso comer carne magra e acho que isso é que é alimentação saudável...

Aluno Geraldo: uma vez comprei iugute (iogurte) e não tava bem conservado... ainda bem que minha filha percebeu e jogou fora... senão quem comesse podia ter passado mal... agora toda vez que vou compra alguma coisa fico atento... olho a validade... olho se não tá com a imbalagi amassada ou rasgada... agora mínino to isperto e cada dia fico mais porque aprendo muita coisa aqui na escola...

Aluno Ormino: eu te'io (tenho) dificuldade pa lê... porque as letra são miúda demais e eu te'io (tenho) poblema nas vista...

Aluna Helena: eu já aprindi muito aqui na iscola... e só num aprindi mais pruque(porque) como te'io que fica com meus neto pa mi'ia(minha) fi'a(filha) traba'ia(trabalhar)... eu falto muito as aula... por isso é que ainda num aprindi mais... ainda to atrasada...

(Essa é a realidade de muitas alunas do projeto, que precisam cuidar dos netos para os filhos ou filhas trabalharem, outros têm problemas de saúde como hipertensão, diabetes e por isso, muitas vezes faltam às aulas porque precisam ir às consultas ou porque não estão bem de saúde ou, às vezes, vão à aula, mas estão indispostos, o que também compromete o processo de aprendizagem.)

Após a produção desses textos orais pelos alunos, é possível confirmar a competência com que leem o mundo e a proficiência com que usam a língua materna na modalidade oral. À medida que são ratificados como falantes de sua língua materna, sentem-se confiantes e demonstram segurança quando se expressam oralmente. Observo que esse exercício de expressão oral tem trazido

contribuições significativas para as aprendizagens da língua escrita, uma vez que a produção de texto oral deve preceder a produção do texto escrito.

A seguir a pedimos os alunos que escrevam uma lista de compra de produtos de supermercado. Aqui daremos destaque para algumas escritas:

fejão (feijão)
aroiz (arroz)
mantega (manteiga)
quejo (queijo)
asuca (açúcar)
foias (folhas)
leiti (leite)
laraia (laranja)
amasiante (amaciante)
bulaxa (bolacha)
aufase (alface)
tomati (tomate)
sebola (cebola)

Os alunos apresentam uma escrita baseada na forma fonética, tomando por base seu idioleto, que de acordo com Bagno (2007, p. 48) “é o modo de falar característico de um indivíduo, suas preferências vocabulares, seu modo próprio de pronunciar as palavras, de construir as sentenças etc.” por isso, não compatível com a norma ortográfica da língua portuguesa. Apesar da escrita fonológica, os alunos conseguem se expressar nessa modalidade da língua e leem adequadamente o que escrevem. Posso, então, afirmar que as hipóteses de escrita dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala.

Quando o professor alfabetizador desconsidera as hipóteses heurísticas dos alunos, julgando-os distraídos ou incapazes, pode contribuir para que estes se desiludam com a escola e venham a abandoná-la, como é o caso de muitos jovens, adultos e idosos que ingressam na escola em idade correspondente à série e dela são excluídos. Eu escrevo as palavras de acordo com ortografia convencional da Língua Portuguesa no quadro e faço a leitura com os alunos, chamando atenção para as diferenças entre os modos de falar e os modos de escrever.

Explico aos alunos que embora a escrita da palavra “fejão” tenha feita sem a letra l ficando “fejão” é porque certamente quem a escreveu fala /fejão/ e, por isso

transfere para a escrita o modo como fala, porém a escrita ortográfica da palavra exige o acréscimo da letra l no final da sílaba “fe” ficando “fei”. No estilo de fala menos monitorado não pronunciamos essa letra l no final de sílabas como nas palavras “feijão”, “queijo”, “beijo”, “manteiga”.

Esse fenômeno chama-se monotongação que é a supressão da letra l nos ditongos orais decrescente “ei” e “ai” seguidos dos fonemas /r/, /n/, /j/ e /x/ e por isso, tendem a ser reduzidos, tornando-se vogais simples /e/ e /a/, como em: laranje(i)ra, brincade(i)ra, ca(i)xa etc. Esse é um traço gradual de fala, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004a).

A palavra “arroz” que foi escrita “aroz”, apresenta um fenômeno relacionado ao desconhecimento da escrita ortográfica da palavra que é o uso do dígrafo oral RR para produzir a sílaba oral /ro/ no meio da palavra e a interferência da fala na escrita que produziu o acréscimo da letra l na sílaba final /roz/. Esse fenômeno é chamado ditongação, ou seja, ao falar a palavra, a mesma foi pronunciada /arroiz/, houve o acréscimo da letra l na fala e esta interferiu na escrita, porém o modo de grafar tal palavra não exige o acréscimo dessa letra.

A grafia das palavras “açúcar” que os alunos escrevem “asuca”, “amaciante” que escrevem “amasiante”, e “cebola” que escrevem “sebola”, revela que eles ainda não dominam uma das questões mais complexas na ortografia de nossa língua, que é o uso do som /s/, que é uma consoante, classificada quanto ao modo de articulação, em constrictiva fricativa; quanto ao ponto de articulação, em linguodental; quanto ao papel das cordas vocais, em surda; quanto ao papel das cavidades bucal e nasal, em oral, e que pode ser representado pelas letras S, C, Ç, Z, X, e pelos dígrafos SS, XC, SC, SÇ.

Outro aspecto destacado na palavra grafada pelos alunos é a integração da fala na escrita, pois pelo fato de que não pronunciam o fonema /R/ que é uma consoante que pode ser classificada quanto ao modo de articulação, em constrictiva vibrante; quanto ao ponto de articulação, em velar; quanto ao papel das cordas vocais, em sonora; quanto ao papel das cavidades bucal e nasal, em oral, em final de sílaba no fim de palavras, como “mulher”, “colher”, ela não é percebida no ato da escrita da terceira sílaba da palavra “açúcar”. Mais uma vez apresentamos a eles a diferença entre a fala e a escrita por meio de uma lista de palavras similares a esta.

A palavra “folhas” é escrita pelos alunos com a supressão do dígrafo LH e o acréscimo da letra l, ficando “foias” produzindo o fenômeno da despalatalização ou vocalização da consoante lateral palatal /lh/, que é considerado na análise sociolinguística do Português brasileiro, elaborada por Bortoni-Ricardo (2004a, p. 53), como “um traços descontínuos que são marcas de falas que recebem a maior carga de avaliação negativa nas comunidades urbanas”.

Para a palavra “leite” que gravam “leiti” e “tomate” que grafam “tomati” explicamos que a letra E quando está no final de sílaba fraca (átona) na palavra, ao falarmos e som da vogal /e/ se eleva para /i/, por isso é que falamos de um jeito e escrevemos de outro. Relembramos-lhes sobre como fazer para que encontrem a sílaba forte (tônica) na palavra. Ao “chamar” a palavra, por exemplo: leeeeeite, tomaaaaaate. A sílaba que demoram mais para pronunciar é a tônica. Aproveitamos a situação para falar sobre a elevação da vogal /o/ para /u/ no caso das palavras “mato” que se pronuncia /matu/, e “jogo” que se pronuncia /jogu/, entre outras. Pedimos-lhe que fiquem atentos ao escreverem palavras com essas características, pois as vogais /e/ e /o/ são geralmente pronunciadas /i/ e /u/ quando estão em sílabas átonas (fracas), antes de sílabas tônicas (sílabas fortes) ou em sílabas que vêm depois da sílaba tônica.

Um aluno apresenta outros exemplos de sua vivência. Ele pergunta: *Professora, eu falo /óculus/ e escrevo “óculos”? Falo /medu/ e escrevo “medo”?* (Aluno Geraldo - 10/07/2008). A professora o ratifica e ainda o elogia, dizendo: *Muito bem, o Senhor compreendeu bem direitinho, e está de parabéns!* (10/07/2009). O Aluno demonstra satisfação pelo elogio, pela aprendizagem conquistada e é saudado pelos colegas, o que sugere fortalecimento de sua identidade de sujeito epistemológico.

A palavra “laranja” foi grafada sem a letra N na sílaba “ran”, o que revela que o aluno ainda não sabe a usar os dígrafos vocálicos nasais: AN, EN, IN, ON, UN ou AM, EM, IM, OM, UM. Mostramos-lhe que tanto a letra N quanto a letra M e o til (~) produzem esse som vocálico nasal, porém antes da letra P e da letra B sempre que precisamos de tal som vocálico, utilizamos a letra M e nas demais situações utilizamos a letra N que apesar de serem concorrentes nesses contextos, existe uma norma ortográfica que distingue um uso de uma e de outra.

A palavra “bolacha” foi escrita “bulaxa”. Percebo mais uma vez a integração da fala na escrita, uma vez que o aluno pronuncia /bulaxa/ e como se apoio na fala para escrever era natural que escreva assim. Observo aqui a elevação da vogal pretônica /o/ > /u/, como no caso das palavras “leite” e “tomate” apresentadas anteriormente.

4.2.2 Análise da relação entre um texto escrito e um texto oral

Ao iniciar a aula, em uma segunda-feira, a Professora realiza uma dinâmica em que os alunos falam sobre o fim de semana, tal atividade é realizada com frequência com o objetivo de desenvolver a oralidade dos estudantes. Uma das alunas participou de uma excursão com um grupo de pessoas da “Feliz Idade”, a algumas cidades do interior do Goiás, e por isso tem muitas novidade para contar aos colegas. Imediatamente eu começo a gravar a exposição oral da aluna, o que constitui uma excelente material a ser analisado, pois ela fala tomada pela emoção e alegria e, por isso, sem nenhuma preocupação com a forma como está falando, mas sim com o conteúdo da fala.

Em seguida, peço à aluna para escrever o que fala para a turma sobre o passeio do fim de semana, ela prontamente lança mão de lápis e papel e produz o texto apresentado a seguir. A escrita da aluna está transcrita em letra maiúscula de imprensa, para manter fidelidade com a produção da mesma, pois ela utiliza esse tipo de letra em suas produções escritas.

Relato oral sobre o passeio da aluna:

Fiz uma viagem muito boa no fim de semana... saí sexta-feira à noite num ônibus de iscoção que saiu de Taguatinga e voltei domingo à noite... fui pa Trindade... Goiana e Uruana... na cidade de Uruana vi uma gamela de madeira cheia de doce de abacaxi... parecia uma delicia... pena que eu num podia come... vi muita coisa boa... uma carne de sol bonita... muita melancia... só coisa boa... vi uma manguera carregada de manga... em Trindade fui na missa e vi muita istauta de santo... fiquei preocupada com o tanto de pidinte... porque a cidade é rica... tem muito fazendero... achei Goiana uma cidade muito tumultuada... as ruas estreita... fui na fera e achei tudo muito caro... num comprei nada... mais a cidade é muito limpa... no ônibus ti'a

(tinha) quatro professora da UnB aposentada... que fizero muitas brincadera durante a viagem... próxima viagem que eu vo faze(fazer) vai sê pa Goiás Velho... ovi (ouvi) dizê que lá tem um museu de Cora Coralina, mais essa viagem é mais longe do que a ota... vai sê mais caro também... nessa que eu fui paguei 60 reais pa ir pa volta e a comida foi à parte... já avisei meus filho, nunca mais vô passá um fim de semana em casa, +++ vo é me advertir(divertir)... adorei a viagem e co'ieci(conheci) muita gente nova... já trabaiei muito na vida... agora só quero vivê... (Aluna Maria José - 20/10/2008)

Texto escrito por uma aluna, após retornar de uma excursão de fim de semana

FU EM UMA ISCOÇÃO EM GOIAS GOSTEI NOITO FUI EM TRINDADI LA VI NOITAS ISTAUTAS DE SANTOS, AXEI MARAVILHOZO POR QUE E MUNTO DONITO ADOREI O PASEI.

FUI TANDEN A GOIANIA FU NAS NISAS SO QUE AXEI AS RUAS BEM ESTREITAS FU TANBE NAS FERAS AXEI TUDO MUNTO CARO NÃO CONPRANOS NADA POR QUE ESTAVA MUNTO CARO.

NAS GOSTEI MUNTO DO PASEIO PENA QUE ESTA MUNTO QENTE A SADE.

EM TRINDADE GOSTEI MUNTO DE VER AS MAGUERA QUE ESTAVA CAREGADAS DE MAGAS FIQUE MUNTO A FELIS POR QUE GOSTO MUNTO DA NATUREZA. MAS LÁ TEM MUNTO PIDINTI NAS RUAS PORQUE A CIDADE É MUNTO RICA TEM MUTO FAZENDERO.

JÁ TRABAIEI MUNTO NA VIDA AGORA SÓ QUERO VIVE. (Aluna Maria José - 20/10/2008) – **Anexo 2**

Ao analisar os dois textos produzidos pela aluna, observo que o texto oral é mais produtivo que o texto escrito, o que confirma que o homem pode ser definido como um ser que fala e não como um ser que escreve, o que não significa que a oralidade seja superior à escrita, mesmo que se considere que a língua falada anteceda a língua escrita na história da humanidade, tanto quanto na história de cada ser humano (MARCUSCHI, 2003).

Não obstante, a fala anteceda a escrita, do ponto de vista das exigências de uma sociedade grafocêntrica, a escrita é mais valorizada socialmente do que a fala, essa avaliação não é feita com base em critérios linguísticos, mas, sim, ideológicos,

dessa feita, não dominar essa modalidade da língua significa diminuir as chances de inclusão social, embora seu domínio também não garanta mobilidade social a ponto de retirar o cidadão do lugar, à margem da sociedade hierarquizada.

As modalidades oral e escrita da língua não podem mais ser examinadas como manifestações opostas, mas, sim, como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

A aluna em questão passou a maior parte de sua vida utilizando-se da língua materna na modalidade oral, e por isso a usa com bastante proficiência, ainda que em estilo pouco monitorado, pois a mesma só teve acesso ao saber sistematizado nessa fase da vida, o que compromete o desenvolvimento de suas aprendizagens escolares. No entanto, para quem apresenta tal realidade, seu texto escrito pode ser considerado bem avançado para o nível escolar que está estudando – a alfabetização.

Posso afirmar que a aluna, o que já era esperado para essa etapa de aprendizagem em que se encontra, pois está se apropriando na língua escrita, apoia-se na fala para escrever, ou seja, busca em seus saberes da oralidade recurso para registrar seu pensamento, embora a escrita não seja representativa da fala, porque não traduz fenômenos da oralidade como a prosódia, a gestualidade, por exemplo, ao escrever as palavras: *feras/feiras*, *maguera/mangueira*, *fazendero/fazendeiro*, *trabaiei/trabalhei*, *vive/viver* toma por referência a oralidade, ou seja, os “problemas” apresentados na escrita dessas palavras resultam da integração de regras fonológicas variáveis.

Acredito que a aluna pronuncia a palavra “feira” suprimindo o fonema /i/ do final da sílaba inicial FEI e por isso grafa a palavra sem a tal letra na referida sílaba. O mesmo raciocínio pode ser adotado para explicar a escrita da palavra “mangueira” que é grafada sem a letra l do final da sílaba GUEI e para a escrita da palavra “fazendeiro” que é registrada sem a letra l da sílaba DEI, produzindo o fenômeno linguístico da monotongação, que é considerado um traço gradual de fala, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004a), classificação que está apresentada em outras análises neste texto.

Para a palavra “trabalhei”, registra vocalizando a lateral palatal LH, o que posso concluir que ao pronunciar essa palavra não produz esse fonema e como tal

não o registra, apresentando um traço descontínuo de fala, de acordo com a análise sociolinguística do Português do Brasil, conforme Bortoni-Ricardo (2004a). A palavra “viver” foi escrita sem a letra R no final da última sílaba, certamente porque ao pronunciar tal palavra não produz o fonema /r/ e com isso não percebe a importância de registrá-lo, realizando dessa forma uma apócope ou supressão de um fonema final, no caso em questão o fonema /r/, o que é considerado um traço gradual de fala, segundo a autora já citada.

A palavra “muito” foi inúmeras vezes grafada “munto” o que resulta da interferência da pronúncia da palavra na escrita, haja vista, que ao pronunciar essa palavra, produz uma nasalização na primeira sílaba.

Na escrita das palavras: iscoção/excursão, istautas/estátua, pidinti/pedinte, pode-se afirmar que a aluna revela seus antecedentes sociodemográficos, (traços descontínuos de fala) e que tais antecedentes têm reflexo na escrita dos vocábulos apresentados.

Os demais problemas apresentados na escrita do texto em questão estão relacionados à pouca familiaridade da aluna com as regras ortográficas da língua portuguesa.

Eu escrevo em tiras de cartolina as seguintes palavras: “excursão, estátua, pedinte, muito, segunda-feira, mangueira, fazendeiro, trabalho, passeio, quente, manga e feliz” que a aluna grafa em desacordo com norma ortográfica e peço-lhe que leia. As palavras são apresentadas uma a uma e a aluna lê todas e antes que lhe peça que confronte com a forma como escreve, ela afirma: *“acho que não foi assim que escrevi... mesmo que eu ainda não sei escrevê desse jeito mais já sei lê... e por isso já tô muito satisfeita... mas vô continuá estudano para aprendê a escrevê melhó...”* (Aluna Maria José - 22/10/2008).

A segurança como a aluna executa a atividade de leitura, permite afirmar que sua habilidade de ler está mais desenvolvida do que a de escrever. Tal premissa se explica porque a aluna vive em uma sociedade letrada e por isso, lida cotidianamente, com leituras de variados gêneros textuais como: anúncios de nomes de lojas, placas indicativas, logomarcas, listas de compras, jornal de produtos de supermercado etc. que são consideradas práticas sociais, e por isso, é forçada a desenvolver mecanismos de leitura. Esse pode ser considerado o motivo pelo qual a

aluna apresenta mais desenvoltura com a leitura, haja vista que sua relação sistemática com a escrita dá-se apenas a partir das aulas de alfabetização.

Ao confrontar os dados obtidos por meio de: a) entrevistas com os alunos (módulos); b) de materiais escritos pelos alunos; c) análise da relação entre o texto oral e o texto escrito de uma aluna, posso inferir que quando se está iniciando a aprendizagem da língua escrita o alfabetizando apoia-se na língua oral e, para tanto, o professor precisa saber fazer a distinção entre a inadequação de escrita do aluno que provem da interferência da língua oral e o desconhecimento ou pouca familiaridade com as regras das convenções ortográficas (BORTONI-RICARDO, 2004b).

Nesse sentido, é relevante que o professor alfabetizador entenda as relações que se estabelecem entre os modos de falar e os modos de escrever e elabore atividades didáticas a fim de que os alunos percebam as diferenças entre essas duas modalidades discursivas da língua.

4.3 Saberes da oralidade e possíveis consequências para a compreensão leitora

Esta seção trata da seguinte asserção: Os saberes da oralidade dos jovens, adultos e idosos podem influenciar em sua leitura, e trazem consequências para o desenvolvimento de sua compreensão leitora. Para examiná-la a triangulação dos dados é feita por meio de entrevistas e análise documental.

As entrevistas são feitas com os alunos e a Professora. Os alunos são entrevistados sobre sua compreensão leitora a partir de recontos de narrativas de leitura de livros infanto-juvenil e sobre suas experiências com leituras no dia-a-dia.

A Professora é entrevistada sobre como lida com o ensino de leitura. O documento em análise é um texto escrito por uma aluna, em que explicito a relação entre a escrita fonológica e a compreensão leitora.

A concepção de compreensão leitora de que trata esse texto diz respeito ao desenvolvimento do processamento individual do conteúdo lido, mas que leva em conta o contexto social e envolva capacidades relativas à decifração do código escrito, à compreensão e à produção de sentido e que, portanto, habilita o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para ampliar sua leitura de mundo.

A leitura de mundo é tanto maior quanto for o gosto de ler e este prazer em algumas pessoas é construído no espaço familiar ou em outros contextos sociais em que a escrita se faz presente. Porém para outros, sobretudo aqueles que provêm de ambientes pouco favorecidos em material escrito, cabe à escola desenvolver tal habilidade.

Nesse caso, o professor deve inserir os alunos, que estão em processo de alfabetização, independente da idade, mesmo em se tratando de adultos e idosos, como é o caso dos alunos envolvidos nesse estudo, em situações de leitura, propiciando-lhes experiências variadas do ato de ler, tanto o professor deve ler para os alunos quanto permitir que esses manuseiem livros, revistas, jornais e outros gêneros textuais, a fim de que eles se familiarizem com os materiais escritos que circulam na sociedade e assim percebam a importância do ato de ler.

Nesse sentido, cabe uma reflexão sobre a postura didática do professor alfabetizador de adultos. Tal postura deve ser compatível com uma concepção de

educação que vise a formar o aluno em uma perspectiva conscientizadora, emancipadora e transformadora de si e do seu contexto social.

Para atingir esse propósito a educação não pode se restringir apenas ao cumprimento de programas oficiais elaborados à revelia dos educandos, numa concepção autoritária, mas mover-se na direção da educação popular que, para Reis e Lima (2000), deve levar em conta o conhecimento histórico acumulado do educando e do educador e ambos deverão praticar uma relação dialógica de alternância entre “aprender e ensinar” transformadora da realidade social em que vivem.

Quando o professor de jovens, adultos e idosos leva para a sala de aula textos que circulam na sociedade relacionados ao cotidiano dos alunos para fomentar-lhes o ato de ler, está empreendendo uma ação didática coerente com a educação popular e, conseqüentemente, com os saberes da oralidade, pois está valorizando os seus conhecimentos históricos e culturais e tal estratégia contribui para ampliar-lhes a leitura de mundo.

4.3.1 Aula de leitura de livros variados

Realizamos uma aula de leitura com o objetivo de desenvolver a compreensão leitora dos alunos. A propósito Solé (1998. p. 72) afirma que “a estratégia de compreensão leitora contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender”. Entregamos aleatoriamente para cada aluno, independente do nível de leitura em que cada um se encontra, um livro de literatura infanto-juvenil, e pedimos para cada um ler o que conseguisse; palavras, frases e textos.

Utilizamos estratégias incentivadoras antes do início propriamente dito da atividade de leitura para explicarmos aos alunos sobre o que é o título de um livro e o que este representa para a obra. Localizamos com eles o nome do autor, do ilustrador e explicamos qual a função de cada um deles. Falamos sobre o local de confecção do livro que se dá em uma editora, localizamos o nome desta em cada obra e também o ano de publicação, esse trabalho tem por objetivo desenvolver a motivação para a leitura (SOLE, 1998).

Os alunos demonstram bastante interesse em participar dessa atividade, durante a realização da mesma trocam idéias entre si conversando sobre seus livros e se ajudam nas leituras. Esse exercício de oralidade também faz parte da estratégia para desenvolver a compreensão leitora.

Quando um aluno não conhece uma palavra e por isso apresenta dificuldade em lê-la pede ajuda ao colega e juntos fazem tentativas para decodificá-la, de acordo com Solé (1998) a decodificação é um procedimento utilizado pelo leitor para identificar as relações entre grafema e fonemas, é um processo de decifração de pequenas unidades da língua escrita do qual se utilizam tanto o leitor iniciante, como é o caso desse estudo, quanto o leitor maduro, para ler e compreender o significado de palavras consideradas novas no seu universo linguístico.

Para os alunos em questão, porque estão em processo de alfabetização, essa estratégia de leitura é fundamental, porque para eles, a maioria das palavras escritas que aparecem nas leituras são novas. Porém, porque participam de atividades em que podem explicitar seus saberes de oralidade e ampliar seus recursos comunicativos orais têm também sua compreensão leitora alargada.

Por exemplo, a palavra ENVENENAMENTO, por ter seis sílabas faz com que uma dupla de alunos ensaie várias vezes sua leitura. Mas quando conseguem ler imediatamente compreendem seu significado e dizem: *“tem a ver com veneno... ser envenenado...”* (Aluno Manoel e Aluno Geraldo - 08/10/2008). Essa afirmativa leva a inferir que os alunos conseguem entender o que leem. A frase original era: “O ser humano está causando uma situação de envenenamento ao Planeta Terra com o uso dos agrotóxicos”. Na medida em que são desafiados, falam sobre o que entendem e fazem uma paráfrase dizendo: *“o homi ta envenenano a Terra com os agrotóxico...”* (Aluno Manoel e Aluno Geraldo - 08/10/2008).

A compreensão leitora revelada pelos alunos leva a afirmar que se valem de seus conhecimentos prévios (SOLÉ, 1998), conhecimentos de mundo ou conhecimento enciclopédico (KOCH e ELIAS, 2006), ou saberes da oralidade, que é uma espécie de *thesaurus* mental formado a partir das vivências pessoais, para dar sentido à frase lida.

4.3.2 Leitura realizada pela Pesquisadora

Realizo a leitura do livro de literatura infanto-juvenil de autoria de Ruth Rocha, *Lindo e azul: planeta Terra, nossa casa*, com o apoio da Professora da turma, pois trata-se de uma etnografia colaborativa e como tal, por vezes, assumo a docência, porém a agenda da pesquisa é definida em comum acordo entre nós, e sempre levamos em conta as necessidades do grupo pesquisado. Essa estratégia implica avaliações, reavaliações e retomadas das ações constantemente com vistas ao fortalecimento, empoderamento ou *empowerment*, do grupo que é objeto de pesquisa, de acordo com Cameron e associados (1992).

Após a leitura, para que continue o processo de compreensão e apreensão do sentido do texto, faço uso das estratégias de identificação da idéia principal (SOLÉ, 1998) realizando uma discussão com os alunos. Há uma boa participação da turma, sobretudo porque o assunto em pauta já vem sendo parte dos estudos em sala de aula e os alunos demonstram interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre o mesmo.

Com esse fim, apresento o texto do artigo 225 da Constituição Federal do Brasil, que trata do meio ambiente, sempre com o objetivo de ampliar o nível de letramento escolar e social dos alunos: “Todos têm o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

Realizamos um debate produtivo e os alunos participam sugerindo alternativas para zelar pela vida do Planeta Terra e preservá-lo para as gerações futuras, por exemplo: *“se o homi num cuidá do planeta vai se acabá o planeta e o homi junto; “As pessoa precisá num jogar lixo nas rua pa num entupi os buero... senão quano chovê vai tê enchente e ai todo mundo fica só culpano o governo... e num é só o governo que tem que cuidá, todos nois tem que cuidá do planeta; “A parti de agora vô sê mais cuidadosa com o uso da água e vô falá com meus fi’o e neto e com quem eu pudé fala... eu num sabia que a água podia acabá no praneta... fiquei muito preocupada com essa notiça... (Aluna Rosemira - 18/5/2008).*

Constato que os alunos não hesitam em emitir suas opiniões e posso inferir que essa postura é atribuída a nossa atitude docente, minha e da Professora, pois

os ratificamos constantemente como falantes da língua materna. Assim, percebo que ampliam a cada dia sua competência comunicativa oral que vem paulatinamente se refletindo na competência comunicativa escrita.

Em seguida, permitimos aos alunos que folheiem os livros para que leiam as partes que mais lhe interessem e assim estabeleçam cada vez mais familiaridade com eles. Na sequência, das atividades são extraídas algumas palavras que contem aspectos do estudo das convenções ortográficas da Língua Portuguesa que a turma está estudando.

As palavras são registradas em letra de forma maiúscula, no quadro branco da sala, pois esse tipo de letra apresenta no seu traçado basicamente linhas formadas por retas e curvas e, por isso, facilita a escrita dos alunos, uma vez que muitos deles apresentam dificuldade física para escrever pois tomam medicamentos que lhes causam algum efeito colateral, como tremor nas mãos e tonteira, por exemplo.

Por isso, optamos por iniciar o ensino da língua escrita no começo da alfabetização, com esse tipo de letra, o que não significa dizer que a letra cursiva não seja ensinada e alguns já escrevem usando esse formato de letra.

Após a escrita de todas as palavras eu realizo uma leitura coletiva com os alunos, com o texto escrito no quadro. Após a conclusão da leitura faço uma explicação sobre aspectos das convenções ortográficas que estão estudando, entre eles, as diferentes estruturas silábicas das palavras em destaque e o uso dos dígrafos consonantais e vocálicos. Todos os alunos participam tirando suas dúvidas instaurando-se na sala de aula um ambiente dialógico, propício às aprendizagens.

Posso afirmar, com base nos estudos realizados sobre os referenciais da Sociolinguística Educacional, que esta área do conhecimento tem dando contribuições significativas ao meu desenvolvimento profissional, bem como da Professora colaboradora da pesquisa. Esse fato fica evidente quando se observa as aprendizagens apresentadas pelos alunos a partir de intervenções didáticas empreendidas em que se toma por base os seus antecedentes sociolinguísticos.

A Sociolinguística Educacional reconhece que sua dinâmica de trabalho deve levar em conta as subjetividades inerentes aos conflitos linguísticos identificados em

sala de aula, e que todos eles podem ser identificados, registrados e analisados, por meio de uma metodologia etnográfica.

A etnografia mostra-se competente para entender a dinâmica de uma sala de aula de alfabetização de jovens e adultos, mais precisamente de idosos, como é o caso da classe em estudo, em que a maioria dos alunos não almeja estudar para conseguir uma colocação no mercado de trabalho, mais para uma realização pessoal, existencial.

A análise etnográfica desse fenômeno tem revelado que o prazer de aprender para se sentir incluso no movimento da vida, e poder exercer sua cidadania com maior complexidade, o que, talvez para muitas pessoas, por terem nível pleno de alfabetismo, pode ser simplicidade, como por exemplo: ir sozinho(a) às compras de supermercado; além de poder escrever e ler a lista, fazer um saque eletrônico sem precisar pedir ajuda, acompanhar a liturgia na missa, ler a Bíblia quando se tem vontade, envolver-se em práticas de escrita e leitura quando houver demanda social para tal, conseguir ler os valores e datas de vencimento das contas a pagar etc, tem sido um motivo de ressignificação da vida para a maioria dos alunos pesquisados.

Outro aspecto da análise etnográfica desse movimento de “aprender” do público em estudo é o fato de que se sentem pertencentes a um grupo. Tal fato pode ser observado nos relatos orais quando os alunos falam do retorno à escola e por que têm com quem conversar – colegas e professoras – sobre suas questões subjetivas: problemas de saúde, familiares, questões sociais, entre outros, fazem com se sintam muito bem. Muitos deles afirmam que a volta aos estudos faz com que vários problemas de saúde desapareçam, por exemplo, a afirmação de uma aluna: *“eu me sinto muito bem aqui... antes dessa escola eu tomava muitos remédio e vivia triste e cheia de dor... agora sô mais alegre e já num tomo mais aquele tanto de remédio... quando chega a hora de aula eu fico animada... aqui tô aprendeno lê escrevê e tei’o (tenho) meus amigo pa conversá... a professora ensina bem e ainda é nossa amiga... essa escola é muito boa... é tudo pra mim...”* (Aluna Maria - 13/05/2008).

Tal análise revela de forma surpreendente que o retorno aos estudos para esse público tem sido “vital”, visto que o ser humano se constitui nas relações sociais, como afirma Vygotsky (1994) e essa constituição é “histórica, permanente e culturalmente desenvolvida”, segundo Reis e Lima (2000, p. 206).

Na sequência dos trabalhos de sala de aula, coloco-me ao lado de um dos alunos e peço para ele ler as palavras que são alvo do estudo naquele momento. Ele prontamente inicia a leitura.

Essa atividade foi realizada em (28/11/2007)

Pesquisadora Alice – *O Senhor pode ler essas palavras que acabamos de estudar agora mesmo no quadro?*

Aluno Manoel – *Sim.*

Pesquisadora Alice – *Então, por favor, pode iniciar.*

(O aluno inicia a leitura, lendo pausadamente a palavra “humanidade”.)

Aluno Manoel – */HU-MA-NI-DA-DE/*

(O aluno ao acabar de pronunciar a palavra, fala: */ómanidadi/*)

Pesquisadora Alice – *O que significa essa palavra? O que o Senhor entende o que essa palavra está nos dizendo?*

Aluno Manoel – *fala das pessoa... do ser /ómano/...*

Pesquisadora Alice – *Muito bem! O Senhor pode continuar a leitura.*

(O aluno leu a palavra “planeta”.)

Aluno Manoel - */PLA-NE-TA/*

Da mesma forma como faz a leitura anterior ao acabar de decodificar a palavra; fala: */praneta/* e adianta, aqui fala do */praneta Terra/*.

(Ouço a explicação do aluno para o significado do que leu, ratifico-o como falante primário e aduzo um comentário acerca de sua compreensão.)

Pesquisadora Alice – *Sim, está falando do planeta Terra mesmo!*

Nesse momento, ao pronunciar a palavra */planeta/*, ofereço a variante da norma culta ou estilo mais monitorado de fala, tal postura docente pode ser considerada uma estratégia de andaime (BRUNER, 1983) pois, além de reforçar a compreensão do aluno, ainda mostro-lhe outra forma de pronunciar a palavra em questão.

Na sequência da atividade o aluno leu a palavra “problema”.

Aluno Manoel – */PRO-BRE-MA/*

Proponho-me ajudar o aluno na leitura e leio pausadamente com ele. Em seguida peço-lhe que leia sozinho. Ele lê pausadamente pronunciando sílaba a sílaba.

Aluno Manoel – */PRO-BLE-MA/*

Como na leitura das palavras anteriores, imediatamente após o término do processo de decodificação da palavra, o aluno traduz para sua variante de fala, pronunciando */poblema/*.

Pesquisadora Alice – *O que esta palavra significa?*

Aluno Manoel – *O aluno diz: os /poblema/ da vida de cada pessoa...*

Eu convido o aluno a reler a palavra na tentativa de que o mesmo possa ir se familiarizando com a leitura dessas estruturas silábicas (CCV-pro, CCV-ble), pois tal organização silábica parece apresentar uma complexidade à aprendizagem do aluno, uma vez que ao longo de sua vida vem pronunciando tais palavras da forma como apresenta na leitura que realiza.

Com base nesse protocolo interacional posso afirmar que a leitura do aluno foi afetada por sua oralidade, pois tão logo acaba de decodificar as palavras as transfere para sua variedade de fala */ómanidadil/*, */planeta/* e */poblema/*. No entanto, posso afirmar que essa mudança de código linguístico, que segundo Gumperz, (1982), é uma interpretação contextual que permite inferir o conteúdo de uma conversa, no caso do texto lido, não interfere na compreensão do sentido da palavra. Pelo contrário, facilita-a.

Essa característica de fala apresentada pelo aluno pode ser classificada de acordo com a análise sociolinguística do português do Brasil, elaborada por Bortoni-Ricardo (2004a), como traço descontínuo de fala que são marcas de fala próprias dos falares situados no polo rural e vão desaparecendo à medida que se aproximam do pólo urbano. Ou seja, seu uso é descontinuado nas áreas urbanas, recebendo, dessa forma, maior carga de avaliação negativa das comunidades urbanas, pois são marca de fala de pessoas com pouca escolarização.

Assim, como as pessoas que dominam as habilidades de leitura e escrita com proficiência, os jovens, adultos e idosos não alfabetizados ou com limitado desenvolvimento de tais habilidades, também estão imersos em uma sociedade letrada e grafocêntrica, e como tal, ela lhes impõe práticas diretas ou indiretas de

leitura e escrita, por meio dos diversos portadores textuais que estão dispostos nos mais variados espaços sociais. Ainda que com dificuldade, mas para dar conta de superar as situações sociais com as quais deparam ao longo da vida, os alunos jovens, adultos e idosos, buscam elaborar expedientes concretos e produtivos, valendo-se de conhecimentos adquiridos culturalmente nas relações sociais, como forma de sobrevivência, na intenção de suprir a falta que faz o conhecimento escolar ou sistematizado.

Nesse sentido, é que a escola deve tomar, preferencialmente, como ponto de partida para desenvolver estratégias de ensino de leitura e escrita os conhecimentos culturais dos alunos para ensinar-lhe os conhecimentos escolares, ou seja, os saberes culturais ou de mundo serão tomados como base para elaboração dos saberes sistematizados. Haja vista, que os saberes sistematizados ou letramento escolar são indispensáveis à formação e qualificação do cidadão face às demandas de uma sociedade letrada.

Em seguida, eu e a Professora Elimar iniciamos uma discussão em que os alunos falam sobre as temáticas de seus livros. As falas dos alunos são gravadas. A degravação resulta nas informações abaixo:

Professora Elimar: Vamos conversar sobre o assunto de cada livro lido por vocês. Do que se trata cada livro que vocês leram?

Aluna Rosalina: o meu livro fala de morte... é muito triste essa história de morte... mas é a realidade... nós tudo vai morrer mermo... a questão é que num se sabe é o dia que ela vai chegá... mais nos tudo qué mermo é ir pu céu... isso é a verdade...

Aluna Maria José: nós que vivemo muito já tamos mais perto da morte do que os mais novo... mais eu ainda quero vivê um pouco mais... ando meio adoentada... mais tô me cuidano... faço ginástica... tomo meus remédio direitin porque num quero morrer agora não...

Aluna Edite: antes de eu vim aqui pa essa escola eu me sentia como se tivesse presa numa caverna escura... cheia de depressão... de doença... agora saí da caverna... vê'io pa aula... converso cum os amigo... sorrio... brinco e saio daqui bem alegre e já sei lê muitas coisa... leio o nome das loja na rua... leio o nome das coisa que vô comprá e já sei o que é um título de um livro... ((A aluna fala isso é dá uma gargalhada, o que revela que de fato sente o que fala; alegria)).

Aluna Rosemira: o meu livro fala de amizade... diz que as pessoa deve de se ajudá... eu acho isso bom... no Piauí... onde eu nasci as pessoa preza a amizade... passa uma pela ota e dá bom dia... pergunta cuma vai... se vê que a pessoa precisa de ajuda oferece ajuda... aqui num é muito assim não... cada um que cuide de si... acho esse sistema muito disumano...

Aluna Eunice: no interior de Minas Gerais onde eu nasci também é assim... as pessoa gosta de ajudá os oto, aqui é muito diferente... quando eu cheguei aqui achei tudo muito istraio...

Aluno Geraldo: o meu livro fala de hora... de cumpri a hora combinada...oje nois têi hora para tudo na vida... tem que cumpri essa hora senão perde os comprimisso... tudo é tal hora... tal dia... a consulta no médico é em tal hora, tal dia e se faltá naquele dia ou se perdê a hora... perde a consulta... ai só marcando de novo...

Ao levar em conta a entrevista realizada com os alunos no ato da leitura de seus livros, a observação dos expedientes que usam para resolver as situações ao lerem e comparando tudo isso ao protocolo de escrita, posso afirmar que os alunos utilizam-se da estratégia de mudança de código linguístico quando interpretam o que leem, ou seja, pronunciam a palavra na norma culta, por exemplo, a fala do aluno Sr. Geraldo, que lê pausadamente “COM-PRO-MIS-SO” e em seguida fala /comprimisso/, ele a transfere para sua variedade de fala para só depois atribuir-lhe um significado.

A variedade de fala apresentada pelos alunos nesse tópico pode ser explicada pela teoria dos três contínuos elaborada por Bortoni-Ricardo (2002) mais especificamente pelo contínuo rural-urbano, que estuda as variedades linguísticas rurais e mais isoladas socialmente, como a “variedade caipira” até a variedade culta.

No interior desse contínuo, a autora admite dois tipos de regras variáveis: a) graduais que são as marcas de fala que fazem parte do repertório linguístico de quase todos os brasileiros e que são definidas pelos graus de exigência de monitoração da fala, ocorrendo com mais frequência nos contextos de fala não monitorados, por exemplo, monotongação dos ditongos decrescentes como em “queijo” > “quejo”, assimilação do /d/ pelo /n/ como em “comendo” > “comeno” perda do /r/ final nas formas verbais etc. Esse contínuo permite uma reflexão em que será possível situar o jovem e adulto em termos de urbanização e o b) descontínuas que são as características regionais e sociais mais isoladas e que são mais estigmatizadas pela sociedade urbana e é a regra que vai ser utilizada para explicar os fenômenos linguísticos presentes nas falas dos alunos jovens e adultos. Nas falas dos alunos de educação de jovens e adultos, sobretudo os mais idosos e também por serem oriundos de comunidades rurais, podemos identificar várias situações que ilustram a teoria citada, por exemplo: Ao falar a palavra “mesmo” o

aluno a pronúncia /*mermo*/ que é uma marca de fala regionalizada em que há a neutralização do fonema /s/ > /r/, ou assimilação do fonema /s/ > /r/ no seu interior.

Nas expressões “nós todos” que o aluno fala /*nois tudol*/; “nós que vivemos muito” que o aluno fala /*nós que vivemo muito*/; observo o fenômeno denominado de concordância verbal não redundante, para as expressões “os mais novos” que o aluno fala /*os mais novo*/; “nome das lojas” que o aluno fala /*nome das loja*/; “nomes das coisas” que o aluno fala /*nome das coisa*/; “muitas coisas” que o aluno fala /*muitas coisa*/; “as pessoas” que o aluno fala /*as pessoa*/ observo o fenômeno denominado concordância nominal não redundante.

Para as formas verbais “estamos” que falou /*tamos*/ e “estou” que fala /*tô*/; observo o fenômeno chamado aférese que é a supressão de sílaba inicial nas palavras; o gerúndio do verbo cuidar que pronunciou /*cuidano*/ observo o fenômeno de assimilação do /d/ pelo fonema /n/; a palavra “direitinho” que foi pronunciada /*direitim*/ observo o uso do morfema (-im), em substituição ao morfema (-inho), a palavra “outro”, que o aluno pronunciou /*ôto*/, nesse caso, percebo o fenômeno denominado síncope ou supressão de um fonema no interior da palavra.

Apesar de observar todos esses fenômenos nas falas dos alunos, posso afirmar que suas interpretações sobre as leituras realizadas revelam compreensão sobre o que leem e tal entendimento está relacionado aos seus conhecimentos não sistematizados ou às suas leituras de mundo, pois estas precedem a palavra que dizemos, assim como o mundo nos precede.

Existe uma estreita relação entre leitura linguística e a leitura de mundo, os conhecimentos culturais adquiridos pelo leitor em sua experiência de vida auxiliam no desenvolvimento da compreensão leitora, ou seja, a cultura explica muito do que se lê e a leitura leva a aquisição da cultura. Uma pessoa que não conhece uma determinada cultura pode ter dificuldade em ler um texto produzido por ela. Nesse sentido, é que a escola precisa diversificar os textos usados em sala de aula para permitir que o aluno tenha contato com leituras variadas e fim de alargar o seu universo linguístico cultural e assim, adquiram novos conhecimentos.

Os alunos da sala de aula em questão vivenciam situações para ampliar a leitura da realidade em que vivem na medida em que exercitam atividades que lhes solicitam a usar os seus conhecimentos de mundo para compreenderem as leituras

dos textos utilizados em sala de aula e tal compreensão lhes proporcionam novas e mais elaboradas leituras de mundo. Destarte, a leitura do mundo está para a leitura linguística, assim como a leitura linguística está para a leitura do mundo.

A Professora Elimar com meu apoio, uma vez que realizamos uma etnografia colaborativa, leva em conta os conhecimentos linguísticos que os alunos trazem de sua longa experiência de vida para desenvolver estratégias produtivas para o ensino da língua materna, nesse tópico, especificamente o desenvolvimento da compreensão leitora.

A Professora revela, em entrevista, que em turmas anteriores em que atuou com alfabetizadora de jovens e adultos não se preocupava em conhecer a realidade sociolinguística dos alunos e de seu grupo social: *“antes eu não sabia que era importante conhecer e respeitar o modo de falar dos alunos, eu achava que era só ensinar a ler e escrever assim como me foi ensinado, agora eu sei o quanto esse conhecimento faz falta ao professor alfabetizador, agora vejo o quanto deixei a desejar nas outras turmas”* (15/09/2008).

Esse reconhecimento feito pela Professora em relação a sua atuação docente revela a intransigência com que a escola tem se portando em relação às diferenças dialetais, sobretudo as relacionadas aos traços descontínuos de fala que são as que recebem uma carga maior de avaliação negativa pela sociedade urbana, e com isso a cultura escolar tem privilegiado o trabalho com os aspectos normativos da língua em detrimento das variedades linguísticas dos alunos.

A ideia de leitura de mundo freireana se coaduna com a ideia dos saberes linguísticos (saberes da vivência/conhecimento enciclopédico), pois o aluno faz uso dos seus saberes da oralidade para expressar sua leitura de mundo, para explicar a realidade que o cerca, para afirmar-se enquanto homem sujeito e não, objeto.

A sala de aula pesquisada apresenta uma disposição estética não convencional, os alunos sentam-se em volta de uma comprida mesa, de forma que permite a interação, face a face, à semelhança dos círculos de cultura freireano em que os alunos se sentam em círculo e este se constitui em espaço político pedagógico de problematização do conhecimento e de prática de engajamento, com vistas a construir a autonomia a partir do diálogo entre todos os envolvidos no

processo, a fim de que possam resgatar-se a si mesmos como sujeitos do ato de conhecer e transformar o mundo.

A aula em questão permite aos alunos o contato com livros de literatura infantojuvenil, o que para a maioria deles é a primeira experiência com esse gênero de texto, pois muitos deles vêm de ambientes onde há escassez de material escrito e por isso, pouco favorável ao letramento, portanto essa atividade é considerada relevante por permitir uma experiência propícia ao letramento.

4.3.3 Relatos de alunos sobre suas experiências com leitura

Alguns alunos afirmam em entrevistas sobre suas experiências com leitura que já conseguem ler: os anúncios nas fachadas das lojas, os endereços nas ruas, o jornal da missa, a bíblia, identificar o destinatário nas correspondências, o itinerário dos ônibus. Data da entrevista: (17/09/2008),

Aluna Eunice: “desde que comecei a aprendê a lê... ando nas ruas procurando o que lê pa treiná mi'a leitura... leio os nomes das loja por onde passo e a cada dia tô leno com mais facilidade... no começo eu só conseguia lê algumas palavra... fui treinano... treinano e agora já consigo lê os nomes das loja por onde pass... tô muito contente com isso... já aprendi a lê...”.

Aluna Rosa: eu já consigo lê os endereços nas rua, já consigo achá qualqué endereço... leio o número da quadra... a letra do conjunto e número da casa... não preciso mais de ajuda pra isso... na missa leio o jornal junto com o padre... mais as vezes ele lê muito rápido e ai eu fico perdido... mas quando ele lê mais divagá eu leio junto com ele... quando eu vô na igreja evangélica que o pastô lê a bíblia mais devagá eu consigo acompanhá melhó...

Aluna Maria: antes dessa escola eu não sabia lê nada mesmo... agora já leio muita coisa... já consigo lê os nomes de meus filhos... leio os nomes das pessoa quando chega uma correspondência... já sei se é po meu marido ou pra um dos meus filho... já sei lê a data de vencimento da conta de água... de luz e de telefone... quando eu consegui lê os nomes dele pela primeira vez fiquei emocionada... até liguei para mi'a nora e contei e ela também FICOU FELIZ e me disse pa não pará de estudá...

Aluna Rosalina: agora vô pra qualqué lugá sozinho porque já sei lê os nome das cidade na faixa dos ônibus (itinerários), antes eu precisava ficá perguntano pras pessoas na parada de ônibus... agora eu não preciso mais... ((a aluna chegou a suspirar de alegria)).

Aluna Helena: eu vô aprendeno divagarim... a aula é muito boa... quano eu cheguei aqui eu num sabia lê nada... quano recebia a conta de água e de luz e pedía os vizim pa lê pra mim... agora eu merma leio sozi'a os preço e a data de venciment... os vizim tão admirado que eu já sei lê... as vergoi'a que já passei na vida porque num sabia lê... agora num passo mais...

Aluna Nailda: *já desenvolvi bastante na leitura... antes quando eu ia no supermercado num prestava atenção na data de validade dos produto... agora leio tudo... sou mais orientada com as coisa... já abri bem a mi'a mente... sozi'a liguei no número do telefone e pedi pa bloqueá ligação para celulé e interurbano... eu merma fiquei admirada de te feito isso sozi'a...*

Com base nesses relatos dos alunos, em relação ao seu envolvimento com a leitura, posso afirmar que o desenvolvimento e a formação de um leitor competente e crítico passa pelas exigências e demandas de leitura feitas a ele diariamente. Como eles vivem em um ambiente urbano que lhes solicita o exercício da leitura constantemente vão desenvolvendo-se na medida em que suas demandas sociais lhes exigem tais práticas.

Observo na dinâmica de aprendizagem dos alunos um desejo por aprender a ler e, à medida, que se percebem dando conta dessa tarefa ficam mais ávidos por ela. Fica evidente a presença de um sentimento semelhante ao de querer recuperar um “tempo” que ficou para trás. Alguns alunos chegam a afirmar: *“não posso perder essa oportunidade, não tenho mais muito tempo”* (Aluno Ormino - 28/10/2008). Essa postura de alguns alunos é um dos diferenciais entre as salas de alfabetização de crianças e de adultos, no caso, idosos. Os adultos ou idosos estão estudando, porque, desejam e sabem o quanto aquele conhecimento lhe fez falta ao longo da vida. As crianças, de modo geral, ainda não compreendem o significado do conhecimento escolar para suas vidas.

Os alunos estão sempre se envolvendo em atividades de leitura, mesmo que a professora não proponha é possível observá-los lendo algo, que pode ser as revistas, os jornais de propaganda de supermercado ou outros materiais de leitura que ficam disponíveis sobre a mesa em que se sentam em volta durante a aula. É comum ver um aluno mostrando ao outro trecho de alguma leitura que está fazendo ou que já fez em outro momento, e por achar o assunto relevante compartilha com o colega.

O material de leitura que fica acessível aos alunos é uma estratégia de fomento à leitura usada pela Professora e por mim, pois como os alunos estão a cada dia mais desenvolvidos, e por isso, com a curiosidade para aprender bastante aguçada, as docentes se utilizam daquilo que é significativo e do interesse deles para chamar-lhe a atenção em relação ao desenvolvimento do prazer de ler.

Quando a aprendizagem se dá a partir de contextos significativos constitui-se para Ausubel (1963) em aprendizagem significativa que é o procedimento por meio do qual um novo conhecimento ou informação se incorpora de modo intencional e essencial ao esquema cognitivo do aprendiz.

O relacionamento entre os novos conhecimentos e esquema cognitivo do aprendiz não se dá de forma arbitrária, mas sim, com os seus conhecimentos preexistentes, os quais Ausubel chama de subsunçores ou conhecimentos âncoras, pois servem de sustentação e fixação para os novos conhecimentos.

Nesse sentido, é que nós, eu a Professora colaboradora da pesquisa, procuramos nos utilizar de situações didáticas e de conteúdos que façam sentido para os alunos, que lhes sejam significativas, pois nosso interesse é que o conhecimento se torne substantivo para eles, que apreendam as idéias e os significados do que estudam e usem tais saberes para o exercício pleno de sua cidadania.

Alguns alunos relatam que gostam mais de ler do que de escrever: *“eu num perco potunidade de lê... tudo que posso lê... tô leno... eu gosto mais de lê do que de escrevê”* (Aluno Raimundo - 10/03/2009). *“Eu leio tudo que pego... leio jornal... revista... as veis tem uma palavra que é difícil e eu leio várias veis até acertar e entender o que ela significa...”* (Aluno Geraldo - 10/03/2009). *“Quando eu vô escrevê fico com medo de errá... mais quando vô lê eu num erro e digo pa pessoas que já sei lê...”* (Aluna Maria - 10/03/2009).

No dia a dia das sociedades urbanas o apelo feito à leitura é muito maior do que as solicitações de escrita, sobretudo para o público dos alunos da sala de aula pesquisada que são, em sua maioria, idosos, e que, de modo geral, não desempenham uma atividade profissional que lhes exija o exercício da escrita.

No entanto, como afirmam alguns alunos, que agora ficam atentos à informação sobre a validade dos produtos que estão comprando no supermercado, leem o preço e a data de vencimento das contas de água e luz, leem jornal, revista e outros textos que se encontram acessíveis, com esses relatos deixam claro que há uma demanda maior de usos sociais de leitura do que de atos de escrita, e como eles praticam mais leitura do que escrita cotidianamente, estão com a habilidade de ler mais desenvolvida do que a de escrever.

Para ilustrar o referido argumento apresento o texto escrito por uma aluna, resultado de uma atividade avaliativa do programa de alfabetização, do qual a turma é parte, em que os alunos são desafiados a escrever um bilhete convidando um colega para ir ao cinema. A aluna autora desse texto, ao iniciar os estudos na turma foi classificada na categoria “analfabeto absoluto” que segundo a classificação do INAF/Brasil é “analfabetismo, e que corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.)”.

O texto escrito pela aluna é o seguinte: “EU QOVIDO DONA MARIA JOSÉ PARA I AU SINEMA COMIO SE VOCE A SEITA EU VOFICA CONTETE SE VOSE FO COMEO EU VOU FIQA FLIZE” – (Aluna Rosa - 24/03/2009). **Anexo 3**

Peço a aluna para reler o que escreve. Ela o faz prontamente. Em seguida reescrevo o texto sem alterar a ordem das idéias apresentadas pela aluna, apenas escrevendo as palavras de acordo com a ortografia da Língua Portuguesa, e peço para a aluna ler novamente. A aluna lê com desenvoltura, e antes que eu faça algum comentário, diz: “*eu escrevi muitas palavra diferente das que você escreveu... num foi...* (Aluna Rosa - 24/03/2009).

A aluna, ao reler o texto, percebe que escreve muitas palavras diferentes da minha escrita. Porém, o fato de as palavras estarem escritas no padrão ortográfico da língua – pois é essa a diferença entre as escritas – isso não a impede de lê-las. Essa situação revela que ela desenvolveu mais a habilidade de ler do que de escrever, pelos motivos já elencados anteriormente.

Os conhecimentos de leitura apresentados pela aluna já lhe confere certa funcionalidade social, como: ler o itinerário de um ônibus, ler um endereço, ler placas indicativas, ler os nomes dos produtos que pretende comprar no supermercado etc., que são demandas sociais mais exigidas pelo seu cotidiano. A considerar a condição de analfabetismo que aluna ingressou na turma, ela pode ser avaliada como estando em pleno processo de alfabetização, e ainda que em nível elementar, está funcionalmente alfabetizada, haja vista, o uso que já faz da leitura e da escrita frente as suas necessidades da vida social.

4.3.4 Operacionalização da leitura de mundo dos alunos alfabetizados da sala de aula de jovens, adultos e idosos

A leitura de mundo é uma leitura crítica da realidade. Como ler, então, a realidade? Como a escola pode contribuir, de maneira prática, para ampliar a leitura de mundo dos alunos alfabetizados de EJA? As aulas em que os alunos desenvolvem as habilidades de ler e escrever competentemente contribui para ampliar a leitura de mundo, uma vez que a leitura linguística, que deve ser ensinada na escola por meio de estratégias, e a leitura de mundo são duas faces de uma mesma moeda; uma contribui para o desenvolvimento da outra.

A seguir, apresento uma aula de leitura que é realizada na sala de aula, *lócus*, desta pesquisa. A aula tem por objetivo ampliar a leitura de mundo dos alunos a partir do desenvolvimento da compreensão leitora. O texto utilizado é um poema de Cora Coralina, intitulado “Assim eu vejo a vida”.

Assim eu vejo a vida

Cora Coralina (1889-1985)

A vida tem duas faces:

Positiva e negativa

O passado foi duro

mas deixou o seu legado

Saber viver é a grande sabedoria

Que eu possa dignificar

Minha condição de mulher,

Aceitar suas limitações

E me fazer pedra de segurança

dos valores que vão desmoronando.

Nasci em tempos rudes

Aceitei contradições

lutas e pedras

como lições de vida.

A Professora fala sobre a atividade a ser realizada que é a leitura do poema de Cora Coralina. Explica para os alunos sobre a vida da autora, dizendo que Cora Coralina é uma grande poetisa goiana, nasceu no século XIX na cidade de Goiás, antiga capital do Estado de Goiás, a casa onde mora parte de sua vida. Hoje é um museu em homenagem a ela e está situado, às margens do Rio Vermelho.

Essa mediação da professora é fundamental para a ampliação da leitura de mundo dos alunos, pois como afirma Vygotsky (1994), todo aprendizado é necessariamente mediado. A Professora ao realizar essa mediação está atuando na zona de desenvolvimento proximal, que a distância entre o desenvolvimento real de um aluno e aquilo que ele tem o potencial de aprender, em outras palavras é o caminho entre o que o aluno consegue fazer sozinho e o que ele está perto de conseguir fazer sozinho. Saber identificar essas duas capacidades e atuar de forma a desenvolver o percurso de cada aluno entre elas são habilidades necessárias à atuação do docente, de acordo com o referido autor.

À medida que, a Professora propicia aos alunos uma relação dialética ambos adquirem novos conhecimentos e se modificam e são modificados por essas relações tornando as aprendizagens em experiências pessoalmente significativas e com isso têm sua leitura de mundo alargada. Vygotsky contribui para essa explicação ao afirmar que na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o primeiro vem antes, ou seja, quando os alunos aprendem a ler e escrever ampliam suas percepções da realidade e conseqüentemente sua leitura de mundo.

Uma aluna da turma que participou de uma excursão à cidade de Goiás e teve a oportunidade de conhecer o museu comentou: *“Cora Coralina foi uma mulher muito corajosa e inteligente, o povo da cidade de Goiás sabe do valô dela. Hoje ela é famosa... mais a vida foi dura pra ela... antes da fama era docera... sofreu muito quando era nova... decidiu se casá com um homi separada da mulher... naquela época isso era um absurdo...”* (Aluna Maria José - 24/03/2009).

Alguns alunos são oriundos do estado de Goiás e mesmo que não conheçam a cidade onde nasceu Cora Coralina, já ouviram falar da poetisa, isso fez com que o assunto fosse familiar à turma.

Depois que a Professora faz à introdução da atividade situando, historicamente, a vida da autora do texto e a aluna se posiciona falando sobre o que

sabe do assunto, os demais alunos ficam muito interessados em conhecer mais sobre Cora Coralina e também sobre o texto do poema.

Ao apresentar o contexto em que o texto situa-se, a professora utiliza-se, de acordo com Solé (1998), de estratégias incentivadoras que podem ser utilizadas antes da leitura, como: criar expectativas nos alunos sobre o texto a ser lido a partir de revisão e atualização dos conhecimentos prévios. Assim, os alunos ficam mais interessados pelo que vão ler e com isso a atividade torna-se mais significativa e em consequência aprendem mais.

A Professora entrega uma cópia do texto do poema para cada aluno e destina um tempo para que cada um tente ler o seu. Em seguida, a Professora pede aos alunos que acompanhem a leitura do texto que ela faz em voz alta. Após a leitura, a Professora realiza um debate com a turma com a finalidade de averiguar a compreensão dos alunos sobre o texto lido. Ainda de acordo com Solé (1998), após a leitura continua-se a aprendendo e compreendendo.

A Professora pergunta: O que são as duas faces que têm a vida, de que fala a autora, logo no início do texto?

Aluna Rosemira: "as duas face é o lado mais facu e lado mais dificu da vida... eu aprendi que a vida tem esses dois lado... mais eu enfrento tudo com trabai'o... te'io meus poblema mais num dexo cair, tô sempre de pé..." (24/03/2009).

Aluna Edite: "o lado positivo é quando tudo dá certo e o negativo é quando agente tem que enfrentar os poblema da vida, mais eu aprendi com a vida que tudo serve pa gente crescê... tudo é lição que a vida dá pa gente ser uma pessoa melhô..." (24/03/2009).

Aluna Maria José: "tudo na vida tem seu lado bom... alegre... mais façu e tem também o lado mais difiçu... aquele que deixa sem dormi... traz preocupação... mais depois que tudo passa... agente vê que aprendeu uma lição... assim é a vida... depois que a gente fica mais velho é que vai entender muita coisa... ah... se eu subesse de tudo que sei hoje quando era novo, num ti'a dado tanta cabeçada na vida..." (24/03/2009).

O diálogo com as alunas permite perceber que a leitura atinge seu objetivo que é o de fazer uma reflexão sobre como os alunos veem a vida. A autora do poema ao escrevê-lo tinha mais ou menos a idade dos alunos que o leem agora, talvez, por isso, fica mais fácil à compreensão do mesmo, pois entre ela e eles há algo em comum; ambos trazem suas histórias de vidas marcadas por superações.

Os alunos em questão podem ser considerados leitores iniciantes, mas quando fazem uso de suas próprias experiências de vida, seus conhecimentos anteriores (*background knowledge*) constroem sentido para o texto lido. A compreensão leitora implica confrontar as informações adquiridas no texto lido com os conhecimentos anteriores ou de mundo e a partir desse confronto atribuir significados que permita elaborar níveis cada vez mais complexos de conhecimento, pois para Solé (1998) aprende-se a ler para aprender.

Assim, para compreender um texto envolve acionar conjuntamente conhecimentos culturais, sociais, linguísticos e as dimensões subjetivas. Quando os alunos relacionam o assunto do texto lido as suas experiências evocam tais conhecimentos. Para Marcuschi (2008, p. 252) “as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos, situacionais, históricos e linguísticos de vários tipos que operam integradamente”.

Posso então afirmar, a partir da triangulação dos dados das entrevistas com os alunos, a Professora e da análise documental, que os alunos estão valendo-se de seus saberes de mundo ou leitura de mundo como auxílio para interpretar o que leem, uma vez que a leitura de um texto leva em conta as experiências e os conhecimentos prévios do leitor, ou seja, exige-lhe bem mais do que conhecimentos dos códigos linguísticos, pois o texto não é simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo e no caso dos alunos jovens, adultos e idoso, que já trazem consigo grande experiência de vida, que são adquiridas ao longo dos anos de sua existência, tal marca é bem evidente.

Concluo que quando os saberes da oralidade são levados em conta para o desenvolvimento da compreensão leitora o aluno se beneficia em relação as suas aprendizagens e tem seu letramento ampliado, sobretudo se os textos levados para a aula de leitura são de gêneros usados pelos alunos em seus contextos sociais, porém, outros textos de circulação social que não são do convívio deles também devem ser fazer parte das aulas a fim de que conheçam outros gêneros.

4.4 Práticas de letramento que permeiam as vivências dos jovens, adultos e idosos e a competência com que estes as desenvolvem

Essa seção trata da seguinte asserção: As práticas de letramento que permeiam os cotidianos dos jovens, adultos ou idosos e a competência com que esses se desenvolvem podem ser analisadas a partir do contínuo oralidade-letramento. Para a análise dessa asserção, a triangulação é feita por meio dos dados colhidos em entrevistas com os alunos e a Professora, além de observação realizada por mim.

A entrevista com os alunos permite compreender a competência com que eles têm se desenvolvido nas práticas de letramento. A entrevista com a Professora revela como ela tem percebido o desenvolvimento dos alunos a partir das contribuições dos saberes escolares. Minha observação se dá sobre como os alunos têm se desenvolvido nas participações em sala de aula.

No cotidiano, as práticas de letramento se expressam por meio de comportamentos exercidos por participantes de um evento de letramento, por exemplo: localizar um endereço, ler a data de vencimento de uma conta de luz, água, ler o itinerário do ônibus, ler uma receita culinária, ler um contrato de compra e venda de algum bem, ler uma matéria em um jornal e quem sabe falar sobre ela se assim a situação exigir, entre outros.

Tais práticas constituem, de modo geral, situações que se apresentam na forma de textos escritos para serem lidos ou para se falar sobre eles, que se interpõem em situações sociais e profissionais e dizem respeito às inevitáveis circunstâncias individuais ou coletivas dos cidadãos mesmo que estes sejam não alfabetizados, porém pelo fato de fazerem parte de uma sociedade letrada estão sob a influência das práticas de letramento.

Por isso, acredito que a possibilidade de uma pessoa possuir grau zero de letramento não exista, se esta viver em uma sociedade grafocêntrica, (MARCUSCHI, 2003). Posso afirmar que há diferentes níveis de letramento, de acordo com as habilidades de leitura e escrita, (RIBEIRO, 2004, p. 16-18) e que eles estão relacionados às necessidades e exigências de uma sociedade e de cada indivíduo no seu meio social.

Portanto, letramento é entendido como um processo que tem início quando a pessoa começa a interagir com as diferentes manifestações da cultura escrita na sociedade, como a leitura de placas indicativas, bilhetes, rótulos de produtos, entre outros e se estende por toda a vida com a possibilidade de ampliação crescente das experiências nas práticas sociais de leitura e escrita.

Os alunos pesquisados afirmam em entrevista como tem se desenvolvido em suas práticas de letramento diárias, a partir das demandas sociais individuais e coletivas.

4.4.1 Entrevista sobre o desenvolvimento dos alunos em eventos de Letramento

As entrevistas têm por objetivo obter informações sobre como os alunos estão se saindo ou se desenvolvendo em relação às práticas de letramento que lhe são demandadas cotidianamente. Elas são realizadas individualmente e no ambiente de sala de aula. Os alunos ficam à vontade, para responder às questões, demonstrando confiança.

Acredito que tal segurança é resultado do nosso longo período de convivência, em função da duração da pesquisa e, por isso, já se estabelece entre nós laços de afetividade, respeito e confiança. As questões da entrevista são todas relacionadas a situações do cotidiano deles, o que lhes dá tranquilidade e firmeza ao responder.

A seguir, faço uma apresentação dos alunos entrevistados, a fim de apresentar a trajetória de cada um em relação ao seu desenvolvimento em relação às práticas de letramento. Tento apresentar como era sua desenvoltura antes e depois que frequentam as aulas.

Aluno Manoel

O aluno tem 60 anos de idade e ao integrar-se ao projeto de alfabetização não sabe ler, agora, após 8 meses de aula já consegue ler muitas palavras e se sente muito bem com isso, pois está conseguindo fazer coisas que antes não fazia sozinho, como ir ao banco para receber o salário da aposentadoria, uma vez que o mesmo

sofreu um acidente vascular cerebral e não pode mais exercer a profissão de pedreiro, e hoje se dedica aos estudos e a algumas atividades domésticas.

Quando pergunto ao aluno como faz quando vai ao banco para receber sua aposentadoria, se busca ajuda de alguém ou se vai sozinho, ele respondeu: “*sempre vô com alguém da família porque te'io (tenho) medo de sê assaltado... mais eu sei sacá meu pagamento no caxa (caixa) aletrônico (eletrônico)... eu sei também pagá as conta de água e de luz no caxa... (caixa)*”. “*Já ia no banco, mais as veis(às vezes) pidia (pedia) ajuda... agora faço tudo sozim (sozinho) e cum mais sigurança...(segurança)*”.

As respostas do aluno na entrevista revelam que as aprendizagens de leitura têm lhe proporcionado segurança para desenvolver suas atividades diárias com mais autonomia. Atribuo essa desenvoltura à ampliação de seu nível de letramento oportunizado pelas experiências escolares, ou seja, o letramento escolar contribuindo para o desenvolvimento do letramento social, o que fica evidente nas afirmações do aluno: “[...] *eu já consigo lê o nome do lugá para onde o ônibus vai... antes eu pedia pas pessoa me avisá o ônibus que eu precisava tomá... agora eu já consigo... leio o valô das conta e a data de vencimento... na igreja, consigo acompanhá um pouco a leitura que o padre faz... consigo localizá um endereço... consigo lê um documento de indentidade... sei achá o nome da pessoa... o nome dos pais... a data de nascimento... essas coisa... também leio um pouco da Bíblia com a ajuda de mi'a esposa que sabe lê mais do que eu..((sorri))*” (30/10/2008).

Perguntei-lhe o que mais faz hoje sozinho que antes não fazia. Ele respondeu: “*... vô à consulta no MÉDICO... antes precisava de alguém i comigo para explicá as coisa para o médico... agora vou SUZIM (sozinho) e quando chego da consulta sei explicá tudo o que ele falô para mi'a (minha) mu'ié(mulher)...*” (30/10/2008).

Esse aluno já dispõe de um ampliado nível de letramento se considerado ao nível em que chega à escola, quando precisa de ajuda de outras pessoas para ler pequenos textos como, o itinerário do ônibus, placas de endereços e outros, o que certamente limita seu exercício de cidadania. Para a pessoa que domina proficientemente as habilidades de ler e escrever o conhecimento demonstrado pelo

aluno pode parecer elementar, porém para quem vive a maior parte da vida sem esse bem cultural tão essencial em uma sociedade letrada e agora se apropria de tal bem, representa uma aquisição inaudita.

Após a entrevista entrego minha cédula de identidade ao aluno e peço-lhe que identifique meu nome, o que ele faz prontamente. Em seguida, peço-lhe para localizar o nome da cidade em que nasci, data de nascimento e o nome de meus pais, diante de tantas informações solicitadas o aluno precisa de um tempo, mas logo aponta com o dedo mostrando onde está cada informação pedida.

Pude observar que os conhecimentos relatados pelo aluno na entrevista se confirmam também na observação e análise de protocolo ao ler o texto do documento de identidade. Assim, posso afirmar que a escola contribui para que esse aluno se aproprie da habilidade de ler a ponto de usá-la com desenvoltura nas práticas de letramento referidas, a fim de dar conta de suas atribuições sociais básicas.

Aluna Eunice

A aluna tem 56 anos de idade e ao iniciar seus estudos no projeto não sabe ler. Há dois anos retorna seus estudos em uma sala de aula de alfabetização de adultos, mas não logra sucesso. No começo das aulas nessa turma, a aluna mostra-se discreta, fala pouco e em tom baixo, agora já está bem mais familiarizada com a turma, embora ainda seja muito reservada. À medida que, se socializa com os colegas, observo que também se desenvolve em relação às aprendizagens escolares.

Ela relata que fica muito sozinha em casa, pois o marido e os filhos trabalham fora e ela não tem com quem conversar. Agora fica apreensiva para chegar a hora de vir para a escola. Começa os estudos nessa turma após três meses que as aulas começaram.

Quando lhe pergunto se vai ao supermercado sozinha para realizar suas compras e como faz para comprar os produtos todos de que necessita, ela responde: “*vô... mais pra comprá pouca (pouca) coisa... as compra do mês quem faz é meu marido...*” Em seguida, pergunto como se sente após frequentar a escola, ela responde: “*a mi'a (minha) maior ALEGRIA foi aprendê a lê os nome de meus*

fi'o...(filhos) consigo lê para onde os ônibus vai... consigo lê o valor das conta de água e luz e a data de vencimento... consigo vê as hora no relógio de ponteiro... já consigo lê algumas palavra no jornalzim da igreja... mais meu marido é quem paga as conta no banco e faz todo serviço de rua eu só saio com ele ou com meus fi'o... (filhos) o meu maió sã 'o (sonho) é aprendê a lê bẽi...(bem) ((aperta as mãos)).

Para a aluna Eunice a escola também contribui para aumentar sua segurança em relação ao seu desenvolvimento nas práticas de letramento demandadas pelo seu dia a dia, porém como ela própria relata, o seu marido ainda assume as tarefas domésticas que demandam mais complexidade, como fazer as compras de supermercado para o mês, os pagamentos das contas de água, luz, telefone e demais exigências sociais, isso faz com que a aluna fique dependente e não busque dominar mais contundentemente tais práticas de letramento, pois é sabido que quanto mais demandas de leitura e escrita são feitas ao aprendente mais ele se desenvolve.

No caso dessa aluna é visível o seu desenvolvimento, sobretudo quando demonstra a alegria em ler os nomes dos filhos, o itinerário dos ônibus, o valor das contas de água, luz, ver as horas no relógio analógico, ler algumas palavras no jornalzinho da igreja e ousa fazer uma receita culinária simples. Porém, fica evidente seu desejo em aprender mais ao afirmar: *“o meu maió sã 'o (sonho) é aprendê a lê bẽi...(bem)”*.

Logo após a entrevista, peço à aluna para ler as horas no relógio analógico, usado por ela, o que faz com segurança, e valida a informação dada na entrevista. Observo a aluna exibindo esse conhecimento para alguns colegas em outras situações. Segundo a aluna tal conhecimento foi adquirido após frequentar as aulas, pois até então, só sabia ler as hora no relógio digital. Esse novo conhecimento é compensado com o presente do relógio que usa atualmente, dado por um dos filhos, como incentivo para que a mãe continue a estudar, pois segundo ela, o filho declara que ela está mais feliz e mais jovem após iniciar os estudos.

Aluno Ormindo

O aluno tem 64 anos e está frequentando as aulas desde o início do projeto, ou seja, já está no oitavo mês de aula. É um aluno assíduo e demonstra bastante interesse em participar de todas as atividades propostas. Está sempre lendo algum dos materiais de leitura que estão disponíveis na sala. É comunicativo, gosta de dançar forró nas festas do grupo da terceira idade (Feliz Idade). O aluno é aposentado.

Pergunto ao aluno como faz quando vai ao banco para receber sua aposentadoria, se vai sozinho e leva alguém para lhe ajudar, ele responde: *“eu te’io conta bancária e resolvo tudo suzim... quando te’io (tenho) dúvida peço ajuda para algum funcionario...(funcionário) antes da escola era mais difiçu...(difícil) mas como eu não ti’a (tinha) a quem recorrê... pedia ajuda aos funcionario do banco e dava certo... agora eu faço tudo só mesmo... faço compra de tudo que preci... pago as conta... confiro o troco e ninguém me passa pa trás... no supermercado faço compras e comparo os preço dos produto pa comprar o mais barato e melhó...*

Também para esse aluno, posso afirmar que a escola está contribuindo para ampliar seu nível de letramento e conseqüentemente melhorar sua atuação em relação às práticas de letramento. Ele é um aluno bastante comprometido com suas aprendizagens, durante o período das aulas demonstra-se empenhado em realizar as atividades, contribui com os demais colegas na execução das tarefas, e é muito bem humorado.

Como ele relata, resolve suas demandas cotidianas sozinho, porque segundo ele, não tem a quem recorrer, conta apenas com a ajuda dos funcionários dos bancos ou de qualquer outro lugar em que tem alguma questão a tratar, porém, agora depois da escola, que está lendo e escrevendo, consegue fazer tudo o que tem de fazer sozinho, como: vai ao banco, paga as contas, faz compras de supermercado e ainda compara os produtos de marcas diferentes para comprar o mais barato. Ele diz que agora está muito mais esperto.

Ainda questiono sobre o que ele lê, hoje, que antes não conseguia ler, ele responde: *“leio a BÍBLIA e outros livro... que antes não conseguia... na missa não consigo acompa’iar a leitura porque o Padre não indica onde tá leno... já na igreja Protestante... que o Pastô diz onde vai lê eu consigo acompa’iar...(acompanhar) aqui*

nessa escola eu tô aprendendo muito... agora quero comprá um dicionário...(dicionário) porque agora sei o valô que tem um livro desse... ((os olhos do aluno brilham)).

O relato de que lê a Bíblia Sagrada e outros livros que lhe interesse, demonstra que o aluno tem prazer em realizar atos de leitura, o que contribui para a ampliação de nível de letramento e é o que está acontecendo, quanto mais ele lê mais aprende, ele já entendeu isso.

Na missa, tem dificuldade para acompanhar a leitura, porque segundo ele, o padre não indica onde está lendo, já na igreja protestante, em que o pastor indica a leitura ele consegue acompanhar. O pastor ao indicar o capítulo e o versículo da Bíblia onde está lendo, está desenvolvendo, ainda que involuntariamente, uma estratégia de *andaime ou andaimagem (scaffolding)*, que segundo Bruner (1983) é uma ajuda ou contribuição que um membro mais competente pode dar a outro no processo de aprendizagem.

Esse fato pode ser entendido ao se levar em conta o nível de letramento do aluno, como ele está em processo de desenvolvimento da habilidade de ler, e para tanto, precisa de suporte, de ajuda por parte do mediador para que consiga exercitar a compreensão leitora.

O aluno reafirma está aprendendo muito na escola, o que fica evidente em seus relatos e mais ainda quando declara com firmeza: *“agora quero comprá um dicionário...(dicionário) porque agora sei o valô que tem um livro desse...”* O aluno compreende o valor de ter um dicionário para sua aprendizagem e revela que aprendeu a aprender. De certa forma, ela já é autônomo intelectualmente, pois entende que pode, diante de uma dúvida quanto ao significado de uma palavra, recorrer a uma consulta, uma pesquisa.

Na sequência da entrevista, peço ao aluno que consulte o significado da palavra “Bíblia” no dicionário para conferir como é sua familiaridade com uso desse recurso. Ele imediatamente começa a folhear o livro, demora um pouquinho, mas logo consegue localizar o verbete solicitado lendo o seu significado: É a Sagrada Escritura, compreendendo o Antigo e o Novo Testamento. Acrescentou, *“o dicionário é um livro que ajuda a gente entendê o que lê”*. Analisando os dados de pesquisa posso concluir o que ele disse: *“Aqui nessa escola eu tô aprendendo muito”*, e está

mesmo, principalmente ao levar em conta que quando inicia no projeto não era alfabetizado.

Em relação ao seu desenvolvimento nas práticas de letramento, posso inferir que os estudos realizados na sala de alfabetização têm contribuído para aumentar sua competência na realização das práticas sociais e com isso colocá-lo em uma posição de cidadão atuante, na perspectiva de que a vocação ontológica do homem é ser sujeito, e não, objeto.

Aluno Geraldo

O aluno é feirante e antes se sentia humilhado quando ia fazer as compras para revender na feira, pois sentia decepção por não saber escrever para preencher o cheque. Ele relata que treinou uma assinatura escrevendo as primeiras letras de seu nome, uma sobre a outra, e assim ele assina os cheques, mas sempre pede alguém para preenchê-lo dizendo que havia esquecido os óculos em casa e por isso não enxerga para escrever, assim faz até aprender a escrever seu nome aqui nessa escola. Disse que antes de vir para a escola já sabia os nomes das letras, mas não sabia juntá-las para formar as palavras, e que deseja aprender a juntar as letras para formar as palavras.

Pergunto ao aluno como fazia para resolver as situações do dia a dia, antes ler, e como se sente após ter aprendido a ler. Ele responde: *... antes quando eu viajava com mi'a família era mi'a esposa que lia as placa na rodovia... agora eu mesmo que leio porque aprendi a montá as palavra... depois dessa escola eu sei lê TUDO... já aprendi muito nessa escola e sou agradecido às professora e hoje me sinto muito melho em relação a quando comecei estudá aqui...resolvo todos os assunto de banco sozim... quando não consigo peço ajuda para os funcionarios... ainda te'io um pouco de dificuldade de operá com as máquina... no banco porque agente tem de ser muito rápido e às vezes fico meio atrapaiado... quando comecei nessa escola eu já ti'a sofrido o acidente vasculá cerebral e essa escola foi muito BOA... porque aqui... aprendi escrevê... aprendi a lê e melhorei do poblema de saúde... ((o aluno vibra de alegria)).*

O aluno inicia seu relato falando das dificuldades e constrangimentos que passou ao longo da vida por não saber ler e escrever que por isso precisou desenvolver um expediente, que avalio, como inteligente saída para resolver o problema de assinatura de seu nome quando tinha que empreender uma ação junto ao comércio, uma vez que era um comerciante bem sucedido.

Esse fato revela o quanto os conhecimentos de leitura e escrita fazem falta, sobretudo se a pessoa vive em uma comunidade urbana, em que esses são solicitados frequentemente. Contemporaneamente, todas as pessoas usuárias de uma língua estão imersas em práticas de letramento, portanto não é conveniente asseverar que o aluno, pelo fato de não ser alfabetizado seja iletrado.

Com base no episódio citado, posso inferir que o aluno, ao valer-se do referido expediente, está tentando resolver seu problema imediato em relação a assinar seu nome no documento de estabelecimentos bancários e comerciais, com quem faz transações financeiras, portanto exercitando uma prática de letramento, que segundo Barton, Hamilton e Ivanic (2000) são formas culturais de utilizar a linguagem escrita ao longo da vida, ou seja, representam o caráter pragmático do letramento.

Porém, o nível de letramento desse aluno pode ser considerado, de certa forma, insuficiente para dar conta de situações elementares de leitura e escrita no cotidiano. Atribuo o fato de ele não ter assumido que não sabe ler e escrever à vergonha e à dificuldade que sente por não dominar tais habilidades. É comum esse comportamento por parte das pessoas que não dominam os conhecimentos dos códigos linguísticos escritos.

Quase sempre essas pessoas trazem para si a culpa por não aprenderem a ler, culpa essa que lhes é historicamente imputada desde o início da formação histórica do Brasil, quando o aluno não consegue aprender as lições, é acusado de não ter capacidade para tais aprendizagens, de acordo com Haddad e Di Pierro (1994).

Até o final da Segunda Guerra Mundial, a população brasileira é predominantemente rural e com grande contingente de pessoas que não sabem ler. O aluno em questão nasceu em 1942 e é oriundo de comunidade rural, do interior do

Nordeste brasileiro, portanto parte do contingente de pessoas que não dominam a leitura e escrita.

O aluno afirma que procurou a escola para aprender a juntar as letras para formar as palavras, pois segundo ele, já sabe os nomes das letras, porém não sabe juntá-las e por isso não consegue ler. Agora, depois de estudar consegue ler quase tudo que precisa e resolver todos os assuntos demandados pelo seu cotidiano. Ainda tem dificuldade para operar as máquinas dos caixas eletrônicos, pois, segundo ele, precisa ser muito rápido e como tem a coordenação motora comprometida pelo acidente vascular cerebral, não consegue dar as informações na velocidade que as máquinas solicitam.

Porém, relata um fato que o faz envaidecido, que é o de deixar de ser não alfabetizado. Ele sabe que precisa aprender muito mais do que já sabe, mas que o que domina já lhe tira da condição de não saber ler e escrever e afirma que não tem mais vergonha de pedir ajuda quando tem dificuldade para ler ou escrever alguma coisa, pois aprendeu também que ninguém sabe de tudo e que ele está estudando e por isso, vai aprender aquilo que ainda não sabe.

Disse ainda: *“hoje sim, eu me considero um cidadão... sei do meu valô... sei da contribuição que dô para a sociedade... pago meus imposto e sou um homi de bem... não fico mais criou artifício para resolvê as situações... se sei... assumo... se não sei... assumo também...”* (Aluno Geraldo - 29/10/2008). Esse é um aprendizado existencial, segundo Paulo Freire, pois ressignifica a vida da pessoa. Apesar de o aluno ter a saúde fragilizada com as sequelas do acidente vascular cerebral, tem o controle de sua vida, assume seus compromissos sociais e com isso posso afirmar que resolve-se bem nas práticas de letramento e que a escola deu uma singular contribuição para suas aprendizagens de leitura e escrita e nas questões existenciais.

Aluna Rosa

A aluna é tímida, porém bastante comprometida com as atividades em sala de aula. É viúva e somente após o falecimento do marido vem estudar para aprender a ler e fazer as coisas que antes não fazia, pois quando o marido era vivo assumia

todos os compromissos como, pagar as contas, resolver todos as questões sociais fora de casa e ela ficava apenas por contas das tarefas domésticas.

Pergunto a aluna como está se saindo nas situações do dia a dia, por exemplo, quando faz as compras de supermercado, quando sai para pagar contas, haja vista, que antes não realizava tais atividades, mas agora ela já sabe ler e precisa assumir as tarefas que até então não fazia. Ela responde: *quando eu comecei as aula aqui eu num sabia de nada de leitura e de escrevê... agora eu já leio até reVISTA... mais ainda tem algumas palavra que eu num consigo lê...agora eu oi'o (olho) tudo e quando o preço era muito alto eu também num conseguia lê... sempre pedia ajuda para os funcionaro... agora eu já consigo... antes de estudá... quando eu ia comprá alguma coisa no supermercado comprava sem... oi'á a validade... quando meu marido era vivo eu num saía de casa sem ele... agora ando sozi'a... vô ao supermercado... no açougue... vei 'o (venho) pa a escola só... e me sinto bem... ((a aluna sorri demonstrando alegria)).*

Ao analisar a entrevista da aluna, posso inferir que é incontestável o quanto ela se desenvolve após frequentar a escola. As contribuições das aprendizagens escolares para sua vida são evidentes, tornando sua existência muito mais qualitativa. Percebo que a mesma sai de uma situação de heteronomia para a autonomia, ou da condição de homem objeto para homem sujeito, posso dizer que ela agora é dona de si.

Apesar de ter uma conduta discreta e reservada consegue integrar-se a um grupo de alunas com a história parecida a dela e com isso se ajudam muito, quando não estão empenhadas nas realizações das tarefas, estão conversando sobre suas questões subjetivas, trocando idéias, aprendendo umas com as outras.

Ao começar a frequentar as aulas, de fato, não sabia ler e nem escrever, porém com sua dedicação já aprendeu muito a ponto de se desafiar a ler revistas e o jornal da igreja, a comparar preços de produtos no supermercado, conferir a validade dos mesmos, ler o data de vencimento das contas de água, luz e telefone, ler o itinerário dos ônibus, fazer os pagamentos bancários, enfim, a aluna está muito mais produtiva, talvez porque o momento em que está vivendo, na condição de viúva, e não ter a quem recorrer para realizar tais atividades a tem forçado a tal desenvolvimento, porém a escola e o convívio com os demais alunos e alunas têm

dado grande contribuição, pois só o fato de não pertencer mais a categoria dos não alfabetizados já lhe dá outra posição social.

Continuo questionando a aluna sobre o que mais ela faz hoje que antes não fazia. Ela responde: *já consigo lê... o valô e data de vencimento das conta... de água... e de luz e outras conta também... quando preciso... eu ando de ônibus sozi'a... já sei lê a placa do ônibu... não preciso mais perguntá para ninguém... agora vou no banco sozi'... a pagá mi'as contas... coisa que eu num fazia antes da escola... na missa num consigo acompanhá as leitura que o Padre faz porque... ele lê muito rápido... mas eu levo o jornal da missa pra casa e leio sozi'a... lá em casa chega a revista Veja e já leio muita coisa nela... eu acho mais faço (fácil) lê na letra de imprensa do que na letra de mão...*

Posso inferir que a aluna aprendeu a aprender quando afirma que “*leva o jornalzinho da igreja para lê em casa*”, pressuponho que como não consegue acompanhar a leitura na hora da cerimônia e deseja fazer uma leitura com mais qualidade, certamente para compreender melhor a lição religiosa, ela entende que o ato de ler traz prazer e também ensinamentos.

Apresento um jornal de produtos vendidos em supermercado e peço à aluna que realize uma compra fictícia de alguns produtos, como: sabão em pó, macarrão, biscoitos, produtos de limpeza e de higiene corporal. A aluna começa a ler o jornal e vai comparando os produtos, levando em conta os preços, a qualidade, a quantidade e logo apresenta os itens que deseja comprar.

Peço que justifique a escolha daqueles produtos e ela prontamente argumenta que sua opção é em função de: *“preços mais baixos... marca de qualidade... ter mais conteúdo e se comparado ao preço de outros esse ficaria mais viável... ((por exemplo))... escolheu o sabão em pó X e não o Y... por este já conter amaciante... embora fosse um pouquinho mais caro... mais que adquirindo este economizaria na compra daquele...”*

Ao comparar as respostas da entrevista com observação da desenvoltura da aluna para realizar a compra fictícia e como lida com a escolha dos produtos no jornal, posso atribuir que a escola tem sido competente em torná-la proficiente como leitora e escritora, mesmo no nível de alfabetização, e com isso a aluna está exercendo com habilidade as práticas de letramento que lhe são demandadas.

4.4.2 Entrevista com a Professora sobre o desenvolvimento dos alunos no curso

A Professora relata com frequência sobre como tem percebido o desenvolvimento dos alunos.

“Você está vendo como a Dona Rosa está espertinha, quando começou a estudar aqui era caladinha, agora faz suas tarefas e ainda ajuda os colegas. Quando ela chegou não conseguia distinguir os nomes das letras, agora já sabe ler e escrever muitas palavras. Até a aparência física dela está mudada. Vem pra aula arrumadinha, está mais alegre, mais feliz. Observo que estudar está lhe fazendo muito bem e não é só pra ela não” (entrevista – dia 05/03/2009).

“Observo que os alunos de modo geral estão muito interessados em ler. Por isso que deixo as revistas e livros sobre as mesas, porque sei que quando terminam as atividades vão logo folheando as revistas. E como eles estão ficando bons na leitura! E também escrevendo melhor e gostando de escrever. Antes, alguns ficavam dando desculpas para não fazer as tarefas. Agora fazem é pedir tarefas. Observo que todos estão bem falantes, às vezes, tenho que pedir atenção, porque falam sem parar. Mais acho isso positivo, pois estão trocando idéias sobre os assuntos da escola ou da vida mesmo” (entrevista – dia 06/03/2009).

“A Dona Raimunda disse que as pessoas com quem ela convive estão dizendo que ela está falando melhor depois de freqüentar a escola. Eu também observo que ela está bem desenvolvida. Seu crescimento é visível. Gosta de escrever e de ler. Faz as tarefas com dedicação. Atribuo sua desenvoltura a escola, porque quando ela chegou aqui não era assim, era meio tímida e acanhada” (06/03/2009).

“A Dona Rosa comentou que foi fazer um financiamento de uma moto para seu neto e assinou várias vezes o nome sem tremer a mão. Antes da escola quando ia assinar o nome ficava insegura, mas como já saber ler e escrever ficou bem tranquila” (entrevista – 12/03/2009).

“A Dona Helena chegou toda acanhada, mas agora participa das discussões e dá sugestão para a realização das atividades escrita. Colabora com os colegas e é muito dedicada. Disse que antes de vir para escola quando ia ao banco precisava pedir a ajuda dos funcionários para digitar a senha no caixa eletrônico. Esses dias

ela foi ao banco e decidiu que sozinha ia digitar a senha e deu certo. Eu atribuo esse desenvolvimento dela a segurança que a aprendizagem da leitura e escrita tem lhe proporcionado” (entrevista – 12/03/2009).

“Todos os alunos e alunas estão bastante desenvolvidos, se comparados a quando chegaram aqui. Eles próprios relatam que se sentem muito bem na escola. Relatam que seus familiares percebem o quanto estão mais espertos e dando conta de coisas que antes não conseguiam. Estão com mais autonomia para tomar as decisões” (entrevista – 12/03/2009).

Todos os relatos da professora na entrevista evidenciam o ascendente processo de desenvolvimento a que os alunos estão submetidos. Dessa forma, fica evidente que, após frequentarem a escola, estão também mais competentes em relação às práticas de letramento. Posso inferir que as aprendizagens escolares têm sido muito úteis para proporcionar essa desenvoltura social.

4.4.3 Minha observação sobre o processo de desenvolvimento dos alunos em sala de aula

A cada dia observo que os alunos estão mais desenvolvidos em relação às aprendizagens de leitura e escrita, o que vem se refletindo quando estão realizando as atividades em sala de aula.

A seguir apresento alguns relatos das observações que realizei enquanto eles desenvolviam tarefas escolares:

“a palavra “famia” (família) se escreve com “lh”? Perguntou a aluna Rosa para a Aluna Maria José. A Aluna Maria José prontamente responde: escreve com “lia”... a palavra é família... mesmo que você fale “famia”, mas na hora de escrevê tem que lembrá que se escre “família”, foi assim que professora explicô, lembra...” (nota de campo - 22/02/2009).

Analiso que a intervenção que Aluna Maria José faz junto a Aluna Rosa, é muito adequada, o que revela que a Aluna Maria José compreende a diferença entre

modos de falar e modos de escrever. Esse conhecimento a faz mais competente para dar conta das práticas de letramento no seu dia-a-dia.

“nome de pessoa sempre escreve com letra maiúscula no começo...” Disse o Aluno Ormino para o Aluno Raimundo que havia escrito seu nome começando por letra minúscula (nota de campo – 22/02/2009).

O conhecimento que revela o aluno Ormino ao dar a explicação para o aluno Raimundo, que os nomes de pessoas se escrevem com letra maiúscula no início, mostra que ele domina um letramento escolar que lhe vai ser útil na sociedade.

“quanu (quando) você tivê dúvida para escrevê uma palavra procura no dicionário... (dicionário) lá tem todas as palavra... é assim que eu faço agora que aprendi a usar o dicionário...(dicionário)... por inzepllo (exemplo)... a palvra salaro (salário)... foi lá que descobri que tem a letra l depois do do R... agora sei que falo salaro... mas quanu (quando) for escrevê te'io (tenho) que escrevê como tá do dicionário... (dicionário)”... Explicação que o aluno Ormino dá para a Aluna Raimunda (nota de campo – 22/02/2009).

A explicação que o aluno Ormino dá para a aluna Raimunda é muito valiosa, pois revela que ele aprendeu a importância que tem o dicionário enquanto uma ferramenta útil para uma consulta sobre dúvidas no ato de escrever. Posso afirmar que esse conhecimento do aluno lhe dá autonomia intelectual, pois ante uma dúvida sobre a escrita de determinada palavra pode proceder a uma consulta sem precisar depender de outras pessoas. Posso inferir que o nível de letramento em que o aluno se encontra é bastante favorável.

“quando eu pego um livro pa lê já leio logo o nome do autô... e o título... o titulo é que explica sobre o assunto do livro... pelo titulo eu sei se quero ou num quero lê o aquele livro...” Relato da Aluna Nailda (nota de campo – 28/02/2009).

A aluna Nailda demonstra em seu relato, sobre como proceder para decidir sobre a leitura ou não de um livro, que está também com razoável nível de letramento, sobretudo se considerado que a aluna está estudando em classe de alfabetização.

O contínuo oralidade-letramento permite analisar as práticas sociais de oralidade e práticas sociais de letramento em que os alunos tomam parte, embora não haja uma linha limítrofe entre os eventos de oralidade e letramento foi possível constatar que quando os alunos se deparam com situações em que lhes são solicitados os conhecimentos relacionados à língua escrita, como: ler a data de vencimento de uma conta de tarifa pública, itinerário de ônibus, acompanhar a leitura da Bíblia, na igreja, entre outros, já conseguem agir funcionalmente sem precisar recorrer à ajuda de outras pessoas, como faziam antes.

Neste capítulo intitulado “Um mundo mais claro: algumas considerações” trato da análise dos dados coletados na pesquisa de campo tomando por base os teóricos que contribuem para compreender o tema estudado e a metodologia de pesquisa.

Analiso a formação da professora e essa relação com a organização de seu trabalho pedagógico e o ensino da língua materna em sala de alfabetização de jovens, adultos e idosos, a partir de alguns aspectos como: os saberes da oralidade desses alunos e sua interface com a aprendizagem da leitura e escrita, bem como as consequências para o desenvolvimento da compreensão leitora e a competência com que eles têm atuam em práticas de letramento no cotidiano.

No capítulo seguinte apresento as aprendizagens que ficaram a partir do olhar lançado para todos os atores e fenômenos observados em sala de aula.

CAPÍTULO 5

UM MUNDO MAIS CLARO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta tese tem como objeto de estudo realçar as contribuições que a Sociolinguística Educacional pode prestar à formação de professores Alfabetizadores de Jovens, Adultos e Idosos. Esse alunado, via de regra, apresenta características próprias: são em sua maioria trabalhadores (às vezes desempregados) ou filhos (as) de trabalhadores em condições socioeconômicas que lhes privam do acesso a muitos bens básicos materiais e culturais.

Com base nessa assertiva, acredito que o professor alfabetizador de jovens, adultos e idosos precisa refletir sobre sua condição social e sobre a condição social de seus alunos e posicionar-se politicamente em relação a tal questão, ou seja, necessita compreender os mecanismos de exploração e de exclusão que eventualmente estão imersos, bem como empreender esforços para a superação, tanto em sentido macro da complexidade social, quanto no micro contexto de sua atuação docente, sob pena de não contribuir para a transformação e mudança do cenário educacional o qual está inserido essa modalidade de ensino na América Latina e, sobretudo, no Brasil.

Muitos educadores alfabetizadores de jovens, adultos e idosos, por que conhecem as limitações impostas a tal público e a necessidade de se fazer uma educação, que atenda às expectativas e desejos deles, vêm insistindo na importância de que, se levem em conta os obstáculos que esses alunos encontram para frequentarem a escola e buscam criar condições de acesso e sucesso nas aprendizagens escolares desses alunos.

Essas inquietações são procedentes e mostram o compromisso de tais educadores com uma educação referendada na qualidade social, quando se preocupam em criar condições para proporcionar a inclusão de uma parcela significativa da população que vive à margem da sociedade.

No entanto, tais preocupações, por vezes, podem causar alguns equívocos que precisam ser esclarecidos, por exemplo, o fato de constatarem as dificuldades dos alunos, e na tentativa de elaborar uma ação docente que as contemplem, corre-

se o risco de não promover suas superações, mas a submeter o processo pedagógico às limitações dos alunos, esvaziando-se, assim, o conjunto dos conteúdos a serem ensinados e a realização de uma limitada sistematização dos conhecimentos, comprometendo as aprendizagens escolares e, conseqüentemente, produzindo uma sutil e velada exclusão.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9394/96, no Art. 37 que trata da Educação de Jovens e Adultos: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Por conta da expressão “...não tiveram acesso ou continuidade de estudos...” é que se justifica a busca por outras contribuições teóricas, como foi o caso deste estudo, para organizar o trabalho pedagógico das salas de alfabetização de jovens, adultos e idosos, sobretudo quando se pensa que tal aluno já possa ter passado, sem sucesso, pela escola e, ao retornar, ele precisa encontrar outros cenários, outras perspectivas, sob pena de achar que seu insucesso escolar volte a se repetir.

Sobre a asserção que postula que se o professor ou professora de educação de jovens, adultos e idosos tem em sua formação acadêmica estudos dos fundamentos da sociolinguística possa organizar seu trabalho pedagógico de forma a elaborar estratégias de ensino competentes e contribuir mais significativamente com as aprendizagens de leitura e escrita de seus alunos, o estudo pode revelar que os conhecimentos adquiridos pela Professora durante a realização da pesquisa – etnografia colaborativa – foram determinantes para o sucesso da aprendizagem dos alunos; público alvo da investigação.

Durante o período em que a pesquisa é realizada, a Professora lê várias obras que tratam da Sociolinguística o que lhe permite reorganizar seu trabalho docente. Como ela própria relata que antes desses estudos a sua prática em sala de aula era muito diferente e agora está elaborando situações didáticas mais contextualizadas, mais próxima das situações reais da vida dos alunos e estes, por sua vez, ficam mais interessados nas aulas, pois percebem que estão aprendendo sobre como desenvolver estratégias para se saírem melhor nas situações cotidianas.

A Professora, ao aprender a valorizar a fala dos alunos; seus saberes de oralidade e os tomá-los como ponto de partida para ensinar a leitura e escrita, faz

com que eles tenham suas identidades linguísticas validadas, porque são ratificados como falantes competentes de sua língua materna e tal confiança permite estabelecer em sala de aula uma atmosfera propícia às aprendizagens, pois se instaura um clima de cumplicidade epistemológica entre os sujeitos.

Para desenvolver as habilidades de falar, ler e escrever as aulas são realizadas usando textos que circulam na sociedade, como a aula em que a professora leva o gênero textual receita de bolo. Um texto muito presente na vida das alunas da sala. Esse tipo de ação didática desperta interesse nos alunos de modo geral, mas, sobretudo para as alunas, pois embora não tinham o costume de ler tais textos, porque antes não sabiam ler, mas já possuem alguma familiaridade com esse gênero, pois operacionalizavam receitas culinárias, mesmo que com a ajuda de um leitor auxiliar.

Em outra aula em que a Professora leva um “encarte de jornal com propaganda de supermercado” para desenvolver o trabalho, também é grande a aceitação da proposta de trabalho por parte dos alunos, por se tratar de um gênero textual presente em suas vidas. As habilidades de falar, ler e escrever desenvolvidas na aula se deram de forma dinâmica e interativa. Os alunos sentiam-se muito, à vontade, com o texto que nem se davam conta de que estavam em sala de aula, estudando e certamente, não se deram conta também do quanto aprenderam, somente quando tais conhecimentos lhes forem solicitados pelas demandas sociais é que vão perceber que estão a cada dia mais proficientes em relação ao uso da língua materna tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Ao analisar a nova organização do trabalho pedagógico da Professora, posso afirmar que o letramento docente da regente da turma foi ampliado e ressignificado pelos estudos de base linguística e sociolinguística. A forma como a Professora se relaciona com os conhecimentos e o ensino da leitura e escrita permite afirmar que ela alfabetiza letrando, pois está proporcionando aos alunos condições para que apropriem-se competentemente da leitura e da escrita a fim de que se tornem capazes de usá-las com desenvoltura para dar conta das atribuições sociais que lhes forem demandadas.

Ainda sobre a organização do trabalho pedagógico da Professora e o ensino da língua materna, observo que a mesma realiza uma mediação docente na perspectiva da zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky (1994), ou seja, sua

ação se desenvolve entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial em relação à aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, dessa forma, lhes conferem confiança ontológica, permitindo a construção do sujeito político, epistemológico e amoroso, de Reis (2000), e ao lidar com os diferentes modos de falar dos alunos atua na lógica da pedagogia culturalmente sensível, de Erickson (1987), tentando minimizar os conflitos entre a cultura que eles representam e a cultura escolar, coloca-se também na lógica de andaimes, de Bruner (1983), ao auxiliar de forma audível ou visível os alunos, uma vez que ela representa o membro mais experiente na interação ensino e aprendizagem de leitura e escrita na sala de aula.

A asserção que postula: “A interface entre os saberes da oralidade e a aprendizagem da leitura e escrita de estudantes de classes de alfabetização de jovens, adultos ou idosos, quando é conhecida por seus professores ou professoras, contribui para que esses elaborem estratégias pedagógicas produtivas que facilitam as aprendizagens escolares de tais estudantes”.

Essa asserção se confirma, pois quando a Professora aprende a fazer a distinção entre problemas na escrita e na leitura que decorrem da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se explicam simplesmente pela falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções da língua escrita pode elaborar intervenções didáticas favoráveis ao ensino da leitura e escrita dos alunos.

É esperado que o aluno no processo de alfabetização busque apoio na fala para escrever, ou seja, use uma escrita baseada na forma fonética, tomando por base seu idioleto, porém cabe ao professor ajudá-lo a distinguir os modos de falar dos modos de escrever por meio de reflexões sobre o uso da língua e assim este terá seu repertório comunicativo, tanto oral quanto escrito, ampliado, o que o torna mais preparado para as tarefas comunicativas diárias.

A forma como a Professora lida com os diferentes modos de falar dos alunos, acolhendo e dando-lhes um tratamento sociolinguístico contribui para que eles entendam que suas manifestações linguísticas são válidas, pois lhes propiciam a comunicação, embora não seja a legitimada socialmente. Compreendem também que é importante adequar a sua fala ao seu interlocutor, e quando fazem isso estão mostrando-se competentes em sua língua materna.

Quando os alunos são ratificados como falantes competentes em sua língua materna, sentem-se mais seguros para se expressarem oralmente. E quanto mais exercitam o uso da língua oral mais facilidade têm com o aprendizado da língua escrita, pois este precede aquele.

Acredito ser relevante que o professor alfabetizador de educação de jovens, adultos ou idosos entenda as relações que se estabelecem entre os modos de falar e os modos de escrever e organize seu trabalho pedagógico fundamentando-se em tais conhecimentos a fim de que os alunos percebam as diferenças e se tornem proficientes no uso dessas duas modalidades discursivas da língua.

Posso afirmar que a asserção que postula: “Os saberes da oralidade dos jovens, adultos e idosos podem influenciar em sua leitura, estes trazendo consequência para o desenvolvimento de sua compreensão leitora” se confirma, pois a análise dos protocolos de pesquisa revelam que quando os saberes da oralidade dos alunos jovens, adultos e idosos são levados em conta para o desenvolvimento da compreensão leitora estes se beneficiam em relação as suas aprendizagens e têm seu letramento ampliado.

Observo, que, assim como a fala interfere na escrita do aluno alfabetizando, por exemplo, a escrita de uma aluna que ao grafar as palavras “excursão”, “estátua”, “trabalho” e “mangueira”, registrou respectivamente “iscoção”, “istauta”, “trabaio” e “manguera”, a fala interfere também na aprendizagem de leitura, pois, quando o aluno transfere palavras do texto para seu idioleto – modo próprio de pronunciar certas palavras –, por exemplo, a palavra “humanidade” que o aluno leu pausadamente /U-MA-NI-DA-DE/ e depois falou /ómanidade/, a fim de facilitar sua compreensão, demonstra que essa estratégia não compromete a atribuição de sentido, ao contrário, parece favorecê-la pois ao usar tal recurso recupera seu conhecimento prévio ou leitura de mundo sobre o assunto lido e ao revelar o entendimento do mesmo, demonstra que compreende o que lê.

Nesse caso, posso afirmar que a leitura do aluno é afetada por sua oralidade, pois tão logo decodifica a palavra a transfere para sua variedade de fala, no entanto observo que essa mudança de código linguístico (*code-switching*), que, segundo Gumperz (1982), é a alternância entre línguas ou dialetos diferentes, aqui permite inferir o conteúdo de uma conversa do texto lido sem interferir na compreensão do sentido da palavra.

Concordo que compreender o conceito de mudança de código linguístico parece ser fundamental para a formação do professor de EJA, sobretudo ao alfabetizador que inicia o aluno no mundo da leitura e escrita. Ao valorizar e quem sabe incentivar que os alunos de EJA usem tal recurso, o professor contribui de forma significativa para que o aluno se torne um leitor competente e desenvolva o prazer de ler, pois esse percebe que seus antecedentes linguísticos não são desvalorizados pela escola, ao contrário, são ressignificados, na medida que servem de base para outras aprendizagens escolares e, conseqüentemente, contribuem para ampliar seus recursos comunicativos tanto orais quanto escritos.

A Professora colaboradora da pesquisa também pratica mudança de código linguístico com frequência em sua ação docente, por exemplo, quando da realização de uma atividade de leitura um aluno pronuncia a palavra “/praneta/ Terra” e ela imediatamente diz: “Isso mesmo, estamos falando do “Planeta Terra”. Nesse momento da interação ela promove a alternância de código entre os dialetos e proporciona ao aluno conhecer a variedade de prestígio, a qual ele desconhece.

Quando o professor alfabetizador de EJA desenvolve sua ação docente com base no conceito de mudança de código linguístico, valorizando os saberes da oralidade dos alunos, para lhes ensinar a ler com compreensão contribui para que aprendam outros conhecimentos que os habilitem a exercer as atividades que socialmente lhes são demandadas de seus contextos locais e globais em relação ao uso proficiente de sua língua materna. Dessa forma, está organizando seu trabalho docente na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987), pois adota uma postura que visa minimizar os conflitos entre a cultura linguística dos alunos e a da escola.

Com relação à asserção que postula: “As práticas de letramento que permeiam os cotidianos dos jovens, adultos e idosos e a competência que esses desenvolvem podem ser analisadas a partir do contínuo oralidade-letramento”, posso afirmar que após a análise dos protocolos de pesquisa, tal afirmação se confirma.

A confirmação da asserção se dá ao constatar que os alunos, quando submetidos a situações que são permeadas por textos escritos para serem lidos ou para se falar sobre eles nas inevitáveis circunstâncias do dia a dia das sociedades urbanas a que estão inseridos, saem-se muito bem, embora o nível de leitura e

escrita que dominam seja compatível com a escolarização de alfabetização na modalidade de EJA.

A desenvoltura com que os alunos têm desempenhado suas atividades cotidianas revela o quanto a escola tem ajudado a torná-los autônomos intelectualmente na medida em que lhes amplia o repertório oral e escrito. Com base nas habilidades demonstradas pelos alunos, posso afirmar que são alfabetizados na lógica do letramento, pois se tornam mais aptos para enfrentar os eventos sociais tanto de oralidade quanto de escrita.

No ato da entrevista com os alunos a interação está se dando no polo da oralidade embora o assunto verse sobre o uso de conhecimentos da língua escrita, como, por exemplo: comparar preços de produtos no supermercado ou ler o itinerário de um ônibus, o que possibilita afirmar que o contínuo oralidade-letramento é capaz de dar parâmetros para mostrar a competência com que os alunos jovens, adultos e idosos de EJA se desenvolvem nas práticas de letramento.

A marca de fala característica dos alunos pesquisados pode ser a denominada de “rurbana” que são as pessoas que mesmo tendo origem rural, mas porque residem no meio urbano estão sob a influência dessa cultura e por isso imersas em cultura de letramento. Apresentam em sua falas com grande frequência os traços descontínuos, de acordo com Bortoni-Ricardo (2002) são as marcas de falas mais desvalorizadas socialmente, como (/sozim/ para “sozinho” , /sô’io/ para “sonho” e /muié/ para “mulher”), embora apresentem também traços graduais de fala, que de acordo com a mesma autora são as marcas de fala que fazem parte do repertório linguístico de quase todos os brasileiros, como: supressão da letra R em sílaba no final de palavras (/localizá/ para “localizar” e /explicá/ para “explicar”).

O uso do contínuo oralidade-letramento para entender como os alunos estão de desenvolvendo nas práticas de letramento revela que eles estão em processo de ampliação de seus recursos comunicativos e alargando seus níveis de letramento a medida que a escola lhes possibilita o conhecimento formal e as demandas diárias lhes solicita tais conhecimentos por meio das práticas sociais.

Às políticas de formação de professores alfabetizadores de jovens, adultos e idosos esta pesquisa recomenda a inserção dos estudos da Sociolinguística Educacional como componente curricular nos cursos de formação inicial e

continuada. Pois tais estudos de acordo com Bortoni-Ricardo e Freitas (2008) contribuem para novas formas de organização do trabalho pedagógico docente a fim de desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos necessárias à expansão da competência comunicativa oral e escrita, tornando-os mais capacitados em sua língua materna e habilitando-os para o exercício consciente e crítico da cidadania.

Assim, os alfabetizadores de jovens, adultos e idosos são mais bem preparados para o exercício de sua profissão, e podem atuar, segundo Erickson (1987), na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível que visa minimizar os conflitos entre a cultura do aluno e a cultura escolar a fim de dar conta da dimensão e da complexidade que englobam a formação humana, com vistas à transformação e à mudança.

No início da pesquisa pensei que os colaboradores fossem apenas a professora e os alunos, no entanto, para conseguir informações institucionais sobre o programa de alfabetização, foco deste estudo, foi preciso recorrer à instância gestora na pessoa dos coordenadores, que concederam com presteza as informações e materiais impressos necessários.

Assim, tenho o campo de pesquisa ampliado, embora o objetivo geral do estudo focalize a sala de aula e sua dinâmica, desnaturalizando ali o que está naturalizado, como preconiza a etnografia, metodologia adotada nesta investigação, em relação ao ensino da leitura e da escrita.

Outros desafios ocorrem na continuidade da pesquisa, como o falecimento de um dos alunos, o que causa um sentimento de “perda” e saudade para todos: alunos, Professora e Pesquisadora que juntos desenvolvem estratégias de superação de tais sentimentos de modo a não comprometer os trabalhos pedagógicos, embora a lembrança do aluno se faz presente em várias situações nas atividades de sala de aula.

O curso de “Inclusão Digital para Idosos” é outro desafio e oportunidade que surge no decorrer dos estudos do módulo, o mesmo parece ser bastante prazeroso, pois propicia novas aprendizagens tornando-se fortalecedor da identidade dos alunos, posso garantir que (re)afirmou nos alunos a capacidade de aprender outros conhecimentos além dos escolares formais de ler e escrever.

A parceria com Professora colaboradora da pesquisa é determinante para a realização do estudo. A mesma mostra-se sensível aos estudos sobre sociolinguística e aberta a novas aprendizagens. A forma respeitosa e competente como lida com as subjetividades dos alunos é fundamental para o sucesso das aprendizagens dos mesmos.

Todas essas qualidades da Professora são percebidas pelos coordenadores do projeto nos cursos de formação continuada que frequenta quinzenalmente, o que lhe conferiu um convite para integrar à equipe dos coordenadores. Considero o convite como um reconhecimento do seu esforço e compromisso social com a alfabetização dos alunos. Porém, ao receber o convite vive um impasse, pois sair para a nova função implica em ter de deixar a turma e isso pode ter uma consequência, que é a possível desistência de alguns alunos, uma vez que já existe um vínculo afetivo e epistemológico com ela.

O aluno adulto e, sobretudo, o idoso, traz consigo questões subjetivas da maior complexidade, por exemplo, quando se sentem seguros e estabelecem laços com um professor não é facilmente que aceitam a mudança para outro, a troca de professor ou descontinuidade das ações docentes é um motivo de desistência dos estudos de grande número de alunos desse público. Para não causar impacto aos discentes e a fim de continuar o trabalho realizado, a professora decide adiar o compromisso com a nova função.

No entanto, após a conclusão de mais um módulo de estudo com os alunos e análise da proposta trabalho ela esclarece-lhes sobre o convite e a função que vai assumir. Assim, a Professora aceita o cargo de coordenadora e formadora de professores alfabetizadores de jovens, adultos e idosos de 17 turmas do projeto, inclusive a turma em que é docente, na cidade de Ceilândia-DF.

Alguns professores de outras turmas do projeto tomam conhecimento da qualidade do trabalho de formação que a Professora vem desenvolvendo e solicitam vaga em seu grupo. Tal fato confirma que os estudos feitos pela Professora durante a realização da pesquisa confere-lhe um diferencial em sua formação docente.

Outro desafio assumido pela Professora, a fim de não desarticular o grupo de alunos foi abrir mão do recesso de quinze dias entre um módulo e outro, pois a experiência com esses alunos tem mostrado que a interrupção nas atividades

causa-lhes certo “desinteresse” e para que não ocorra tal ruptura a docente continuou o trabalho, mesmo sem remuneração. Alguns podem analisar a postura da Professora como “paternalista”, porém eu avalio como uma postura coerente de quem desenvolve uma habilidade profissional diferenciada para lidar com tal público, que aliás exige competências e conhecimentos diferenciados dos que lidam com alunos de ensino regular.

Com base em tal fato, posso afirmar que essa pesquisa assume o caráter de ser fortalecedora da ação da ação discente ao dar “vez e voz” aos alunos e lhes ratificar enquanto falantes de sua língua materna além de lhes municiar de recursos linguísticos orais e escritos ampliando sua competência para atuarem na sociedade letrada e, também fortalecedora da ação docente, pois possibilitou-lhe e possibilitará outras alternativas de atuação profissional. A mim, esses estudos têm permitido atuar em outros espaços profissionais, para os quais tenho sido convidada com frequência. Para exemplificar, posso citar os vários convites que tenho recebido para proferir palestras a professores alfabetizadores e dos anos iniciais do ensino fundamental em cidades do Distrito Federal e em outros Estados.

Recentemente fiz uma palestra em Colatina-ES para um público de mais ou menos 400 professores da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental das redes estaduais e municipais, além de alunos do curso de Pedagogia.

Acredito que uma forma competente para resolver o problema do analfabetismo é garantir um ensino fundamental que dê base a todos os alunos, de todas as camadas sociais, de aprender a aprender, sob pena de contribuir para aumentar a população de analfabetos absolutos, os que entram e saem da escola sem aprender as noções básicas de leitura, escrita e cálculo e analfabetos funcionais, que embora frequentem a escola saem dela com limitados conhecimentos.

Acredito ser preciso empreender esforços em todas as esferas educacionais para a adoção de políticas públicas que dê conta de ensinar os alunos a ler, escrever e calcular com a competência que lhes é solicitada pela vida urbana.

De acordo com relatório da UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, de 09/06/2009, intitulado de “Situação da Infância e Adolescência Brasileira

2009 – O Direito de Aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades”, 97,6% das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos estão matriculados na escola, o que representa 27 milhões de estudantes. Esse dado já permite afirmar que a escola brasileira está democratizada, porém falta haver democratização do ensino de qualidade referenciado no social, pois a parcela da população que tem tido acesso a esse ensino de qualidade ainda não corresponde aos percentuais da população que tem tido acesso à escola.

Segundo o Mapa do Analfabetismo no Brasil (2003), uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), afirma que em se tratando das desigualdades regionais e sociais, as regiões com menos desenvolvimento econômico e de economia não muito diversificada são as que exibem os piores resultados educacionais, sobretudo em relação ao analfabetismo adulto. Assim, o Nordeste brasileiro tem a maior taxa de analfabetismo do País, com uma população de quase oito milhões de analfabetos, o que corresponde a 50% do total do País.

Ainda de acordo com o documentado citado, no Brasil, em torno de 35% dos analfabetos já frequentaram escolas e muitos são os motivos para explicar o fracasso na alfabetização de jovens, adultos e até dos idosos, entre eles podem se destacar: escola que oferecem ensino de baixa qualidade, em especial nas regiões mais pobres do país e nos bairros mais pobres das grandes cidades; trabalho precoce; baixa escolarização dos pais; despreparo de muitos educadores para lidar com essa população.

Assim, posso afirmar que a formação dos alfabetizadores é um elemento crucial para o sucesso de qualquer programa que tenha por objetivo combater o analfabetismo, pois o descaso com esse aspecto pode explicar o fracasso de grande parte das iniciativas de alfabetização que assinalam a história do Brasil.

Alfabetizar um jovem, adulto ou idoso, que já traz consigo várias experiências de insucesso escolar, é uma tarefa complexa, por isso não deve ser exercida por pessoas que não tenham a devida formação e preparo para lidar com tal público.

A propósito, o Mapa do Analfabetismo no Brasil (2003) apresenta inúmeras iniciativas que foram empreendidas para combater o analfabetismo, umas conseguiram mais sucesso que outras, porém o país ainda não conseguiu quitar

essa dívida social com a população: 1- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947, Governo Eurico Gaspar Dutra); 2- Campanha Nacional de Erradicação do analfabetismo (1958, Governo Juscelino Kubitschek); 3- Movimento de Educação de Bases (1961, criado pela Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB); 4- Programa Nacional de Alfabetização, valendo-se do Método Paulo Freire (1964, Governo João Goulart); 5- Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1967-1985, Governos da Ditadura Militar); 6- Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos-Educar (1985, Governo José Sarney); 7- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania-Pnac (1990, Governo Fernando Collor de Mello); 8- Declaração Mundial de Educação para Todos (assinada, em 1993, pelo Brasil em Joimtien, Tailândia); 9- Plano Decenal de Educação para Todos (1993, Governo Itamar Franco); 10- Programa de Alfabetização Solidária (1997, Governo Fernando Henrique Cardoso); 11- e atualmente o Programa Brasil Alfabetizado-PBA (desde 2003, Governo Luis Inácio Lula da Silva), voltado inclusive à alfabetização de idosos.

Diante do exposto, acredito ter sido relevante a investigação sobre as contribuições da Sociolinguística Educacional para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, buscando subsídios teóricos que sinalizem caminhos possíveis para a ressignificação do ensino da leitura e da escrita em tal modalidade de educação, afim de que seus alunos “aprendam a aprender” e se constituam sujeitos e não objeto, como é a vocação ontológica do homem. Dessa feita, pode intervir cada vez mais criticamente em sua realidade contribuindo para promover a transformação e mudança, como afirma o texto de Paulo Freire usado na epígrafe do capítulo de introdução dessa tese.

Recomendo a leitura desta tese a todos os educadores que se interessem em estudar sobre a temática alfabetização e letramento de jovens, adultos e idosos e para aqueles que têm a curiosidade de conhecer possibilidades de alfabetizar letrando tal público. Sobretudo é uma leitura que interessa diretamente aos alfabetizadores de jovens, adultos e idosos, que porventura não tiveram em sua formação inicial e continuada a oportunidade de estudar as contribuições da sociolinguística para essa área de atuação. Interessa também aos formadores de alfabetizadores de jovens, adultos e idosos.

Esse estudo foi realizado em apenas uma sala de aula, porém acredito que o mesmo pode ser ampliado com um universo de pesquisa maior e, quem sabe, em salas de aula em diferentes regiões brasileiras, uma vez que o Brasil tem uma grande dimensão territorial e vasta diversidade linguística.

REFERÊNCIAS:

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que a criança faz do objeto escrito? In: KATO, Mary Aizawa. (org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 2002.

ADAMS, Marilyn Jager, *et al.* *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALKMIM, Tânia Maria. Introdução à linguística: domínios e fronteiras. In: MUSSALIM F.; BENTES, A. C. (Orgs.) *Sociolinguística*. São Paulo: Cortez, 2000.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal Editora, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000. (Série Prática Pedagógica).

AUSUBEL, David Paul. *The Psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton, 1963.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua Materna: variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. *A língua de Eulália: a novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes, *et al* (2007). Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: *Alfabetização e Linguagem, fascículo 1*. – edição revisada e ampliada Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BELL, Allan. Language style as audience design (1984). In: COUPLAND, N. e JARWORSKI, A. *Sociolinguistics: a reader and coursebook*. p. 240-250. New York: St Martin's Press Inc. 1997.

BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. Pedagogia em Foco, Vitória, 1993. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>. Acesso em: 21/7/2006.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Sociolinguística Educacional. In: HORA, Dermeval da; ALVES, Eliane Ferraz; ESPINDOLA, Lucienne C. (Orgs). *ABRALIN: 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.

_____. *Projeto Praler: programa de apoio à leitura e a escrita*. MEC/SEF/Fundescola, 2004b.

_____. Um modelo para a análise sociolinguística do português do Brasil. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Variação linguística e a atividade de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____, et al. Reflexões sobre analfabetismo e alfabetismo funcional. (no prelo).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. *Educação Popular*. 3ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Senado Federal. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa 5ª a 8ª séries – Secretaria de Educação Fundamental*. MEC. Brasília: 1998.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica no. 11/2000, publicado do Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Estatuto do Idoso, Lei 10.741. Paulo Paim (org.) Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). 2003.

BRUNER, Jerome. *Child's talk: learning to use language*. New York: W.W. Norton, 1983.

CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Dicionário de Linguística e Gramática*. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 25ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CAMERON, Débora. *et ali. Researching Language: Issues of Power and Method*. London: Routledge, 1992.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de, PRETI, Dino (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: T. A Queiróz, 1986-1987*. FAPESP.

CERVO, Amado L; BERVIAN, Pedro A. *Metodologia Científica*. São Paulo: Makron Books, 1996, 4 ed.

COOK-GUMPERZ, J. *Towards a sociolinguistics of education*. Berkeley: University of California. Mimeo, 1987.

CORRÊA, Arlindo Lopes. *Educação de massa e ação comunitária*. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAI. 1979. 472 p.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova gramática do Português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DECROLY, Ovide. *Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria y la instrucción obligatrria*. Madri, F. Beltrán, 1926.

DILTHEY, W. *Essência da Filosofia*. Lisboa. Presença. 1997.

ERICKSON, Frederick. *Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement*. Athropology & Education quaterly, n. 18 (4), 1987, p. 355-356.

FERNANDES-SOUSA, Maria Alice. *Da fala à escrita: os saberes da oralidade e o início de produção da escrita escolar*. 2004. 139 p. Dissertação (Mestrado) Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Anna. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FETTERMAN, D. M. *Ethnography: step by step*. London: Sage Publications, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1975.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura)

_____. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes. 1986.

FREITAS, Vera aparecida de Lucas. *A variação estilística de alunos de 4ª série em ambiente de contato dialetal*. 1996. 172 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília. Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *Técnica de Redação: o que é preciso saber para bem escrever*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUMPERZ, John J. *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

HADDAD, Sérgio. e DI PIERRO, Maria Clara. *Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos*. Consolidação de Documentos 1985/1994. São Paulo, 1994.

HAMILTON, Mary; BARTON, David; IVANIC, Roz. *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres e New York: Routledge, 2000.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL 2009. Instituto Paulo Montenegro. 6º. Boletim. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.03.00.00.00&ver=por>. Acesso em: 09 dez. 2009.

KLEIMAN, Ângela B. Histórico da proposta de (auto) formação: confrontos a ajustes de perspectivas. In: KLEIMAN, Ângela B. ; SIGNORINI, Inês *et al.* *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. 2. ed. Porto Alegre : Artmed Editora, 2001.

_____, (Org.) *Formação do professor: retrospectivas perspectivas na pesquisa*. In: *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIN, Lígia Regina. *Alfabetização de jovens e adultos: questões e propostas para a prática pedagógica na perspectiva histórica*. Brasília: Universa, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LABOV, William. *The logic of nonstandard English*. In: *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEAL, Telma Ferraz; ROAZZI, Antônio. A criança pensa e aprende ortografia. In: MORAIS, Arthur Gomes de. *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

LEMLE, Miriam. *O guia teórico do alfabetizador*. 14. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. In: *Instituto de Estudos da Linguagem: trabalhos em linguística aplicada*. Campinas: UNICAMP, n. 23, p. 71-78, jan./jun., 1994.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Da fala à escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Estevão de Rezende. O caráter relacional do conhecimento histórico. In: COSTA, Cléria B. da (Org.) *Um passeio com Clio*. Brasília: Paralelo 15, 2002, p.11-26.

MOLLICA, Maria Cecília. *A influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

MOREIRA, Daniel Augusto. *Analfabetismo funcional: o mal nosso de cada dia*. São Paulo: pioneira Thomson Learning, 2003.

MOURA FILHO, Augusto César Luitgards Moura. *Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 2000. 150 p. Dissertação (Mestrado) Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação. Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. São Paulo: Papyrus Editora, [1982] 1998.

PAIVA, P. Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.

_____. *Mobral: um desacerto autoritário*. I, II e III. Rio de Janeiro: Síntese, Ibrades, n 23-24 (1981-1982).

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1, (2), p. 117-175, 1984.

PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial: CAMP, 2001.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRAGEM DE DOMICÍLIOS 2008. Pnad 2008: O Brasil não avança no combate ao analfabetismo. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/mat/2009/09/17/pnad-2008-brasil-nao-avanca-no-combate-ao-analfabetismo-767659556.asp>>. Acesso em: 12 out. 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

QUEIROZ, Norma Lúcia; BARBATO, Silviane; MACIEL, Diva Albuquerque. *Políticas públicas e alfabetização de jovens e adultos*. Serviço Social da Indústria. Brasília, 2003.

REIS, Renato Hilário. *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) UNICAMP. Campinas, SP.

REIS, Renato Hilário e LIMA, Airam Almeida de. *Fundamentos da educação básica para jovens e adultos*. Eixo integrador: cultura e contexto social. Área/dimensão formadora: organização do processo educativo. PIE – curso de Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização. Módulo II, Vol. 3. Cátedra Unesco de Educação a Distância. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2000.

REY, Fernando Luís González. *Pesquisa qualitativa em psicologia*. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

RIOS, Terezinha Azeredo de Sousa. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCKWELL, E. *Ethnography and critical knowledge of education in Latin America*. Prospects, 1991.

ROCHA, Ruth. *Azul e lindo: planeta Terra, nossa casa*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.

ROSERLEY Tereza Neubauer da Silva. *Conteúdo curricular e organização da educação básica: a experiência paulista*. PUC-SP, 1988.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *Educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 60*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, De Plácido e. *Vocabulário Jurídico*. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

SILVA, Simone Bueno da. Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In: KLEIMAN, B. Ângela (org.) *A formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Maria de Salete e IVO, Pedro (Coord.). Situação da infância e adolescência brasileira 2009. O Direito de Aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad.: Cláudia Schilling. 6ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. *As proezas das crianças em textos de opinião*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

_____. *Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. LOGMAN: Londres, 1995.

STUBBS, Michael. *Language and literacy: the sociolinguistics of reading and writing*. London, Routledge & Kegan Paul, 1980.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A função social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. COLE, Michel et al (Orgs.). Trad. Jose Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. – (Psicologia e Pedagogia)

WANDERLEY, Luiz Eduardo. *Educar para transformar*. Igreja Católica e Política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis. Vozes, 1984.

WEBER, Max. *Metodologia das Ciências Sociais*. 2 vols. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. 2003-2013 Década da Nações Unidas para a Alfabetização. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/unesco/premios/decada-das-nacoes-unidas-para-a-alfabetizacao>>. Acesso em: 14 out. 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Por que a década das nações unidas para a alfabetização? Disponível

em: <http://www.brasilia.unesco.org/unesco/premios/porque-a-decada-das-nacoes-unidas-para-a-alfabetizacao>>. Acesso em: 14 out. 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Educação para Todos: os seis objetivos aprovados durante a Conferência de Dacar de 2000 a serem alcançados até 2015. Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/areas/educacao/institucional/EFA/objetivosEFA>>. Acesso em: 14 out. 2009.

XAVIER, Antônio Carlos Santos. *Redes digitais e metamorfoses do aprender*. Petrópolis: Vozes, 2007.

APÊNDICES

NAILDA – 71 ANOS DE IDADE

NASCEU NO ESTADO DO PIAUÍ.

AOS TREZE ANOS DE IDADE FREQUENTOU A ESCOLA PELA PRIMEIRA VEZ E APRENDEU A LER E ESCREVER ALGUMAS PALAVRAS.

AOS 28 ANOS DE IDADE VEIO MORAR EM BRASÍLIA NA ÉPOCA DA CONSTRUÇÃO DA CIDADE, JÁ ERA CASADA E TINHA TRÊS FILHOS.

DOIS DOS FILHOS SÃO GRADUADOS E UM TEM ENSINO MÉDIO.

COMO PASSOU A SE COMUNICAR COM A FAMÍLIA QUE FICOU NO PIAUI POR TELEFONE, O POUCO QUE SABIA ESCREVER E LER FOI DESAPREDENDO.

ARRUMOU UM TRABALHO EM CASA DE FAMÍLIA EM QUE NÃO PRECISAVA LER E NEM ESCREVER, POR ISSO NÃO PRATICAVA LEITURA E ESCRITA.

OS FILHOS A INCENTIVAM A CONTINUAR ESTUDANDO, POIS PERCEBEM QUE DEPOIS QUE ELA ESTÁ FREQUENTANDO AS AULAS, ESTÁ MAIS ALEGRE, POIS TEM PRAZER EM CONVIVER COM OS COLEGAS E COM A PROFESSORA.

A ALUNA RELATA QUE ESTÁ APRENDENDO MUITO NA ESCOLA E NÃO QUER MAIS PARAR DE ESTUDAR.

Apêndice 1

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

ROSALINA – 75 ANOS DE IDADE

NASCEU NO ESTADO DO GOIÁS.

AOS TREZE ANOS DE IDADE ESTUDOU POR 6 MESES EM UMA ESCOLA RURAL, TUDO O QUE APRENDEU, RELATA QUE ESQUECEU, PORQUE NÃO PRATICAVA O QUE HAVIA APRENDIDO.

CASOU-SE AOS 16 ANOS E TEVE 10 FILHOS.

O MARIDO NÃO QUERIA QUE ELA ESTUDASSE.

SENTIA MUITA VERGONHA DE NÃO SABER LER E ESCREVER, POIS A CADA DIA ELA PERCEBE QUE SEM ESTUDO, NINGUÉM É NADA.

VOLTOU A ESTUDAR PORQUE QUER LER A BÍBLIA, PORQUE SE SENTE MUITO SOZINHA, POIS TODOS, EM CASA, TRABALHAM FORA E ELA SENTE MUITA SOLIDÃO.

OS FILHOS E NETOS A APOIAM E CONFEREM AS TAREFAS DE CASA COM A INTENÇÃO DE AJUDÁ-LA.

SENTE QUE JÁ APRENDEU MUITO, JÁ CONSEGUE LER E ESCREVER MUITAS PALAVRAS, MAS NÃO GOSTA DE MATEMÁTICA.

QUANDO COMEÇOU A ESTUDAR A CABEÇA ESTAVA “LACRADA” AGORA JÁ SENTE QUE ESTÁ SE ABRINDO.

O MAIOR DESEJO É APRENDER A LER E ESCREVER BEM.

Apêndice 2

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

ROSEMIRA – 65 ANOS DE IDADE

NASCEU NO ESTADO DO GOIÁS.

AOS SETE ANOS DE IDADE INGRESSA EM UMA ESCOLA RURAL, ONDE APRENDE AS LETRAS DO ALFABETO E A CONTAR. FREQUENTA POR POUCO TEMPO ESSA ESCOLA.

DEPOIS MAIS À FRENTE VOLTA A ESTUDAR OUTRA VEZ, QUANDO APRENDE A LER E ESCREVER. CONSIDERA-SE ALFABETIZADA.

CASOU-SE AOS 14 ANOS E TEVE 6 FILHOS. TEM MAIS ESTUDO DO QUE O MARIDO, QUE É ANALFABETO ABSOLUTO.

TRABALHOU NO COMÉRCIO NA CIDADE CEILÂNDIA, MAS COMO NÃO ESCREVIA NADA, PERDEU ESSE CONHECIMENTO.

JÁ A LEITURA, COMO PRATICAVA SEMPRE PARA REALIZAR PEQUENAS ATIVIDADES, DESENVOLVEU MAIS TAL HABILIDADE . LÊ PEQUENOS TEXTOS, ÀS VEZES COM GRANDE DIFICULDADE DE COMPREENDER O QUE LEU.

TODOS OS FILHOS SÃO GRADUADOS E A INCENTIVAM MUITO A ESTUDAR, POIS COMO ELA ESTÁ VIUVA E VIVE MUITO SOZINHA, A ESCOLA É UMA ATIVIDADE QUE LHE PROPORCIONA UM CONVIVIO SOCIAL, BEM COMO LHE TRAZ O BENEFICIO DE APRENDER A ESCREVER E AM PLIAR SEUS CONHECIMENTOS DE LEITURA.

DIZ QUE QUANDO VEIO PARA ESSA ESCOLA, OS DEDOS ESTAVA DUROS PARA ESCREVER, MAS QUE AGORA ESTÃO AMOLECENDO.

DIZ QUE NÃO SABER LER E ESCREVER É HORRÍVEL, FAZ A PESSOA PASSAR MUITA DIFICULDADE.

GOSTA DEMAIS DA ESCOLA E SENTE QUE ESTÁ APRENDENDO MUITO, NÃO QUER MAIS PARAR DE ESTUDAR, PENSA ATÉ EM FAZER UMA FACULDADE, SE DEUS LHE DER VIDA E SAÚDE.

Apêndice 3

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

RAIMUNDO – 71 ANOS ANOS DE IDADE

NASCEU NO ESTADO DO CEARÁ.

QUANDO CRIANÇA OS PAIS CONTRATAVAM PROFESSOR PARTICULAR DURANTE TRÊS MESES POR ANO PARA ENSINAR OS FILHOS A LER E ESCREVER.

ESTUDOU NA CARTA DE ABC E DEPOIS ESTOU EM SEIS CARTILHAS, MAS SÓ APRENDEU A ESCREVER O NOME. NÃO CHEGOU A APRENDER A LER E ESCREVER.

CASOU-SE AOS 23 ANOS DE IDADE COM DONA RAIMUNDA, COM QUEM É CASADO ATÉ HOJE E TEVERAM 13 FILHOS.

PRETENDE VIVER CASADO COM DONA RAIMUNDA ATÉ OS ÚLTIMOS DIAS DE VIDA.

OITO DOS FILHOS SÃO GRADUADOS E ESTÃO BEM EMPREGADOS, SEGUNDO ELE.

OS FILHOS SÃO TODOS MUITO CARINHOSOS, FIZERAM UMA GRANDE FESTA PARA COMEMORAR OS 50 ANOS DE CASAMENTO.

UM DOS FILHOS É PADRE E MORA NA AUSTRÁLIA. A ORDENAÇÃO DESSE FILHO A PADRE FOI NA AUSTRÁLIA E O FILHO MANDOU BUSCAR-LHE PARA ASSISTIR À CERIMÔNIA. FOI UMA VIAGEM INESQUECÍVEL, DA QUAL TEM MUITO ORGULHOS DE FALAR.

RELATA QUE A MAIOR DIFICULDADE ENCONTRADA NA VIAGEM FOI EM NÃO SABER FALAR INGLÊS, SEMPRE PRECISAVE DE TER ALGUÉM PARA AUXILIÁ-LO. MAS, DIZ QUE A MESMA DIFICULDADE QUE TINHA POR NÃO ENTENDER A LÍNGUA INGLESA, OS AUSTRALIANOS TAMBÉM TINHAM, POR NÃO ENTENDEREM A LÍNGUA PORTUGUESA, POR ISSO, ESTAVAM EM SITUAÇÃO IGUAL.

OS FILHOS E NETOS FICAM ORGULHOSOS DELE, PORQUE ESTÁ ESTUDANDO E APRENDENDO A LER E ESCREVER, POIS SABEM QUE ERA UM SONHO DELE CONQUISTAR ESSE CONHECIMENTO.

A SAÚDE NÃO É MUITO BOA, MAS DEPOIS DA ESCOLA ESTÁ MELHOR, PORQUE ESTÁ COM A CABEÇA OCUPADA, NÃO TEM TEMPO PARA FICAR PENSANDO COISA RUIM, COMO AS DOENÇAS.

É APOSENTADO DO SERVIÇO SOCIAL, MAS A FUNÇÃO QUE EXERCIA NÃO EXIGIA QUE SOUBESSE LER E ESCREVER.

SEMPRE QUIS ESCREVER CARTA PARA OS PARENTES, MAS NÃO SABIA, ENTÃO PRECISAVA PEDIR PARA AS OUTRAS PESSOAS FAZEREM, O QUE ERA RUIM, POIS NÃO PODIA CONTAR OS SEGREDOS.

CONFESSA QUE AINDA TEM UM POUCO DE “PREGUIÇA” DE LER EM CASA, SÓ GOSTA DE LER NA ESCOLA.

NO SEU TEMPO DE CRANÇA OS PAIS QUERIAM QUE FILHOS TRABALHASSEM NA ROÇA, HOJE OS PAIS MANDAM OS FILHOS PARA ESTUDAR, POIS SABEM QUE SEM ESTUDO A VIDA FICA MUITO DIFÍCIL.

Apêndice 4

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

EDITE – 67 ANOS DE IDADE

NASCEU NO ESTADO DA BAHIA.

CASOU-SE AOS 14 ANOS E NESSA ÉPOCA ERA ANALFABETA.

TEVE 4 FILHOS. FREQUENTOU A ESCOLA PELA PRIMEIRA VEZ DEPOIS DE TER OS FILHOS E FOI APENAS 6 MESES, NÃO DEU TEMPO DE APRENDER NADA.

É VIÚVA E MORA COM UMA DAS FILHAS QUE NÃO A INCENTIVA A ESTUDAR. ELA ACHA QUE É PORQUE A FILHA ACREDITA QUE ELA DEVERIA FICAR EM CASA CUIDANDO DOS NETOS E DA CASA E O TEMPO QUE ESTÁ NA ESCOLA DEIXA DE CUIDAR DOS AFAZERES DOMÉSTICOS.

SENTE-SE EXPLORADA PELA FILHA, MAS COMO NÃO TEM MORADIA PRÓPRIA, DEPENDE DA FILHA, E POR ISSO SE SUBMETE A ELA.

EM CASA NÃO TEM TEMPO PARA LER E ESCREVER AS TAREFAS DA ESCOLA, POIS PRECISA FAZER AS TAREFAS DOMÉSTICAS.

O MARIDO TAMBÉM ERA ANALFABETO E NÃO QUERIA ESTUDAR E NEM A DEIXAVA ESTUDAR.

QUANDO O MARIDO ERA VIVO, ASSUMIA TODOS OS COMPROMISSOS, COMO: FAZER COMPRAS DE SUPERMERCADO, PAGAR AS CONTAS E OUTROS. COM ISSO, ELA FICAVA SÓ CUIDANDO DA CASA E DOS FILHOS. HOJE RECONHECE QUE EMBORA A INTENÇÃO DO MARIDO FOSSE BOA, A LIMITOU MUITO, POIS SE TORNOU UMA PESSOA ACANHADA E MEDROSA. AGORA É QUE ESTÁ MAIS ESPERTA, JÁ VAI AO BANCO RECEBER O BENEFÍCIO DA APOSENTADORIA E FAZ OUTRAS COISAS QUE ANTES NÃO FAZIA.

FAZ GINÁSTICA NO POSTO DE SAÚDE E GOSTA MUITO.

A ESCOLA REPRESENTA PARA ELA ALEGRIA, VIDA E DIVERSÃO, JÁ QUE NÃO TEM OUTRA FORMA DE LAZER.

SENTE MUITO BEM NA COMPANHIA DOS COLEGAS DA ESCOLA E DAS PROFESSORAS.

ACHA-SE INTELIGENTE, MAS COMO NÃO PODE ESTUDAR NÃO SE DESENVOLVEU, RELATA A ALUNA.

MESMO SEM SABER LER E ESCREVE FEZ UM CURSO DE CORTE E COSTURA NO SESI E COSTUROU POR MUITOS ANOS, SEMPRE PEDINDO A AJUDA DE OUTRAS PESSOAS PARA TIRAR AS MEDIDAS DAS CLIENTES. ESSA FOI UMA FORMA QUE ACHOU DE CONQUISTAR CERTA INDEPENDÊNCIA FINANCEIRA, POIS GANHAVA UM “DINHEIRINHO” COMO COSTUREIRA.

APRENDEU A LER E ESCREVER NESSA ESCOLA E SENTE MUITO FELIZ POR ISSO.

EM CASA, QUANDO TEM TEMPO, PRÁTICA A LEITURA DO JORNALZINHO DA IGREJA, REVISTA E A BÍBLIA. QUANDO SAÍ À RUA, TENTA LER TUDO QUE VÊ.

DIZ QUE QUEM NÃO APRENDEU A LER E ESCREVER SENTE MUITA DIFICULDADE NA VIDA E FICA MUITO “PRESO” AOS PROBLEMAS, SEM SABER ACHAR A SAÍDA.

Apêndice 5

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

MESSIAS – 76 ANOS DE IDADE

NASCEU NO ESTADO DE MINAS GERAIS.

CASOU-SE AOS 13 ANOS E TEVE 4 FILHOS.

AOS 7 ANOS DE IDADE ESTUDOU POR DOIS MESES E APRENDEU AS LETRAS DO ALFABETO.

HOJE MORA COM UM DOS FILHOS QUE É PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A INCENTIVA MUITO A ESTUDAR.

JÁ ADULTA VOLTOU À ESCOLA – NO MOBRAL – E ESTUDOU POR MAIS DOIS MESES, MAS NÃO PODE CONTINUAR PORQUE TINHA DE CUIDAR DOS FILHOS E DA CASA.

MUITO JOVEM, O MARIDO A DEIXOU, E ELA DISSE QUE SOFREU MAIS PORQUE NÃO TINHA ESTUDO. TEVE DE TRABALHAR DE QUALQUER COISA QUE APRECESSE PARA PODER CRIAR OS FILHOS, POIS COMO NÃO SABIA LER, NÃO TINHA OPÇÃO DE EMPREGO.

JÁ PERDEU VÁRIAS CONSULTAS POR NÃO SABER LER A DATA E O HORÁRIO QUE ESTAVAM REGISTRADOS NO CARTÃO DE MARCAÇÃO.

UMA VEZ FOI FAZER UM EXAME E A ATENDENTE PASSOU VÁRIAS PESSOAS NA FRETE DELA, ELA ACHA QUE É PORQUE COMO A ATENDENTE PERCEBEU QUE ELA NÃO SABIA LER, FOI DEIXANDO ELA POR ÚLTIMO, ISSO A FEZ SENTIR-SE MUITO MAL, POIS PERCEBEU QUEQUEM NÃO SABE LER NÃO TEM VALOR NA SOCIEDADE, RELATA A ALUNA.

NÃO QUER SÓ APRENDER A ASSINAR O NOME, PORQUE TEM MEDO DE SER ENGANADA POR PESSOAS QUE AGEM DE MÁ FÉ COM OS ANALFABETOS, MANDANDO ESSES ASSINAREM DOCUMENTOS QUE LHES COMPROMETEM.

QUER APRENDER A LER E ESCREVER E CONTAR, POIS DIZ QUE NÃO SABE MATEMÁTICA.

LEMBRA DE UMA CARTILHA QUE ESTUDOU QUE TINHA O RETRATO DO MENINO JESUS E COMO NÃO SABIA LER, FICAVA OLHANDO PARA AQUELA IMAGEM E PENSANDO SOBRE O QUE PODERIA ESTÁ ESCRITO NO TEXTO QUE TINHA LOGO ABAIXO DA ILUSTRAÇÃO.

GUARDOU ESSA CARTILHA POR MUITOS ANOS NA ESPERANÇA DE APRENDER A LER E PODER LER O QUE ESTAVA ESCRITO EMBAIXO DA IMAGEM DO MENINO JESUS.

DISSE QUE FICA TRISTE QUANDO VÊ PESSOAS QUE PUDERAM ESTUDAR E NÃO APROVEITARAM A OPORTUNIDADE.

DISSE TAMBÉM QUE A VIDA NÃO FOI FÁCIL PARA ELA, POIS NÃO TINHA CONDIÇÃO FINANCEIRA, NÃO TINHA SAÚDE E NEM ESTUDO, MAS MESMO ASSIM, SE CONSIDERA UMA MULHER VENCEDORA, PORQUE CRIOU OS QUATRO FILHOS E ELES SÃO PESSOAS HONESTAS.

ACHA QUE A PESSOA QUE NÃO SABE LER E ESCREVER É COMO SE FOSSE CEGA, PRECISA SER CARREGADA PELOS OUTROS O TEMPO TODO E ISSO É MUITO RUIM.

TEM VÁRIOS PROBLEMAS DE SAÚDE E POR ISSO FALTA A MUITAS AULAS, RECONHECE QUE ISSO A ATRAPALHA MUITO, POIS COMO ACHA QUE NÃO TEM MAIS MUITO TEMPO DE VIDA, QUER APRENDER TUDO O QUE NÃO APRENDEU.

PEDE A DEUS SAÚDE PARA PODER CONTINUAR ESTUDANDO.

(ESSA ALUNA PRECISOU SE AUSENTAR DO CURSO POR SÉRIOS PROBLEMAS DE SAÚDE, O QUE FOI LAMENTÁVEL, POIS A MESMA TINHA MUITO DESEJO DE APRENDER A LER E ESCREVER).

Apêndice 6

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

GERALDO – 58 ANOS DE IDADE

NASCEU NO ESTADO DA PARAÍBA.

CASOU-SE AOS 26 ANOS E TEVE 4 FILHOS.

QUANDO JOVEM GOSTAVA MUITO DE FARRA; BEBIA, FUMAVA E NAMORAVA MUITO. ESSA VIDA BOÊMIA OCUPOU SEU TEMPO. HOJE, ACHA QUE PODERIA TER DEDICADO O TEMPO DAS FARRAS PARA ESTUDAR.

DOIS DOS FILHOS SÃO GRADUADOS.

AOS 7 ANOS DE IDADE ESTUDOU A CARTA DE ABC, PRATICAMENTE SÓ APRENDEU O NOME DAS LETRAS, ÀS VEZES DEPENDENDO DA PALAVRA CONSEGUIA JUNTAR AS LETRAS E DECIFRAR A PALAVRA.

AOS 18 ANOS DE IDADE FOI MORAR EM SÃO PAULO, ONDE TRABALHOU DE GARÇOM E PELA PRIMEIRA LETRA DO NOME DAS BEBIDAS, COM QUE TRABALHAVA, FOI APRENDENDO A LER.

SEMPRE TEVE MUITA VONTADE DE APRENDER A LER E ESCREVER BEM.

FEZ A PROVA DO DETRAN PARA TIRAR A CARTEIRA DE MOTORISTA CINCO VEZES (NA DÉCADA DE 70) PORQUE, COMO NÃO SABIA LER TEVE MUITA DIFICULDADE.

TORNOU-SE FEIRANTE E PARA NEGOCIAR COM OS FORNECEDORES DESENVOLVEU UMA ESTRATÉGIA PARA ASSINAR O NOME, A FIM DE NÃO DEMONSTRAR QUE ERA ANALFABETO: ELE ESCREVA AS PRIMEIRAS LETRAS DE SEU NOME UMA SOBRE A OUTRA E ISSO ERA SUA RUBRICA. E ASSIM FOI A VIDA TODA SEM QUE AS PESSOAS SOUBESSEM QUE, DE FATO, NÃO SABIA ESCREVER.

TINHA VERGONHA POR NÃO SABER LER E ESCREVER, SE SENTIA HUMILHADO.

PRETENDE CONTINUAR ESTUDANDO, POIS JÁ APRENDEU MUITO NESSA ESCOLA E QUER CONTINUAR APRENDENDO MAIS.

ACHA BONITO A PESSOA QUE SABE LER E ESCREVER BEM.

EM CASA TENTA LÊ TUDO QUE ENCONTRA, TANTO FAZ SER JORNAL NOVO, COMO VELHO, REVISTA DE QUALQUER ASSUNTO. ELE QUER MESMO É TREINAR A LEITURA.

TEM MAIS FACILIDADE EM LER LETRA MAIÚSCULA DE IMPRENSA DO QUE LETRA CURSIVA.

O ALUNO SOFREU UM ACIDENTE VASCULAR CEREBRAL E TEM UM COMPROMETIMENTO MOTOR NO LADO DIREITO DO CORPO, O QUE O

ATRAPALHA UM POUCO PARA ESCREVER, MAIS É NOTÁVEL O ESFORÇO QUE ELE FAZ PARA QUE ISSO NÃO PREJUDIQUE SUAS ATIVIDADES ESCOLARES.

OS COLEGAS DA ESCOLA SÃO COMO VERDADEIROS IRMÃOS, RELATA O ALUNOS. AJUDAM-LHE NAS TAREFAS, COMO: RECORTAM LETRAS PARA AS TAREFAS, SERVEM O LANCHE E ESTÃO SEMPRE DANDO UMA PALAVRA DE APOIO.

O MÉDICO QUE O ACOMPANHA RECOMENDA QUE ELE CONTINUE A ESTUDAR COMO UMA FORMA DE MANTER OCUPADO E EXIGINDO DO CÉREBRO UMA ATIVIDADE MAIS INTENSA, RELATA O ALUNO.

Apêndice 7

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

MANOEL – 64 ANOS DE IDADE

NASCEU NO ESTADO DO PIAUÍ.

CASOU-SE MUITO JOVEM TEVE 4 FILHOS.

SEUS PAIS NÃO PUDERAM INVESTIR NA VIDA ESCOLAR DOS FILHOS. LOGO CEDO ELES TINHAM DE TRABALHAR NA ROÇA PARA AJUDAR A FAMÍLIA.

UM DOS FILHOS CURSA FACULDADE DE FARMÁCIA E OS DEMAIS CURSARAM APENAS O ENSINO MÉDIO.

ESTÁ APOSENTADO, POIS SOFREU UM ACIDENTE VASCULAR CEREBRAL E PASSOU POR VÁRIAS CIRURGIAS, O QUE O TORNOU INAPTO PARA O TRABALHO, UMA VEZ QUE O MESMO TINHA, POR PROFISSÃO, PEDREIRO.

O MÉDICO QUE O ACOMPANHA INCENTIVA PARA QUE ELE ESTUDE.

TODOS OS FILHOS INCENTIVAM PARA QUE ELE ESTUDE.

AOS 50 ANOS DE IDADE FOI A ESCOLA PELA PRIMEIRA VEZ, MAS NÃO PODE CONTINUAR, POIS PRECISAVA TRABALHAR E NÃO FOI POSSÍVEL CONCILIAR OS HORÁRIOS DO TRABALHO COM A ESCOLA, EMBORA PERCEBESSE QUE A LEITURA ESTAVA LHE FAZENDO FALTA.

NESSE PERÍODO ESTUDOU POR 6 MESES, AINDA CONSEGUIU APRENDER ALGUMA COISA, COMO LER ALGUMAS PALAVRAS.

EM CASA PROCURA LER A BÍBLIA E OUTROS LIVROS.

A ESPOSA O AJUDA, POIS ELA SABE LER MAIS DO QUE ELE.

DIZ QUE JÁ APRENDEU MUITO NESSA ESCOLA E ESTÁ FELIZ COM CONVÍVIO COM OS COLEGAS.

JÁ SABE OPERAR O CAIXA ELETRÔNICO, CONSEGUE LER AS CONTAS DE ÁGUA E LUZ, CONSEGUE LOCALIZAR UM ENDEREÇO, JÁ VAI ÀS CONSULTAS SOZINHO. NA IGREJA CONSEGUE ACOMPANHAR AS LEITURAS.

A ESCOLA, SEGUNDO ELE, ABRIU-LHE A CABEÇA.

ORA A DEUS TODOS OS DIAS PARA QUE LHE AJUDE A APRENDER A LER E ESCREVER.

GOSTA MUITO DE REALIZAR AS TAREFAS PROPOSTAS PELA PROFESSORA E FICA FELIZ QUANDO PERCEBE QUE ACERTOU TUDO, POIS SENTE QUE ESTÁ APRENDENDO.

A PROFESSORA É MUITO BOA PARA ENSINAR, RELATA O ALUNO.

(ESSE ALUNO TEVE OUTRO ACIDENTE VASCULAR CEREBRAL NO BANHEIRO DE SUA CASA E FOI ENCONTRADO MORTO PELOS FAMILIARES, O QUE DEIXOU UM VAZIO MUITO GRANDE PARA TODA A TURMA DA ESCOLA).

EU E A PROFESSORA FIZEMOS UMA VISITA À FAMÍLIA DO ALUNO APÓS SEU FALECIMENTO. A VIÚVA RELATOU-NOS O QUANTO ELE ESTAVA ANIMADO E FELIZ COM AS APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS NA ESCOLA. DISSE QUE LOGO CEDO COMEÇAVA A SE ARRUMAR PARA IR À AULA E QUE FICAVA TODO ANIMADO QUANDO APRENDIA ALGO NOVO.

Apêndice 8

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

EUNICE – 58 ANOS DE IDADE

NASCEU NO ESTADO DE GOIÁS.

CASOU-SE AOS 13 ANOS E TEVE 5 FILHOS.

QUANDO ERA MAIS JOVEM NÃO PODE ESTUDAR PORQUE TINHA QUE CUIDAR DA CASA, DOS FILHOS E DO MARIDO.

OS FILHOS TODOS ESTUDARAM E TÊM EMPREGO.

OS FILHOS, NETOS E NORA A INCENTIVAM A ESTUDAR.

AOS 56 ANOS DE IDADE INGRESSOU NA ESCOLA PELA PRIMEIRA VEZ E ESTUDOU POR DOIS MESES, PORQUE NÃO SE ADAPTOU.

O MAIOR SONHO É APRENDER A LER E ESCREVER BEM, EMBORA JÁ SE CONSIDERE QUE SABE LER MUITA COISA, COMO: A DATA DE VENCIMENTO DAS CONTAS DE ÁGUA, LUZ E TELEFONE.

FICOU SURPRESA E EMOCIONADA QUANDO CONSEGUI LER O NOME DOS FILHOS PELA PRIMEIRA NA CARTEIRA DE IDENTIDADE.

JÁ SABER LER AS HORAS NO RELÓGIO ANALÓGICO E DISSE QUE APRENDEU NESSA ESCOLA, PORQUE ANTES NÃO SABIA. NÃO SABIA NEM USAR O TELEFONE PARA DISCAR UM NÚMERO.

NA MISSA, CONSEGUE ACOMPANHAR A LEITURA.

HOJE SE SENTE MUITO ALEGRE E ÚTIL.

É UMA ALUNA ESFORÇADA E DEDICADA COM AS TAREFAS DA ESCOLA.

Apêndice 9

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

ROSA – 70 ANOS DE IDADE

NASCEU NO ESTADO DA BAHIA.

CASOU-SE MUITO NOVA E POR ISSO NÃO TEVE TEMPO PARA ESTUDAR, POIS LOGO NASCERAM OS FILHOS E ELA FOI CUIDAR DELES, DA CASA E DO MARIDO. TEVE 10. FILHOS.

É VIÚVA E QUANDO O MARIDO ERA VIVO FAZIA TUDO PARA ELA E POR ISSO ELA NÃO SABIA FAZER QUASE NADA, NÃO SABIA COMPRAR UMA CARNE NO AÇOUGUE. COM O FALECIMENTO DO MARIDO TEVE DE APRENDER A VIVER E DAR CONTA DE TUDO. NO COMEÇO NÃO FOI FÁCIL, MAS AGORA, CONSIDERA QUE “DEU A VOLTA POR CIMA”.

NA FASE ADULTA ESTUDOU POR DOIS MESES NO MOBRAL, MAS NÃO APRENDEU NADA, ACHAVA QUE A PROFESSORA NÃO ERA BOA PARA ENSINAR.

AGORA NESSA ESCOLA JÁ APRENDEU MUITO.

EM CASA TREINA A LEITURA PARA FORÇAR A CABEÇA A PENSAR, RELATA A ALUNA.

SEMPRE TEVE VONTADE DE APRENDER A LER E ESCREVER, TANTO QUE FICAVA TENTADO APRENDER SOZINHA EM CASA ANTES DE FREQUENTAR A ESCOLA.

HOJE, JÁ LÊ O JORNAL DA IGREJA, A BÍBLIA E OUTRAS LEITURAS.

VAI SOZINHA DE ÔNIBUS AO PLANO PILOTO RESOLVER SUAS COISAS PESSOAIS. VAI AO SUPERMERCADO E CONSEGUE FAZER AS CONTAS DO QUE PRECISA COMPRAR E DO QUANTO TEM DE DEINHEIRO, PARA NÃO PASSAR VERGONHA DE GASTAR MAIS DO QUE TEM.

NÃO FAZ AS OPERAÇÕES NO CAIXA ELETRÔNICO, PORQUE É TUDO MUITO RÁPIDO E ELA NÃO CONSEGUE SER TÃO ÁGIL, O TEMPO ACABA.

Apêndice 10

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

MARIA – 68 ANOS DE IDADE

NASCEU NO ESTADO DA BAHIA.

CASOU-SE AOS 14 ANOS E TEVE 4 FILHOS.

TODOS OS FILHOS SÃO GRADUADOS E A INCENTIVAM A ESTUDAR.

NÃO TEVE OPORTUNIDADE DE ESTUDAR ANTES, PORQUE TINHA DE CUIDAR DA CASA, DOS FILHOS E DO MARIDO.

QUANDO OS FILHOS CRESCERAM, ELA FOI APOIÁ-LOS PARA QUE ESTUDASSEM.

SOMENTE AGORA É QUE ACHA QUE TEVE OPORTUNIDADE DE ESTUDAR, MAS SABE O QUANTO JÁ SOFREU POR NÃO SABER LER E ESCREVER. QUANDO PRECISAVA TOMAR UM ÔNIBUS TINHA DE LEVAR ALGUÉM PARA LER O ITINERÁRIO OU ENTÃO PEDIR QUE ALGUÉM LESSE PARA ELE, ISSO A DEIXAVA ENVERGONHADA E HUMILHADA.

ANTES DE VIR PARA A ESCOLA, ORA AO ESPÍRITO SANTO PARA QUE LHE AJUDE A APRENDER AS LIÇÕES.

NO PASSADO CHEGOU A TRABALHAR FORA COMO AUXILIAR DE LIMPEZA EM UM BERÇÁRIO DE UM HOSPITAL NA CIDADE DE CEILÂNDIA.

SENTE-SE MUITO BEM NA ESCOLA, NA COMPANHIA DOS COLEGAS E DAS PROFESSORAS.

NAS AULAS DE LETRAMENTO DIGITAL APRENDEU MUITO. QUER COMPRAR UM COMPUTADOR, POIS ACHOU MUITO BOM ESCREVER NO TECLADO, DISSE QUE AS LETRAS NÃO SAEM TORTAS E QUANDO PRECISA APAGAR O QUE ERROU NÃO FAZ “BORRÃO”, COMO A BORRACHA FAZ.

AGORA ELA ENTENDE PORQUE SEUS NETOS GOSTAM TANTO DE COMPUTADOR, POIS ELA GOSTOU MUITO TAMBÉM.

PRETENDE CONTINUAR ESTUDANDO, POIS QUER RECUPERAR O TEMPO PERDIDO, SEGUNDO ELA.

Apêndice 11

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

RAIMUNDA – 65 ANOS DE IDADE

NASCEU NO ESTADO DO PIAUÍ.

CASOU-SE AOS 16 ANOS E TEVE CINCO FILHOS.

O MARIDO NÃO A INCENTIVA A ESTUDAR, ELA ACHA QUE PELO FATO DELE SER ANALFABETO, NÃO SABIA O QUANTO É IMPORTANTE A PESSOA SABER LER E ESCREVER.

OS FILHOS E NETOS A INCENTIVAM A ESTUDAR E DEMONSTRAM ORGULHO POR ELA.

AOS 22 ANOS FOI À ESCOLA PELA PRIMEIRA VEZ, ESTUDOU POR DOIS ANOS E APRENDEU A LER E ESCREVER O SUFICIENTE PARA LER O ITINERÁRIO DE UM ÔNIBUS, POR EXEMPLO.

COM O PASSAR DO TEMPO, POR NÃO PRATICAR A LEITURA E ESCRITA, FOI “ESQUECENDO” O QUE HAVIA APRENDIDO.

VOLTOU À ESCOLA AGORA PORQUE SABE O QUANTO A LEITURA FAZ FALTA PARA UMA PESSOA.

DIZ QUE UMA PESSOA QUE NÃO SABE LER É COMO SE FOSSE CEGA, VÊ TUDO EMBAÇADO.

AGORA QUE SABE LER E ESCREVER SENTE-SE MUITO BEM.

LÊ TUDO O QUE QUER SEM PRECISAR PEDIR AJUDA PARA OUTROS E VAI AO SUPERMERCADO SOZINHA.

DIZ QUE A PESSOA NUNCA PODE PERDER A ESPERANÇA DE APRENDER A LER.

É GRATA POR ESSA OPORTUNIDADE DE ESTUDAR, DE OS IDOSOS TEREM UMA ESCOLA SÓ PARA ELES, POIS JUNTOS AOS MUITOS JOVENS, ACHA QUE TALVEZ NÃO SE SENTISSE TÃO, À VONTADE, COMO SE SENTE NESSA SALA EM QUE A MAIORIA DOS ALUNOS SÃO IDOSOS.

RESOLVE SEUS ASSUNTOS PESSOAIS E SE SENTE MUITO BEM POR ISSO.

Apêndice 12

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, ELIMAR GONÇALVES DOS SANTOS OLIVEIRA, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Maria Alice Fernandes de Sousa, como doação, o direito de uso de documentos e fotografias pessoais e de entrevistas por mim concedidas a ele sobre minha ação docente em sala de aula de Alfabetização e Letramento de jovens, adultos e idosos.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 29 de outubro de 2009.

ELIMAR GONÇALVES DOS SANTOS OLIVEIRA

Apêndice 13

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, GERALDO BARBOSA, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Maria Alice Fernandes de Sousa, como doação, o direito de uso de documentos e fotografias pessoais e de entrevistas por mim concedidas a ele sobre o meu processo de Alfabetização e Letramento e sobre aspectos de minha vida relacionados a ele.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 29 de outubro de 2009.

GERALDO BARBOSA

Apêndice 14

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, MARIA EUNICE SOUSA, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Maria Alice Fernandes de Sousa, como doação, o direito de uso de documentos e fotografias pessoais e de entrevistas por mim concedidas a ele sobre o meu processo de Alfabetização e Letramento e sobre aspectos de minha vida relacionados a ele.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 29 de outubro de 2009.

MARIA EUNICE SOUSA

Apêndice 15

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, MARIA JOSÉ SOUSA, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Maria Alice Fernandes de Sousa, como doação, o direito de uso de documentos e fotografias pessoais e de entrevistas por mim concedidas a ele sobre o meu processo de Alfabetização e Letramento e sobre aspectos de minha vida relacionados a ele.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 29 de outubro de 2009.

MARIA JOSÉ SOUSA

Apêndice 16

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, MARINÚZIA SILVA SANTOS, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Maria Alice Fernandes de Sousa, como doação, o direito de uso de documentos e fotografias pessoais e de entrevistas por mim concedidas a ele sobre o meu processo de Alfabetização e Letramento e sobre aspectos de minha vida relacionados a ele.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 29 de outubro de 2009.

MARINÚZIA SILVA SANTOS

Apêndice 17

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, NAILDES ALVES, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Maria Alice Fernandes de Sousa, como doação, o direito de uso de documentos e fotografias pessoais e de entrevistas por mim concedidas a ele sobre o meu processo de Alfabetização e Letramento e sobre aspectos de minha vida relacionados a ele.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 29 de outubro de 2009.

NAILDES ALVES

Apêndice 18

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, ORMINDO ALVES, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Maria Alice Fernandes de Sousa, como doação, o direito de uso de documentos e fotografias pessoais e de entrevistas por mim concedidas a ele sobre o meu processo de Alfabetização e Letramento e sobre aspectos de minha vida relacionados a ele.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 29 de outubro de 2009.

ORMINDO ALVES

Apêndice 19

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, RAIMUNDO BORGES DA SILVA, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Maria Alice Fernandes de Sousa, como doação, o direito de uso de documentos e fotografias pessoais e de entrevistas por mim concedidas a ele sobre o meu processo de Alfabetização e Letramento e sobre aspectos de minha vida relacionados a ele.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 29 de outubro de 2009.

RAIMUNDO BORGES DA SILVA

Apêndice 20

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, ROSA MARIA COSTA, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Maria Alice Fernandes de Sousa, como doação, o direito de uso de documentos e fotografias pessoais e de entrevistas por mim concedidas a ele sobre o meu processo de Alfabetização e Letramento e sobre aspectos de minha vida relacionados a ele.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 29 de outubro de 2009.

ROSA MARIA COSTA

Apêndice 21

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, ROSALINA PEREIRA, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Maria Alice Fernandes de Sousa, como doação, o direito de uso de documentos e fotografias pessoais e de entrevistas por mim concedidas a ele sobre o meu processo de Alfabetização e Letramento e sobre aspectos de minha vida relacionados a ele.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 29 de outubro de 2009.

ROSALINA PEREIRA

Apêndice 22

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, RAIMUNDA LEONICE FREITAS, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Maria Alice Fernandes de Sousa, como doação, o direito de uso de documentos e fotografias pessoais e de entrevistas por mim concedidas a ele sobre o meu processo de Alfabetização e Letramento e sobre aspectos de minha vida relacionados a ele.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 29 de outubro de 2009.

RAIMUNDA LEONICE FREITAS

Apêndice 23

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, ROSEMIRA SEVERINO BORGES, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Maria Alice Fernandes de Sousa, como doação, o direito de uso de documentos e fotografias pessoais e de entrevistas por mim concedidas a ele sobre o meu processo de Alfabetização e Letramento e sobre aspectos de minha vida relacionados a ele.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 29 de outubro de 2009.

ROSEMIRA SEVERINO BORGES

Apêndice 24

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, CLARINDA GONÇALVES DOS REIS, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Maria Alice Fernandes de Sousa, como doação, o direito de uso de documentos e fotografias pessoais e de entrevistas por mim concedidas a ele sobre o meu processo de Alfabetização e Letramento e sobre aspectos de minha vida relacionados a ele.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 29 de outubro de 2009.

CLARINDA GONÇALVES DOS REIS

Apêndice 25

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, EDITE MARTINS FARIAS, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Maria Alice Fernandes de Sousa, como doação, o direito de uso de documentos e fotografias pessoais e de entrevistas por mim concedidas a ele sobre o meu processo de Alfabetização e Letramento e sobre aspectos de minha vida relacionados a ele.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 29 de outubro de 2009.

EDITE MARTINS FARIAS

Apêndice 26

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, HELENA EUSTÁQUIO SILVA XAVIER, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Maria Alice Fernandes de Sousa, como doação, o direito de uso de documentos e fotografias pessoais e de entrevistas por mim concedidas a ele sobre o meu processo de Alfabetização e Letramento e sobre aspectos de minha vida relacionados a ele.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 29 de outubro de 2009.

HELENA EUSTÁQUIO SILVA XAVIER

Apêndice 27

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, INÁCIA MARIA DOS SANTOS, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Maria Alice Fernandes de Sousa, como doação, o direito de uso de documentos e fotografias pessoais e de entrevistas por mim concedidas a ele sobre o meu processo de Alfabetização e Letramento e sobre aspectos de minha vida relacionados a ele.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 29 de outubro de 2009.

INÁCIA MARIA DOS SANTOS

Apêndice 28

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, MARIA PEREIRA MORAES, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Maria Alice Fernandes de Sousa, como doação, o direito de uso de documentos e fotografias pessoais e de entrevistas por mim concedidas a ele sobre o meu processo de Alfabetização e Letramento e sobre aspectos de minha vida relacionados a ele.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 29 de outubro de 2009.

MARIA PEREIRA MORAES

Apêndice 29

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, NAILDA GOMES DA TRINDADE, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Maria Alice Fernandes de Sousa, como doação, o direito de uso de documentos e fotografias pessoais e de entrevistas por mim concedidas a ele sobre o meu processo de Alfabetização e Letramento e sobre aspectos de minha vida relacionados a ele.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 29 de outubro de 2009.

NAILDA GOMES DA TRINDADE

Apêndice 30

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, ANTONIA PEREIRA, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Maria Alice Fernandes de Sousa, como doação, o direito de uso de documentos e fotografias pessoais e de entrevistas por mim concedidas a ele sobre o meu processo de Alfabetização e Letramento e sobre aspectos de minha vida relacionados a ele.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 29 de outubro de 2009.

ANTONIA PEREIRA

Apêndice 31

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, ELOISA SANTOS SILVA, abaixo assinado, li antes de assinar este documento e declaro que concedo a Maria Alice Fernandes de Sousa, como doação, o direito de uso de documentos e fotografias pessoais e de entrevistas por mim concedidas a ele sobre o meu processo de Alfabetização e Letramento e sobre aspectos de minha vida relacionados a ele.

Tal autorização envolve a utilização do referido material, no todo ou em parte, em tese de doutoramento, comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas.

Brasília, 29 de outubro de 2009.

ELOISA SANTOS SILVA

Apêndice 32

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

ENTREVISTA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Questões utilizadas nas entrevistas/módulos com os alunos (nem todas as perguntas foram feitas para todos os alunos):

- 1- COMO O(A) SENHOR(A) FAZ QUANDO VAI AO BANCO PARA RECEBER SUA APOSENTADORIA? VAI SOZINHO OU LEVA ALGUÉM PARA LHE AJUDAR?
- 2- ANTES DE FREQUENTAR A ESCOLA FAZIA TUDO ISSO QUE FAZ HOJE SOZINHO?
- 3- O(A) SENHOR(A) ANDA DE ÔNIBUS SOZINHO(A) SEM A COMPANHIA DE UM FAMILIAR PARA LHE AJUDAR A LER O ITINERÁRIO, POR EXEMPLO?
- 4- O QUE MAIS O(A) SENHOR(A) LÊ HOJE QUE ANTES DA ESCOLA NÃO CONSEGUIA LER?
- 5- O(A) SENHOR(A) VAI AO SUPERMERCADO SOZINHO(A) PARA REALIZAR SUAS COMPRAS?
- 6- A SENHORA JÁ CONSEGUE LER UMA RECEITA CULINÁRIA SOZINHA?
- 7- O QUE O(A) SENHOR(A) FAZ HOJE, DO SEU DIA A DIA, QUE ANTES NÃO FAZIA?

Apêndice 33

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

ANEXOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA/ PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

O Projeto Alfabetização Solidária é um projeto de alfabetização de jovens e adultos, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEx), por meio da Diretoria de Programas Comunitários (DPC). É realizado em parceria com a Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (AAPAS), uma organização não-governamental que atende, desde 1997, os municípios brasileiros com os maiores índices de analfabetismo, indicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A Universidade Católica de Brasília, através do Projeto Alfabetização Solidária, seleciona os alfabetizadores nos municípios parceiros, responsabiliza-se pelo processo de formação inicial e continuada, bem como realiza visitas de supervisão e acompanhamento sistemático, em cada município e no Distrito Federal, em parceria com o GDF.

O Projeto é constituído por módulos de alfabetização com duração de oito meses. A capacitação inicial de alfabetizadores é realizada em uma semana, seguida de formações continuadas mensais. A carga horária mínima para o processo de aprendizado dos alfabetizandos é de 240 horas/aula e a máxima, de 340 horas/aula.

O problema do analfabetismo no Brasil preocupa diversas instâncias. O Parecer nº 11/2000, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, reconhece em seu texto que:

A Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela [...]. “Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea”
(PARECER Nº. 11/2000, p.5-6).

Através da realização do Projeto de Alfabetização, a Universidade Católica de Brasília cumpre sua função social como instituição comprometida com a formação do ser humano, contribuindo para a extinção das mazelas que ainda existem em nosso país.

VOCÊ CONHECE ALGUÉM QUE NÃO SAIBA LER? FAÇA CONTATO CONOSCO!

<http://www.proex.ucb.br/> acesso em 07/07/2009

Anexo 1

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

FU EM UMA ISCOÇÃO EM GOIAS GOSTEI NOITO
 FUI EM TRINDADI LA VI NOITAS ISTAUTAS
 DE SANTOS, AXEI MARAVILHOZO POR QUE E
 MUNTO DONITO ADOREI O PASEI.
 FUI TANDEM A GOIANIA FU NAS NISAS SO QUE
 AXEI AS RUAS BEM ESTREITAS FUI TANBE
 NAS FERAS AXE TUDO MUNTO CARO NÃO
 CONPRANDS NADA PORQUE ESTAVA MUNTO
 CARO.

MAS GOSTEI MUNTO DO PASEIO PENA QUE
 ESTA MUNTO QENTE A SADE.

EM TRINDADE GOSTEI MUNTO DE VER AS
 MAGUERA QUE ESTAVA CARREGADAS DE
 MAGAS FIQUE MUNTO A FELIS POR QUE GOSTO
 MUNTO DA NATUREZA MAS LÁ TEM MUNTO
 PIDINTI NAS RUAS PORQUE A CIDADE É MUNTO
 RICA TEM MUTO FAZENDERO.

JÁ TRABAIEI MUNTO NA VIDA AGORA SÓ QUERO
 VIVE.

Anexo 2

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

EU QUOVIDO DONA MARIA
JOSÉ PARI AU SINEMA
COMIO SE VOCE A SEITA
E VOFICA CONTETE SE
VOSE FO COMEO EU
VOU FIAA FLIEE

Anexo 3

Material parte da tese intitulada: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS, de autoria de Maria Alice Fernandes de Sousa, UnB/FE/2009, sob a orientação da Professora Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)