

EDUCAR
DIDOC
BIBLIOTECA
INDEXADO
N.º 100
DIAMP

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS — UM ESTUDO DE
CASO SOBRE O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Regina de Figueiredo Avelar

Ana Margarida de Mello Barreto Campello

Rio, março de 1987.

"Faz parte da vida saber
ler e escrever"

Um Aluno

"Mestre não é quem ensina,
mas aquele quem de
repente, aprende".

Guimarães Rosa

SUMÁRIO

Apresentação	01
I- Introdução	02
1. A proposta do estudo	02
2. O campo empírico	03
II- A experiência no interior de cada turma	06
A- Turma de linguagem	06
1. Os alunos	06
2. Os professores	13
3. A proposta pedagógica	14
4. A busca de caminhos	16
5. Sinais de alerta	33
6. Concluindo para recomeçar	42
B- Alfabetização de adultos em matemática	43
1. Características gerais da proposta	45
2. Os resultados do pré-teste	47
3. Desenvolvimento do curso	51
4. Resultados alcançados	59
III- Referências bibliográficas	60
IV- Anexos	61

APRESENTAÇÃO

Centrado em uma experiência de alfabetização de adultos, desenvolvida em um bairro da zona sul do Rio de Janeiro, o relato, presente neste volume, não trata de sucessos, de acertos inquestionáveis ou descobertas mágicas.

As histórias aqui relatadas apontam mais para os erros, para o desconhecimento, para os desacertos, para as perplexidades de um grupo de professores-mestres, que um dia decidiram experimentar a difícil e árdua tarefa da alfabetização de adultos.

Mostrando a angústia do confronto com as limitações de caráter pessoal, com a surdez e cegueira, impostas muitas vezes pela própria situação de classe, ou por uma postura profissional excessivamente rígida, as histórias apontam ainda para o esforço de aprendizagem e desnudamento desse grupo de professores, receosos de, involuntariamente, se verem incluídos na história, já densa, de frustrações que acompanha o adulto analfabeto.

Trata-se, enfim, do relato sobre o esforço de compreensão acerca das relações, estabelecidas no contexto da sala de aula, entre os componentes do processo de alfabetização — o aluno, o objeto da aprendizagem, o professor.

I. INTRODUÇÃO

1. A PROPOSTA DO ESTUDO

A reflexão em torno da alfabetização de adultos tem sido relativamente intensa nas últimas décadas — práticas diferenciadas se multiplicam, questões, as mais diversas, se levantam. Em meio, porém, a esse crescente interesse e preocupação sobre o tema, duas lacunas complementares e interdependentes se evidenciam.

De um lado, a precária documentação sobre o processo ensino-aprendizagem, vivenciado por alunos e professores no contexto da sala de aula. Em sua maioria, os registros, que se conhecem, circunscrevem-se aos projetos/propostas e seus resultados. Dos embates travados no dia-a-dia da sala de aula não se tem muita notícia. Ora, do processo vivenciado durante a prática da sala de aula, no entanto, podem-se extrair contribuições que resultem em avanço significativo de conhecimento sobre a questão da alfabetização de adultos.

De outro lado, as lacunas se manifestam na forma como vêm sendo orientados os estudos e as reflexões sobre o tema — em grande parte atomizados, estanqueizados. Vale dizer, estuda-se e reflete-se sobre métodos ou sobre materiais didáticos... independentemente das relações que se estabelecem entre estas e outras variáveis, presentes no processo ensino-aprendizagem.

Embora apresentando tais lacunas, as duas vertentes de estudos, acima apontadas, foram e são importantes. E só porque existem e foram realizadas é que se pode agora avançar numa reflexão voltada para as relações que se estabelecem entre os elementos presentes no processo ensino-aprendizagem, no contexto específico da sala de aula.

Dentre a multiplicidade de elementos intervenientes nesse processo, o foco de reflexão do presente estudo centraliza-se nas relações que se estabelecem entre o aprendiz e o objeto de sua aprendizagem (a linguagem e a matemática).

É no interior e a partir de tais relações que emergem indagações tais como: de que forma o aprendiz concebe o objeto de sua aprendizagem? Quais as hipóteses que formula, quais os valores que constrói, quais as crenças e atitudes frente a tal objeto? De que forma o ponto de vista do aprendiz se concretiza no momento mesmo da aprendizagem? De que forma as percepções do aprendiz se atualizam e se relacionam com as questões do tempo de alfabetização, do método e dos recursos didáticos utilizados?

2. O CAMPO EMPÍRICO

Para a realização do presente estudo, aproveitou-se de uma experiência de alfabetização de adultos, em desenvolvimento desde agosto de 1985 no Colégio Rio de Janeiro, por iniciativa da Associação de Moradores da Gávea.

A mobilização de alunos se deu, sob a responsabilidade da Associação de Moradores, no período de 1º a 9 de março de 1986. Para tanto, foram utilizados: o rádio, a televisão, o jornal, filipetas, cartazes e faixas (afixados em locais estratégicos do bairro).

As inscrições, sob responsabilidade dos professores, se deram no período de 10 a 14 de março.

Na tentativa de se homogeneizarem as turmas, no momento de inscrição, foi realizado um teste, onde se procurava perceber o conhecimento do aluno sobre a leitura, a escrita e a matemática. Este teste foi sempre precedido de uma pequena entrevista, onde, além dos dados básicos sobre a

história de vida dos alunos, se procurava perceber suas representações simbólicas sobre os códigos oral e escrito (cf. Anexo I).

Inscreveram-se 49 alunos, dos quais 7 foram encaminhados ao Ensino Supletivo, uma vez que já se apresentavam com um nível de conhecimento que extrapolava em muito a proposta de alfabetização. Os 42 alunos que permaneceram foram divididos em duas turmas. Em linguagem, a divisão das turmas assim se definiu inicialmente — 32 alunos na turma de iniciantes (A) e 10 na turma de iniciados (B). Em matemática a divisão de turmas praticamente coincidiu com a divisão feita em linguagem — 33 alunos na turma A e 9 na turma B.

Após o início das aulas, num contato mais próximo com os alunos, percebeu-se a necessidade de se fazerem alguns remanejamentos nas turmas de linguagem — é provável que a situação de entrevista tenha intimidado alguns alunos que, em verdade, tinham um conhecimento maior do que aquele revelado no teste. Por outro lado, no contexto da turma de iniciados — B —, alguns alunos, que mostraram no teste um bom desempenho em leitura, mas um frágil conhecimento de escrita, sentiram dificuldade em acompanhar as aulas. Sendo assim, num segundo momento, a divisão das turmas de linguagem assim se definiu — 25 alunos na turma A e 17 na B.

Em matemática, também neste momento de início de aulas, percebeu-se a necessidade de se dividir a turma de iniciantes (A) em duas turmas, dado o descompasso que se verificava entre os alunos. Sendo assim, as turmas de matemática tomaram o seguinte contorno: 13 alunos na turma A — alunos iniciantes, que apresentavam mais dificuldades; 20 alunos na turma B — alunos iniciantes; 9 alunos na turma C — alunos iniciados.

Dada a disponibilidade do grupo de professores, optou-se por se trabalhar quatro noites na semana, divididas em duas de linguagem e duas de matemática.

As aulas tiveram início no dia 17 de março.

II. A EXPERIÊNCIA NO INTERIOR DE CADA TURMA⁽¹⁾

A. TURMA DE LINGUAGEM⁽²⁾

1. OS ALUNOS

Dos 25 inscritos, 2 nunca compareceram, 1 deixou de frequentar o curso no primeiro mês (embora estivesse se desempenhando bem), 2, no terceiro mês (preferiram aproveitar as noites namorando, já que não percebiam avanços na aprendizagem), 3 desistiram do curso no quarto mês (mesmo com uma atenção individualizada, não deram a partida!). Por outro lado, durante o primeiro mês, dois novos alunos se inscreveram.

A assiduidade foi, ao longo dos quatro primeiros meses de aula, uma das marcas características desta turma. Neste período porém, alguns viajaram de férias para a terra natal. Mas voltaram. Outros foram obrigados a substituírem, no trabalho, companheiros em férias. Mas voltaram também. Um trabalho noturno extra — servir um jantar, fazer bombons sob encomenda... — também os impede, às vezes, de frequentarem as aulas.

A maioria da turma é constituída de empregadas domésticas. Os poucos homens são, com a exceção de um marceneiro, faxineiros de prédios do bairro ou de bairros vizinhos.

Suas idades se concentram nas faixas entre 22 e 28 anos (12 alunos) e entre 31 e 38 anos (9 alunos). Há uma aluna com 13 anos e cinco com idade superior a 45 anos.

(1) Este relatório diz respeito apenas às experiências desenvolvidas junto à turma A de linguagem (iniciantes) e a turma C de matemática (iniciados).

(2) No que concerne à turma de linguagem, a experiência encontra-se ainda em curso. Sendo assim, o presente relato diz respeito às 150 horas-aula já desenvolvidas.

Raros são os nascidos no Rio. A Paraíba, como Estado de origem, vem em primeiro lugar. É seguida de longe pelo Ceará e por Minas. Todos estão no Rio há mais de um ano. Em geral, deixaram seus Estados de origem entre 16 e 30 anos.

A maioria diz não ter experiência escolar alguma e quando o teve foi na infância — alguns poucos meses.

1.1. O desempenho no teste

No teste de leitura, raros eram os alunos que não identificavam letras. No entanto, o valor sonoro das letras identificadas era conhecido de uma pequena minoria (4 alunos), que, além disso, lia palavras em todos os níveis de dificuldade apresentados e também frases. Se a maioria não lia, também não escrevia. Os poucos que liam, porém, quase nada escreviam — alguns tentaram sofregamente a escrita de algumas palavras ditadas, outros nem isto.

1.2. As percepções primeiras sobre os códigos oral e escrito

Quando indagados sobre as razões que os levaram a procurar o curso, as respostas variavam entre as necessidades bem concretas de aprender a ler e escrever, apenas ler, apenas escrever, aprender a assinar, a escrever ou a fazer o nome, necessidades vagas e indefinidas, nomeadas como aprender ou estudar (sem definição do objeto da aprendizagem ou do estudo).

Havia ainda aqueles que justificavam a procura do curso, respondendo a um apelo da patroa ou ao chamado de um amigo.

Os por quês e para quê da necessidade da leitura e da escrita podem ser definidos através de três categorias básicas:

a) cotidiano de vida e do trabalho:

- tomar um recado
- saber uma rua
- pegar um ônibus
- saber o preço das coisas
- poder ir ao banco
- fazer um orçamento
- ler uma receita
- fazer um troco

b) comunicação interpessoal:

- escrever uma carta

c) necessidade de informação e/ou lazer:

- ler um jornal
- ler uma revista
- ler um livro (1 aluno)

Como se observa, as necessidades manifestadas são mais diversificadas na leitura. É provável que a vida do dia-a-dia os desafie mais nas habilidades da leitura que da escrita. Muito embora, paradoxalmente, no contexto da sala de aula, manifestem um desejo bastante ansioso por registrarem, em seus cadernos, as palavras escritas no quadro. É como se, através desse registro, muitas vezes sôfrego, pudessem se apossar do mundo das letras, até hoje inacessível a eles. E esse tomar posse ansioso e sôfrego tem um significado, que se expressa através da expectativa de uma mudança na vida. Mudança no sentido de se tornarem mais independentes:

"Tenho certeza que alguma coisa muda. A gente fica mais independente. Não precisa tã pedindo ajuda pras pessoas". (L.C. - 22 anos, faxineiro)

"Ao invés de pedir, a gente faz".

(A. - 53 anos, doméstica)

"Fico menos dependente".

(L. - 27 anos, marceneiro)

"A gente pode ir pra qualquer

canto. Pegar um ônibus, um

carro". (J. - 27 anos, faxineiro)

Mudança no sentido de poderem se comunicar melhor:

"As pessoas falam com a gente e

ficamos sabendo o que estão dizendo.

Podemos conversar". (G. - 24 anos, doméstica)

"Muda sim. A pessoa que sabe ler e escrever sabe falar, tem diálogo, sabe das coisas. Quem não sabe fica tímido. Sabendo ler e escrever a gente conhece pessoas importantes".

(G. - 26 anos, doméstica)

Mudança num sentido vago e indefinido:

"Facilita a vida". (J. - 26 anos, faxineiro)

"Conhece mais as coisas. Aprende a saber das coisas. Vê as coisas

diferente". (E. - 24 anos, doméstica)

"Muda bastante! Vejo meus irmão que formou". (A. - 49 anos, doméstica)

"Muda muita coisa. É bom saber das coisas". (E. - 42 anos, doméstica)

"Muda. Quando a gente não sabe ler, parece que as coisas fica complicada. É como se fosse cego. Vê e não sabe o que está vendo". (F. - 25 anos, garçõete)

A expectativa de mudança para um emprego melhor é também expressa:

"Procurar um serviço melhor". (J. - 26 anos, faxineiro)

"Poder arrumar um emprego melhor". (G. - 24 anos doméstica)

"Quero ter uma profissão, uma coisa melhor". (E. - 24 anos, doméstica)

A relação entre os domínios da escrita e da leitura e o domínio da fala é estabelecida pela maioria:

"Quem sabe ler e escrever, fala bem". (J. - 26 anos, faxineiro)

"Com a leitura, a pessoa aprende a falar as palavras mais corretas". (G. - 24 anos, doméstica)

"Quem não sabe ler, fala muita coisa errada". (G. - 26 anos, doméstica)

"Com a leitura, a pessoa fala menos errado". (L. - 27 anos, marceneiro)

"A leitura e a escrita ajuda a falar bem". (R. - 36 anos, faxineiro)

"A fala de quem sabe ler é diferente da fala da gente". (F. - 25 anos, garçõete)

"A gente fica analfabeto não sabe de nada. Sabendo ler e escrever, fala mais calmo". (J. - 27 anos, faxineiro)

"A pessoa que sabe ler, bota as letras na fala". (L.C. - 22 anos, faxineiro)

Muito embora se utilizem dos qualificativos bem, certo, errado, para caracterizar a fala, não conseguem identificar com clareza os traços pertinentes destas formas de falar. A maioria identifica a diferença, mas não o conteúdo de tal diferença.

Alguns poucos conseguem identificar o certo e o errado, apontando oposições formais tais como:

almoço

armoço

plástico

prástico

travesseiro

trabesseiro

Ou seja, esses poucos alunos identificam as variedades sociais de fala, apenas através de traços fônicos, presentes em palavras isoladas.⁽³⁾

Na verdade, estão identificando estigmas linguísticos, compartilhados provavelmente pela maioria dos falantes das camadas médias e altas.

Neste sentido, vale destacar o depoimento de uma aluna, conhecedora dos estigmas, mas também conhecedora da relação entre variedade de fala e identidade social:

"Pra mim não importa falar bem.
A gente fala do jeito que é. Eu
tenho orgulho de ser paraíba. As
vezes, as pessoas escondem. Pra
mim falar é o jeito da pessoa.
Cada um fala o que é". (M.J. — 37
anos, doméstica)

De qualquer forma, o que fica evidenciado na percepção da maioria dos alunos é a estreita relação entre o domínio das letras e o domínio do bem falar — o primeiro dominando o segundo, o primeiro sendo apontado como pré-requisito para que o segundo aconteça.

(3) Em nenhum momento apontam o certo ou errado através de traços morfosintáticos (eles fala X eles falam), ou o falar bem, através do uso de determinadas palavras (léxico) ou de determinadas construções sintáticas.

2. OS PROFESSORES

Como já explicitado anteriormente, o presente estudo se realiza, através de uma experiência em alfabetização de adultos, existente no Colégio Rio de Janeiro desde agosto de 1985. Sendo assim, os três professores de linguagem, que decidiram permanecer na experiência, durante o ano de 1986, passaram a dividir a prática da alfabetização na turma A. Dois dos professores assumindo, de fato, a tarefa docente — cada um conduzindo os trabalhos em um dia da semana, permanecendo o outro como auxiliar e observador —, e o terceiro professor assumindo apenas o papel de auxiliar e observador em um dos dias da semana.

Tal estratégia sempre pareceu importante e necessária aos professores, na medida em que, por um lado, permitia uma troca e uma realimentação constantes, relativas à prática de cada um e, por outro lado, assegurava o cumprimento de outros compromissos profissionais, que implicassem em ausência do Rio, sem quaisquer transtornos para o grupo de alunos.

A partir, porém, do mês de julho, dois destes professores se viram obrigados a deixar a experiência, face à pressão dos compromissos profissionais e acadêmicos. Sendo assim, a partir de então, a tarefa docente ficou a cargo de um único professor.

3. A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Tendo em vista o caráter da experiência — desenvolvimento de um estudo, através da prática da alfabetização — optou-se por não se adotar uma proposta pedagógica pronta e acabada, mas por se construí-la ao longo do processo, segundo as relações que fossem se estabelecendo no contexto da sala de aula.

O fato de não se ter uma proposta pronta e acabada não implicou porém na ausência de referenciais, de natureza teórica e metodológica, que pudessem iluminar o desenvolvimento da prática e do próprio estudo.

Neste sentido, cabe explicitar em primeiro lugar, a concepção sobre a natureza do processo de alfabetização a referenciar o estudo e a prática: entende-se que tal processo não seja um ato de natureza puramente mecânica, voltado para a aquisição de uma técnica. Pelo contrário, o domínio dos meios técnicos da escrita e da leitura implica numa construção de conhecimento, onde o aluno formula hipóteses, coloca problemas, procurando resolvê-los ao longo do processo. Para tanto, a intervenção das competências lingüística e cognitiva é fator determinante no processo.

A opção por um método de alfabetização, evidentemente, deve manter uma coerência com os princípios teóricos subjacentes à concepção sobre o processo. Vale dizer, tal opção não se manifesta de maneira aleatória. Pelo contrário, a ela subjaz uma maneira de se conceber o processo de alfabetização. Assim é que, métodos como o da soletração ou silabação estão a serviço de um desenrolar mais mecânico do ato de alfabetização, enquanto que a palavração ou a sentencição estão a favorecer uma concepção que vê no ato de alfabetização um processo de construção de conhecimento.

Face ao exposto, o método a iluminar a experiência foi o da palavrção. Método que, além das razões expostas, era de relativo domínio dos professores.

Para o desenvolvimento de tal método, a seleção das palavras, porém, não se deu a priori, mas ao longo do processo, segundo critérios de natureza semântica, fornecidos pelos alunos, e de natureza fonológica, fornecidos pela teoria lingüística.

Dada a natureza da experiência, todo o apoio de caráter didático também se insere no contexto da construção — nenhum livro ou quaisquer outros apoios didáticos previamente elaborados. Frise-se, no entanto, que a concepção teórica sobre o processo de alfabetização é iluminadora também da construção de quaisquer apoios didáticos.

O tempo de alfabetização, da mesma forma, não se fechou em um limite pré-estabelecido. Afinal qual o tempo necessário para a alfabetização do adulto, com as características apontadas neste estudo? Qual o tempo que este adulto se dá para se considerar alfabetizado, dentro, evidentemente, de suas percepções?

De antenas hasteadas para o processo de aprendizagem e construção, iniciou-se a proposta de estudo e alfabetização.

4. A BUSCA DE CAMINHOS

4.1. Trilhos incertos

Dois ansiosos professores de linguagem.

Duas aulas semanais.

Iniciam-se os tropeços.

Se a presença de dois professores na condução das aulas favorecia aspectos como — maior atenção a cada aluno em particular, realimentação sobre a maneira de se conduzirem as aulas, não interrupção do processo, pela contingência de falta de um dos professores —, por outro lado, trazia dificuldades e desvantagens, de início imperceptíveis, mas evidenciadas após os dois primeiros meses de aula. Os diferentes estilos de cada um, as diferentes formas de se trabalharem as dificuldades de sala de aula, as diferentes percepções sobre o desempenho dos alunos levavam, gradativamente e de forma bastante sutil, a uma descontinuidade no desenvolvimento do processo de alfabetização, a uma maior dificuldade, por parte dos alunos, na percepção da lógica existente no código escrito e, conseqüentemente, a uma excessiva lentidão da aprendizagem.

As diferenças entre os professores eliminavam-se apenas diante de um fator — a ansiedade, provocada por uma representação da categoria "tempo", aliada aos valores atribuídos ao domínio da escrita e da leitura, provavelmente bastante distintos daqueles presentes junto ao grupo de alunos. Para os professores, havia uma premência em se facilitar o acesso àquele grupo de alunos ao mundo da escrita, no menor tempo possível. Na havia tempo a perder. A tarefa se fazia urgente. Afinal, como os professores, os alunos deveriam também usufruir das vantagens advindas do domínio da escrita.

Na prática, esta percepção se evidenciava na quantidade excessiva de novas noções e exercícios de fixação apresentados a cada aula, na ausência de uma conversa mais pessoal... Exemplificando, poluía-se o quadro negro com dez palavras formadas ou com todo o quadro de sílabas da palavra em estudo; trabalhava-se pouco a fixação das sílabas, uma vez que, de início, a meta era a formação de palavras e frases.

Neste sentido, pode-se dizer que as relações dos professores se manifestavam muito mais junto ao objeto do processo ensino-aprendizagem e junto ao quadro negro que junto aos alunos. Reproduziam-se assim as relações patrão/empregado.

Se tais relações dificultavam o desenvolvimento do processo de alfabetização, a limitada carga horária semanal vinha acrescentar um obstáculo mais neste caminhar, já sôfrego, de alunos e professores.

À limitada carga horária somava-se ainda a limitada disponibilidade dos alunos para desenvolverem, em seus contextos domésticos, quaisquer contatos com as atividades de leitura e/ou escrita. Com isto, os alunos se viam traídos pela própria memória — o conhecido e exercitado na terça-feira transformava-se em desconhecido na segunda-feira seguinte.

E a ansiedade dos professores crescia. A impaciência começava a se manifestar, face ao pouco caminhar e às exaustivas repetições.

Os tropeços docentes não impediam porém a frequência quase absoluta dos alunos. A esperança os levava à sala de aula, nas noites de segundas e terças-feiras.

4.2. Encontrando pistas

A medida em que os desencontros aconteciam, a ansiedade

crescia — de um lado, por não se perceberem avanços significativos no processo e, de outro, por não se vislumbrarem possíveis pistas para o trilhar de um caminho menos árduo e traumático para alunos e professores. Os referenciais teóricos e metodológicos, de que se dispunha, mostravam-se insuficientes. Era preciso se encontrarem novas referências.

Com esforço consciente, a ansiedade, por se ter um resultado rápido no processo, foi neutralizada. Com isto, tornou-se possível uma interação maior entre alunos e professores — passou-se a se incentivarem conversas mais informais, reduziu-se o volume de conhecimento novo dado a cada aula e, o que é mais importante, passou-se a ouvir e ver com olhos e ouvidos mais livres.

O marco para tal transformação foi uma avaliação feita pelos alunos a respeito do processo e do desempenho dos professores — "Como estão se sentindo aqui? Sentem que estão aprendendo alguma coisa? Que tipo de dificuldade sentem? O que acham das aulas? E dos professores? Têm alguma sugestão para que as aulas fiquem melhores?" Estas foram as questões norteadoras da avaliação, a partir das quais os alunos foram se colocando. Apesar de alguns se eximirem da crítica — "pra mim tá bom assim", "do jeito que tá, tá bom", "eu acho que aprendi bastante" — a maioria dizia sentir a lentidão da aprendizagem e se perguntava se algum dia aprenderia a ler e escrever. Expressaram ainda que sentiam "as coisas" sendo dadas de forma muito rápida, tendo muita dificuldade em acompanhá-las. Ao colocarem as dificuldades sentidas na leitura e na escrita, em nenhum momento se referiram a palavras ou frases, mas a letras — muito embora a ênfase no processo fosse em palavras e frases, nunca em letras.

"Eu sou velha assim, mas eu gosto
de um chamego! " (L. — 61 anos,
doméstica)

A relação afetiva, mais pessoal, era solicitada aos pretensos eficientes professores!

A avaliação finalizou com um exercício de leitura de palavras e da tentativa de se escrevê-las sem copiá-las, ocasião em que, explicitamente, tiveram a oportunidade de se auto-avaliarem e de, ao mesmo tempo, receberem o incentivo, o apoio e o elogio dos professores.

Ao se despedirem diziam: "Hoje, sim, valeu!" "A aula hoje foi ótima." "Nota dez pra senhora!"

Com a atenção voltada apenas para as palavras dos alunos — o que dificilmente acontecia em outras ocasiões, dada a necessidade de se avançar mais e mais no processo e à auto-referência dos professores — foi possível se captarem significados, até então despercebidos na prática do dia-a-dia. Isto não significa que tais significados não estivessem presentes ou estivessem omissos no comportamento e na voz tímida dos alunos. Eles sempre foram manifestados. Os professores é que careciam de talento para percebê-los e interpretá-los de forma mais pura.

Neste sentido, a tentativa de interpretação dos significados, subjacentes à avaliação feita, fez com que se resgatassem comportamentos e falas, que vieram fornecer pistas para o encontro de uma trilha melhor definida e mais promissora.

a) O significado da sala de aula

O retornar a uma sala de aula ou o conhecê-la na idade adulta para (re)iniciar o processo de alfabetização não é um fato natural para o aluno. Assim o demonstram palavras e comportamentos. A alfabetização é um processo, que, para o aluno adulto, se liga a experiências frustradas na infância:

"Acho que não tenho mais cabeça
para aprender" (A. — 53 anos, doméstica)

"Acho que já estou muito velha
para aprender." (D. — 23 anos,
doméstica)

Ao lado desta auto-imagem negativa, desta visão de desvalia — acentuadas, evidentemente, por outros componentes da história de vida —, o contexto da sala de aula, de início, parece ter, para o aluno, um significado ameaçador. Afinal, é neste contexto que seu não saber será exposto, será descerrado aos olhos de todos. É neste contexto que sua capacidade de aprendizagem será mais uma vez testada.

Com tantas apreensões, o sentimento a comandar este aluno é o da insegurança. E a fórmula encontrada pela maioria, na tentativa de amenizar tal sentimento é a de se fazer acompanhar por um amigo ou parente. Assim é que, por ocasião das matrículas, nenhum candidato compareceu sozinho. E, ao se iniciarem as aulas, a maioria tinha ali o apoio de um amigo. Andavam praticamente aos pares.⁽⁴⁾ Tudo era muito novo e ameaçador!

Além disso, tratava-se de um contexto inteiramente divorciado do cotidiano destes alunos, onde a aprendizagem se faz mais através da ação, da imitação, que através da palavra, pretensamente racional e lógica.

As relações, inicialmente estabelecidas entre alunos e professores, vieram exacerbar a insegurança sentida. E a sala

(4) Houve um caso em que dois amigos se apresentaram para as matrículas. No teste realizado, um deles apresentou um conhecimento bastante além daquele proposto num curso de alfabetização, sendo, portanto, encaminhado ao Supletivo. O outro, porém, não identificava sequer letras isoladas, sendo orientado para que comparecesse no primeiro dia de aula. As aulas se iniciaram e ele jamais compareceu!

de aula se transformou numa real sala de tortura:

"Eu ficava o tempo inteiro suando nas mãos" (N. - 30 anos, doméstica)

"Quando era dia de aula me dava um desânimo! Eu vinha mesmo porque tinha de vir, mas vontade eu não tinha não!" (M.J. - 37 anos, doméstica)

"Agora não, a aula ficou gostosa! A senhora conversa mais com a gente." (G. - 24 anos, doméstica)

As razões ocultas a tais desencontros parecem estar localizadas nos diferentes significados conferidos à sala de aula, por alunos e professores. Se, para os professores, a sala de aula se impunha como um local estrito de aprendizagem do código escrito, onde a "eficiência" deveria governar todas as ações, para os alunos, esta mesma sala de aula parecia representar, antes de tudo, um local de troca social, um local de troca afetiva, enfim, um local distinto da frieza e solidão, possivelmente existentes no ambiente de trabalho.

E é para a sala de aula que são levados todos os problemas, todas as tensões acumuladas e provenientes das relações de trabalho. Para tanto, a troca entre os pares é importante. Com os professores, parece ser imperativa!

Ao longo da experiência, houve um episódio que bem ilustra tais percepções. Havia uma aluna que, a partir do quarto mês de aula, passou a se ausentar com bastante frequência. Os alunos comentavam que ela estava doente. Após algumas semanas, ela retornou e, a partir de então, todas as noites, à sua chegada, os colegas perguntavam sobre seu estado de saúde. Apesar de ouvir a conversa, a "eficácia" docente não permitia que a professora se interessasse pelo caso. Um dia,

porém, liberta da ansiedade e da síndrome da eficácia, a professora se dirigiu à aluna, interessando-se pelo caso — tratava-se de um problema cardíaco! Com a mudança de comportamento da professora, o problema foi discutido por todos, quando foram questionadas as causas provocadoras das tensões, as atitudes adotadas diante das agressões morais sofridas no dia-a-dia... Esgotada a discussão, iniciaram-se os exercícios de leitura e escrita. Para surpresa de todos, a aluna adoentada, que sempre demonstrou dificuldades na aprendizagem, apresentou-se naquele momento com o melhor dos desempenhos. Foi incentivada e aplaudida por todos. E ela:

"Depois que a senhora conversou comigo, eu fiquei mais calma... Eu estou até sabendo ler as coisas que a senhora escreve no quadro!" (M. — 35 anos, doméstica)

b) Percepções sobre a aprendizagem da leitura e da escrita

A opção por referenciais teórico-metodológicos, que privilegiassem, na prática da alfabetização, não os aspectos perceptivo-motores, mas as competências cognitiva e linguística dos alunos, por si só já traduz as percepções dos professores, relativas ao processo de aquisição do código escrito. Tais percepções fizeram com que, na prática da alfabetização, fossem rigorosamente desprezadas quaisquer estratégias metodológicas que pudessem vir a enfatizar as habilidades perceptivo-motoras dos alunos — vale dizer, estratégias alfabéticas, fônicas ou puramente silábicas.

Para os alunos, porém, o processo de aprendizagem do código escrito parecia seguir por vias bastante distintas. Através de uma tendência insistente em se utilizarem de estratégias alfabéticas para a decodificação de palavras, os alunos manifestavam uma percepção bastante distinta daquela presente

na prática da sala de aula. Com tais manifestações, estavam querendo dizer explicitamente — "para se aprender a ler e a escrever é preciso que se aprendam as letras! E o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é um processo de decodificação e codificação de letras."

As percepções dos alunos sobre o processo de aquisição do código escrito, podem ter uma dupla origem — de um lado, podem estar assentadas em uma experiência escolar anterior, onde a tônica da aprendizagem tenha sido a soletração. De outro lado, podem tais percepções terem suas bases no significado simbólico, que o ato mecânico de fazer letras e reconhecê-las em unidades significativas (ou não!) possa vir a ter em seus contextos de vida. Neste sentido, é provável que, num contexto, onde a maioria nada conhece acerca dos elementos da escrita e da leitura, o simples fato de nomear, identificar, reconhecer ou fazer letras seja um marco diferenciador de importância capital — separa/distingue aquele que sabe letras daquele que nem sequer este pouco conhece. Afinal, em terra de cego, quem tem um olho é rei!

Na percepção do aluno, portanto, a unidade de aprendizagem do código escrito não é a palavra ou a frase, mas a letra, independente de seu valor sonoro, independente do significado que várias letras juntas possam vir a ter. E é com as expectativas geradas por tal percepção que ele chega à sala de aula. (5)

(5) Vale aqui transcrever a fala de um alfabetizando, colhida por Maranhão, (1986), durante a realização da pesquisa "Alfabetização: um estudo das representações e estratégias sociais":

"Quando eu entrei no colégio lá...eu, assim, tive, assim, sabe... nos dois primeiros dias... isso eu me lembro, eu achei muito difícil, sabe, eu não sabia como fazer. O que a gente sempre começa no a, e, i, o, u, sabe. Achei muito difícil."

De início tais expectativas foram manifestadas por dois alunos, que reagindo ao método utilizado, criticando a prática da sala de aula, sugeriram a adoção de uma cartilha, trazida por eles, onde se podia vislumbrar o elenco de todas as letras do alfabeto e de todas as formações silábicas da língua. Nenhuma palavra, nenhuma frase.

Ao longo do processo, as percepções fixadas nas letras também se manifestavam, através das estratégias de decodificação de palavras — a soletração.

Os professores, de início, sempre reagiram a tais manifestações, seja bloqueando quaisquer tentativas de soletração, seja criticando tais tentativas. Os bloqueios e as críticas, advindas da rigidez professoral, porém, jamais impediram que parte dos alunos continuasse se utilizando das estratégias de "leitura" que suas percepções lhes permitiam.

Neste sentido, dois aspectos devem ser ressaltados — 1) a parte de alunos que, ultrapassando os primeiros meses de aula, ainda insistia na soletração, era aquela que caminhava com maiores dificuldades; 2) os alunos que, ao ingressarem, já dominavam as letras, seja identificando-as, seja "fazendo-as", após os primeiros meses, já conseguiam fazer uma crítica a tal conhecimento:

"Eu conheço todas as letras, mas não adianta nada! Eu não consigo ler..." (G. — 26 anos, doméstica)

"Não adianta nada saber as letras! A gente não consegue ler..." (L. — 27 anos, marceneiro)

As evidências acima pareciam indicar que, face a diferentes percepções sobre o processo de aquisição do código escrito, distintas estratégias metodológicas também deveriam ser adotadas.

E assim se fez — uma maior ênfase na silabação e às vezes na própria soletração para aqueles que caminhavam mais vagarosamente, insistindo nas letras. A análise de palavras contextualizadas, seguida imediatamente da formação de novas palavras, frases e textos permanecem sendo a tônica no processo daqueles que já haviam ultrapassado a percepção de que leitura e escrita se aprende com letras.

c) Valores, usos e funções do código escrito

Ao se iniciar a experiência de alfabetização, uma das preocupações primeiras foi a tentativa de se captarem os significados que os alunos atribuíam ao código escrito.

O pressuposto teórico subjacente a tal preocupação era de que os significados da leitura e da escrita não são homogêneos para os diversos grupos sociais. Vale dizer, diferentes grupos de pessoas conferem, segundo seus contextos sociais, suas visões de mundo, suas identidades sociais e culturais, distintos significados à leitura e à escrita.

Decorrente deste, um pressuposto, de ordem prática, também se insinuava — se os significados da leitura e da escrita não são homogêneos, quando se consideram distintos grupos sociais, também as práticas de alfabetização não devem ser uniformes. Ou seja, as estratégias, de caráter metodológico, utilizadas no processo de alfabetização devem manter uma estreita coerência com os significados (usos, valores, funções, atitudes), que os diversos grupos atribuem à leitura e à escrita.

Com o passar dos meses, os pressupostos em questão foram ganhando evidências — de um lado, através das dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula, indicando a necessidade de uma alteração substancial na prática. De outro lado, através da revisão bibliográfica que se fazia concomitantemente à experiência. De fato, a partir da leitura de Ferreiro e Palácio (1982) pôde-se tomar

conhecimento de um número expressivo de trabalhos, desenvolvidos sob um enfoque etnográfico, que confirmavam as questões colocadas no início do presente estudo — sociedades e culturas diversas, sejam elas monolíngües ou bilingües, desenvolvem diferentes significados para distintas situações de leitura e escrita.

Se teoricamente o caminho era promissor, os trilhos da prática não se faziam tão claros. O estabelecimento de uma ponte entre os significados da leitura e da escrita, captados inicialmente, e as estratégias práticas da alfabetização se apresentava como tarefa bastante desafiadora. Como utilizar, na prática da sala de aula, a informação captada sobre os significados atribuídos ao código escrito? Como tornar a alfabetização um processo, de fato, significativo para os alunos? Que estratégias utilizar de forma a não se imponham aos alunos os significados que o professor atribui à leitura e à escrita?

Retomando-se a descrição apresentada no item 1.2. do presente volume e acrescentando-se a ela informações captadas ao longo do cotidiano da sala de aula, serão ressaltados aqui os aspectos que apontaram para uma possível saída do impasse teórico-prático.

O contato que os alunos vêm tendo, ao longo de suas histórias de vida, com práticas/atos de leitura e escrita é extremamente reduzido — pais analfabetos, ausência de livros, jornais, revistas, materiais de escrita em seus contextos familiares de origem; no presente, os contextos de trabalho e familiar possibilitam pouco acesso a tais materiais ou ainda poucos solicitam, em termos de uma procura ou convívio com o mundo da escrita:

"Jornal? Eu só faço pegar na porta de manhã e levar pro escritório." (M. J. — 37 anos, doméstica)

"Não dá tempo! Só no fim de semana é que ainda dá pra folhear uma revista." (A. — 53 anos, doméstica)

"Pra mim, nem no fim de semana! Trabalho durante a semana inteira. No fim de semana tenho que arrumar a minha casa." (M. J. — 37 anos doméstica)

Para o adulto analfabeto, a informação e a troca de informação vem se dando, portanto, através de um único canal — o oral. E, neste sentido, há que se salientar o caráter participativo, que implica a informação de natureza oral, e o caráter solitário da informação escrita.

Os aspectos acima parecem estar em íntima relação com as atitudes que se tem frente à linguagem e notadamente frente ao código escrito. Assim é que, os alunos percebem a escrita e a leitura com usos e funções bastante limitadas, (considerando-se, evidentemente, as possibilidades de usos e funções presentes numa sociedade letrada), muito embora confirmam à leitura um valor de uso prático bem mais expressivo que à escrita. Em verdade, segundo suas percepções, a escrita só tem significado, enquanto instrumento que possibilita a troca interpessoal de informações — escrever uma carta, tomar um recado —, quando a troca oral não se faz possível. A leitura, por outro lado, parece ganhar significados a cada momento do cotidiano de vida e trabalho desses alunos — saber tomar um ônibus, poder ir pra qualquer lado, poder ir ao banco... No entanto, a leitura, enquanto instrumento de acesso a novos conhecimentos, ou enquanto lazer, não é percebida pela maioria dos alunos. Poucos manifestam o desejo ou a necessidade de ler um jornal, uma revista, e apenas um aluno expressou a vontade de ter acesso a livros.

São os usos práticos imediatos, voltados para a sobrevivência cotidiana, que, de fato, se evidenciam na percepção dos alunos.

Há que se ressaltar, porém, uma outra ordem de valores e atitudes, manifestados face ao código escrito — a simbólica. Neste sentido, os alunos expressam a percepção de que, através da alfabetização, poderão conquistar uma maior autonomia e independência e, conseqüentemente, uma maior autoconfiança. Paralelamente, atribuem ao domínio do código escrito a possibilidade de acesso à fala de maior prestígio. Com isto, estarão eliminando um duplo estigma — a condição de analfabetos e a condição de falantes de uma variedade de fala, que sentem desvalorizada e desprestigiada.

A eliminação de estigmas, assim como a conquista de uma maior autonomia e autoconfiança indicam que a entrada do aluno adulto ao mundo das letras implica necessariamente na reconstrução da própria identidade.

Neste sentido, pode-se arriscar a dizer que a tarefa do professor, numa sala de alfabetização de adultos, é dupla — facilitar o acesso ao código escrito e apoiar o aluno nesse árduo trabalho de reconstrução de identidade! A atenção é dupla — de um lado, os valores práticos atribuídos ao código escrito, de outro, os valores simbólicos, tão fortemente presentes no contexto da sala de aula.

Na prática, estes valores se interpenetram e se influenciam de tal forma que a não atenção a um deles poderá comprometer todo um esforço de alfabetização.

Os desacertos vivenciados nos primeiros meses desta experiência podem, com as questões aqui levantadas, melhor se esclarecerem. De fato, o que se percebe é que, em nome da eficácia, uma ênfase exarcebada foi dada aos usos e funções de caráter prático do código escrito. E, o mais grave, com uma postura involuntária e inconscientemente

etnocêntrica — subjacentes à prática da sala de aula estavam os significados que os professores atribuíam ao código escrito.⁽⁶⁾

Paralelamente, em nome dessa mesma eficácia, não se atentou para a importância de um trabalho, que levasse em conta os valores simbólicos do código escrito, conforme identificados e percebidos pelos alunos.

A que caminhos práticos tais reflexões conduziram?

Utilizando-se como referencial as percepções dos alunos, sobre os usos e funções, de natureza prática, do código escrito, procurou-se, num primeiro momento, levar à sala de aula textos que estivessem próximos do cotidiano dos alunos: slogans publicitários, manchetes de jornais, pequenas notícias jornalísticas. Com o passar do tempo, bulas de remédio, textos literários (crônicas e poemas líricos), letras de músicas...

Na tentativa de se manter o caráter participativo da informação oral, os textos eram lidos em voz alta pelo professor e depois discutidos por todos.

(6) Vale lembrar aqui uma referência, sobre esta questão, feita por Faundez (1984,p.88), ao comentar a experiência de alfabetização nas Ilhas de São Tomé e Príncipe: "Quando a cultura escrita é, numa sociedade, um instrumento de poder — apesar das intenções políticas dos dirigentes que desejam incitar o povo a participar de modo efetivo das decisões que dizem respeito, ao mesmo tempo, ao destino dos homens enquanto indivíduos e ao da nação —, é muito difícil desfazer-se do hábito de dominação, tanto para os que o praticam quanto para aqueles que o sofrem. Uns e outros são "apanhados" por um hábito que praticam ou aceitam inconscientemente. Uma tomada de consciência desse modo de agir e se relacionar com os outros não é suficiente. É necessário, para instaurar um novo modo de relações, um questionamento constante, e não apenas em nível da teoria, mas da própria prática. Desfazer-se dessa prática da dominação não é difícil apenas para os animadores populares, mas também para os próprios dirigentes". (p.88).

A intenção de tal prática era, sem perder de vista os referenciais dos alunos, ampliar as percepções sobre as possibilidades de usos, e funções, do código escrito. Ao mesmo tempo, tentava-se provocar os alunos para que percebessem que a escrita não é mera reprodução do oral. Ou seja, que fala e escrita, embora mantenham uma certa relação, têm distintas naturezas.

Na escrita dirigida procurou-se, a partir das palavras estudadas, incentivar a formação e a utilização de palavras, que estivessem mais próximas das necessidades do cotidiano dos alunos. Palavras, enfim, que, no cotidiano dos alunos pudessem ser visualizadas com maior frequência (produtos de padarias, bares, supermercados, placas, propagandas e cartazes de rua).

A escrita espontânea foi também introduzida na prática da sala de aula. De início, pedia-se que os alunos, a partir de palavras estudadas, construíssem frases, tentando expressar seus pensamentos e idéias. As respostas dos alunos a essas primeiras tentativas de escrita espontânea confirmavam com espantosa evidência suas percepções sobre as funções práticas da escrita — comunicação interpessoal. As frases construídas se referiam invariavelmente a um colega de sala, a um amigo, a um parente. Com isso, a prática da escrita espontânea se transformou. A partir de então, a sugestão era de que escrevessem frases, recados, bilhetes para colegas ou familiares. A troca de receitas culinárias e letras de música foi também introduzida. Era a tentativa de se imprimir à escrita um caráter, de fato, significativo para os alunos — suas percepções se faziam respeitar e, ao mesmo tempo, se construía uma ponte entre o caráter participativo da informação oral e o caráter solitário da informação escrita.

Vale ressaltar que, de início, os alunos resistiam a essa prática, argumentando que não sabiam escrever. Com efeito, não dispunham de todo o conhecimento, sobre as relações

fonológico-ortográficas, para que pudessem se expressar por escrito, de forma independente.⁽⁷⁾ No entanto, sempre que as dificuldades se manifestavam, frente a fonemas e letras ainda desconhecidos, as palavras solicitadas eram escritas no quadro.

Nas primeiras tentativas de escrita espontânea, mostravam-se bastante bloqueados e quase sempre reproduziam frases já trabalhadas em sala de aula. Com o passar do tempo, porém, o entusiasmo, frente a um desafio significativo e que percebiam estarem vencendo, crescia! Muitas vezes, os exercícios de escrita espontânea faziam com que permanecessem em sala para muito além das 22.00 horas:

"Nossa, já é tudo isso?" (referindo-se à hora) — (F. — 17 anos, doméstica).

"Não é que isso aqui é bom mesmo!"
(referindo-se à escrita espontânea)
— (M.J. — 37 anos, doméstica).

"Desse jeito a gente aprende mesmo."
(G. — 26 anos, doméstica).

(7) Quando foi introduzida a escrita espontânea, haviam estudado apenas as seguintes relações entre fonemas e letras:

/ p /	p	/ a /	a	
/ t /	t	/ e /	e	
/ d /	d	/ ɛ /	e	
/ k /	c, qu	/ i /	i, e	
/ m /	m	/ o /	o	
/ n /	n	/ ɔ /	o	
/ v /	v	/ u /	u, o	
/ s /	s, ss	/ y /	i	nos ditongos ei, eu, ou, ai
/ l /	l	/ w /	u	
/ ʀ /	ʀ			

Em termos de padrões silábicos, além dos padrões CV, V, VV, havia-se introduzido também CCV (com o fonema / ʀ /, enquanto segunda consoante).

E o tempo fora da sala de aula, sempre escasso, a ponto de impedir quaisquer solicitações de exercícios de fixação, tornou-se repentinamente bastante pródigo — muitos alunos, em seus fins de semana, espontaneamente, passaram a construir frases e pequenos textos.

É fundamental que se ressalte que, tanto nas práticas de leitura como nas de escrita, a tentativa era de permitir que os alunos se percebessem capazes de vencer os obstáculos que lhes eram colocados. Aprendeu-se a importância e relevância de se colocarem obstáculos, não só que estivessem ao alcance das possibilidades dos alunos, mas fundamentalmente, obstáculos, cuja superação lhes fosse significativa, sob os pontos de vista prático e simbólico. Sentindo-se fortalecidos e respeitados em seus esforços de aprendizagem, os alunos passaram a ter novo desempenho e novo comportamento na sala de aula.

Desnecessário enfatizar que a prática dos primeiros meses, como já ressaltado em outros momentos, seguiu caminhos inversos, frustrando alunos e professores.

A reflexão em torno dos significados atribuídos ao código escrito e suas relações com as práticas de alfabetização não se esgota aqui. Permanecerá em aberto até que a experiência chegue ao seu final. Pois, diretamente relacionada a ela está a questão do tempo da alfabetização — em que momento do processo, os alunos se considerarão aptos a desenvolverem, de forma autônoma, seus atos de leitura e escrita? Em que momento do processo se considerarão, de fato, alfabetizados?

Afinal, distintos valores, usos, funções e atitudes desenvolvidas frente ao código escrito produzirão, inevitavelmente, distintos conceitos sobre o que possa vir a ser o aluno alfabetizado.

5. SINAIS DE ALERTA

Felizmente, nem só de desacertos e dificuldades se alimentam as experiências. Embora qualitativa e quantitativamente bem menos expressivos que as falhas vividas, os acertos ou a visualização antecipada de possíveis perigos merecem o seu espaço neste relato. Afinal, são também parte das relações que se estabeleceram na sala de aula!

5.1. Fixação da aprendizagem

Dentre os inúmeros desafios enfrentados, ao se iniciar a experiência, merece ser destacado aquele referente à fixação da aprendizagem. O visto e revisto nas noites de terça-feira era o esquecido nas noites de segunda-feira.

Evidentemente que, para tanto, muito contribuíram problemas já ressaltados em outros momentos deste relato — duas aulas semanais, o hiato existente entre a última e a primeira aula da semana, descontinuidade prática, provocada pela permanência de dois professores na condução das aulas, a síndrome da eficácia docente... No entanto, contribuindo e intervindo na fixação da aprendizagem há um componente da maior importância, que não pode ser desprezado — a estruturação e formalização de exercícios.

Fundamentais para a fixação da aprendizagem, os exercícios no entanto, segundo a formalização adotada, poderão conduzir a direções distintas e muitas vezes opostas ao pretendido. Neste sentido, há exercícios que, de fato, funcionam como iluminadores e facilitadores da aprendizagem, outros que não passam de meros passatempos mecânicos, destituídos que são de quaisquer significados. O aluno aprende a mecânica e realiza a tarefa, sem, contudo, avançar na aprendizagem. Há outros ainda que, a título de uma pretensa criatividade — "exercícios diferentes" — funcionam como verdadeiros instrumentos de

bloqueio para a aprendizagem e avanço do aluno. Complica-se tanto a formalização que o aluno se vê na condição de verdadeiro malabarista. Alfabetizar-se não é isso! Afinal, o aluno já tem diante de si uma tremenda tarefa — compreender e dominar as relações existentes entre fonemas e letras. Se o exercício, em sua formalização, acrescenta um obstáculo extra a essa tarefa, ela com certeza não se realizará.

Apreendeu-se, através desta experiência que, pelo menos, dois requisitos são fundamentais à formalização de exercícios:

- que favoreça, de fato, a reflexão do aluno e a compreensão dos fatos da língua; que não conduza, enfim, a uma tarefa puramente mecânica;
- que a formalização seja a mais simples e direta possível, vale dizer, que solicite a operação com poucas variáveis.

É preciso não esquecer que ao mesmo tempo em que o aluno está sendo socializado, de forma mais sistemática, nos mecanismos do código escrito, ele também está sendo introduzido num tipo de lógica — a escolar —, que fatalmente não é a dele. E os exercícios de fixação carregam consigo esta lógica!

Apreendeu-se ainda que, à medida em que os alunos avançam na compreensão dos mecanismos da escrita, práticas utilizadas inicialmente devem ser abandonadas. Por exemplo, o estudo exaustivo das sílabas e famílias silábicas deixa de ter sentido a partir da quarta palavra-geradora. O aluno a esta altura já apreendeu a mecânica!

O fundamental, porém, do aprendizado, gerado por esta experiência, e que deve ser ressaltado em CAIXA ALTA, é a

importância da escrita espontânea. É somente através dela que o aluno aprende, de fato, a escrever, a se expressar por escrito. Diante dela exercícios formalizados tornam-se absolutamente inócuos. E neste sentido, vale ser relatado aqui o caso particular de A., aluna que, ao se iniciar a experiência, apresentava total domínio da leitura, desde que o texto estivesse escrito em letras de imprensa. As letras script ou de mão lhe eram totalmente desconhecidas.

"Se eu recebo uma carta, eu não consigo ler nada." (A. - 53 anos, doméstica).

Quando se introduziu a escrita espontânea em sala de aula, o desempenho de A. não diferia em nada daquele apresentado pelos demais alunos — os mesmos bloqueios, as mesmas dificuldades... Ou seja, toda a tentativa de fixação da aprendizagem feita, através de exercícios, de nada lhe valeu! Vale ressaltar que as avaliações/observações feitas, através da realização de exercícios formalizados, enganosamente mostravam que a aprendizagem acontecia. Tratava-se, em verdade, de uma aprendizagem fictícia, pois, no momento de aplicá-la na expressão de pensamentos e idéias, o esquecimento emergia como grande tônica.

Diretamente ligada à questão acima apontada está aquela referente ao perigo da dicotomia — leitura/escrita. Ou seja, o aluno, através de exercícios formalizados, aprende a ler, mas não aprende a escrever — fato extremamente recorrente entre os adultos que procuram um curso de alfabetização.

Neste sentido, é oportuno que se enfatize uma vez mais — escrever se aprende escrevendo livremente, sem andaimes, sem os conhecidos e recorrentes "complete", "junte", "separe", "copie", "ligue"...

5.2. Palavras-geradoras -- significados, significantes e aprendizagem

Como já apontado em outro momento, as palavras geradoras não foram selecionadas a priori, mas ao longo da experiência, segundo critérios de natureza semântica e fonológica. Vale dizer, sob o ponto de vista semântico, as palavras deveriam ser significativas para os alunos e, sob o ponto de vista fonológico, deveriam ser introduzidas segundo a ordem de dificuldades, presentes nas relações fonema / letra, e segundo ainda à maior ou menor produtividade de fonemas na língua.

A possível complexidade dos padrões silábicos existentes na língua também foi considerada.

Trocando em miúdos, as palavras iniciais deveriam conter:

- fonemas e letras em relação biunívoca;
- fonemas e letras, que, embora não relacionados biunivocamente, mantivessem uma relação de regularidade contextual;
- fonemas mais produtivos, vale dizer, que se prestassem à formação do maior número possível de novas palavras;
- padrões silábicos mais recorrentes e, teoricamente, considerados menos complexos.

Neste sentido, foram as seguintes as palavras ou frases geradoras apresentadas até o momento (150 horas-aula):

- mapa
- cometa
- novela

- namorado
- Meu namorado me deu o cravo.
- saudade
- A saudade dói.
- A saudade mata
- A saudade passa, morena?
- Ele samba à noite.
- Fátima comprou filé.
- Fátima comprou um quilo de filé.
- Amara comprou dois quilos de filé.
- Dora comprou sete quilos de ostra.
- Maria comprou uma musse de limão.
- Tudo isso é para a nossa festa de fim de ano.
- A mulher trabalha muito.

Paralelamente ao trabalho de fonemas e estruturas silábicas contidas em cada palavra, desenvolveu-se um estudo específico junto aos ditongos orais e nasais. Assim, após se estudarem e se fixarem as sílabas da palavra cometa, introduziram-se os ditongos eu e ai; os ditongos ei, ou, oi foram introduzidos ao final do estudo da palavra novela; o ditongo ão, ao final do estudo da palavra cravo.

Alguns comentários, sobre as palavras selecionadas e as dificuldades fonológico-ortográficas nelas contidas, merecem ser ressaltados:

a) Palavras, cujos significados se remetem ao componente afetivo/emocional da vida, são trabalhadas com mais facilidade. A percepção de que o trabalho com adultos deve se concentrar no componente da luta, da tomada de consciência política, do dever, da responsabilidade, enfim no lado mais duro e cinzento da vida, deve ser relativizado! ⁽⁸⁾ Adulto

(8) Esta questão adquiriu contornos mais definidos e significativos, a partir de conversas com Ana Margarida, que a identificou com clareza ao longo das aulas de matemática.

analfabeto também ama, também vive o componente afetivo, também vê flores, também merece o prazer de dividir afeto! Namorado, cravo, saudade, samba... Palavras, sentimentos e necessidades de todos!

b) A estrutura silábica CV é, de fato, assimilada com maior facilidade.

c) As estruturas silábicas CCV e VC trazem maior dificuldade, devendo merecer atenção especial.

d) Dígrafos também são alvo de dificuldades, notadamente, quando pouco recorrentes na língua. O dígrafo qu, introduzido na segunda palavra-geradora, tem sido, ao longo de toda a experiência, foco de atenção especial, dada à sua difícil assimilação.

e) O fato de os alunos dominarem as vogais não significa que possam dominar os ditongos. Entre a vogal e a semivogal há uma diferença fônica bastante perceptível para os alunos. Trata-se de fonemas distintos, afinal! Os ditongos merecem um trabalho e uma atenção especiais.

f) O fato de os alunos lerem/escreverem maca não os leva automaticamente à leitura e à escrita de cama. Embora não distintiva fonologicamente, a diferença fônica entre a vogal a, diante de consoante nasal, e a mesma vogal diante das demais consoantes é alvo de dificuldades para os alunos. Os exercícios estruturais devem respeitar tal diferença fônica.

g) merecem esforço e atenção redobrados as dificuldades de escrita geradas pelo distanciamento existente entre a variedade lingüística falada pelos alunos e a ortografia oficial. Por exemplo: ditongo ou, fonema / o / — (mulher, filho, alho etc.), concordâncias nominal e verbal.

5.3. Leitura e escrita — trabalhando e alargando as percepções originais

Os alunos, através de seu discurso e de suas atitudes em sala de aula, manifestam, de forma bastante concreta, as percepções que têm acerca dos significados e funções da leitura e da escrita. A captação e compreensão de tais manifestações, como já ressaltado, não se constituiu em tarefa fácil ao longo desta experiência. No entanto, ela é fundamental no contexto do processo ensino-aprendizagem — é a partir dela que a prática da sala de aula passa a adquirir contornos mais significativos para alunos e professores.

Vale ressaltar, porém, que tão fundamental quanto a tarefa em questão é o trabalho que deve se seguir a ela — o alargamento, a ampliação das percepções primeiras do aluno acerca dos significados do código escrito, sem o que a prática educativa corre o risco de se enveredar por um perigoso e indesejável espontaneísmo. Ou seja, trabalha-se apenas o que o aluno percebe e expressa!

Concretamente, a tentativa de ampliação das percepções dos alunos apenas se inicia, razão pela qual a reflexão sobre a questão deverá se estender ao longo dos próximos meses.⁽⁹⁾

5.4. A oferta de serviços para as camadas populares

Não é intenção nem função deste estudo desenvolver uma reflexão consistente e aprofundada sobre serviços oferecidos às camadas populares. No entanto, é importante que se façam

(9) Em termos de leitura, foram introduzidos em sala de aula:

- "Conversinha Mineira" — crônica de Fernando Sabino.
- Alexandre e outras estórias — Graciliano Ramos

aqui alguns sinais de alerta, captados ao longo da experiência, através do discurso dos alunos.

"Primeiro foi a Dona A., depois
foi o professor M., depois o
professor P. ... Agora só falta
a senhora deixar a gente... "
(N. — 30 anos, doméstica)

A insegurança é patente nesta fala.

Embora esta experiência não seja um referencial seguro para se avaliar a qualidade ou o estado dos serviços oferecidos às camadas populares, a fala dos alunos pode estar indicando a consciência, que têm, da precariedade e assistemática dos serviços que lhes são oferecidos — ora existem, ora não; ora se acenam com perspectivas estáveis e seguras, ora é a transitoriedade que se impõe...

Vale ressaltar que, segundo depoimento de um técnico, discurso homólogo ao acima transcrito também se constatou, junto a alunos que participam da experiência de alfabetização na Baixada Fluminense:

"Quer dizer que agora é pra valer?
O curso não vai acabar?"

Tais discursos evidentemente têm sua razão de ser, frutos que são de uma vivência prática, onde o transitório vem a ser a grande tônica.

Quais as implicações destas percepções na prática pedagógica? De que maneira os alunos as atualizam nas relações que se estabelecem em sala de aula?

Tudo leva a crer que a insegurança, frente à oferta, tende a acentuar a insegurança frente à própria aprendizagem. No caso específico desta experiência, houve uma mudança qualitativa, bastante visível, no desempenho dos alunos, a partir do momento em que se firmou um compromisso entre professor e alunos. Ou seja, a partir do momento em que, verbalmente, o professor se comprometeu a levar a experiência até o momento em que os alunos se sentissem seguros em suas atividades de escrita e leitura.

A questão está apenas formulada. No entanto, deve merecer uma atenção especial no sentido de um aprofundamento e uma reflexão mais consistente.

6. CONCLUINDO PARA RECOMEÇAR

O aprendizado apenas se inicia. Árduo, mas estimulante, ele aponta, antes de tudo, para a longa caminhada a ser percorrida na direção de uma melhor compreensão, acerca das relações que se estabelecem, entre os diversos componentes do processo educativo, no contexto da sala de aula.

O pequeno trecho percorrido, no entanto, já deixa evidente a necessidade de um trabalho mais concentrado e de uma maior atenção a um dos componentes destas relações — a inconsciente e involuntária atitude etnocêntrica daqueles que assumem a tarefa docente. Como já ressaltado nas páginas precedentes, a tomada de consciência de uma tal atitude não é suficiente para a transformação da prática. É apenas o embrião. Embrião que hoje acena para um ponto de partida prático, bastante distinto daquele vivenciado no início da experiência. Concepções teóricas levaram à valorização de um trabalho calcado em palavras e frases. As relações estabelecidas na prática não invalidam as concepções e iluminadores teórico-metodológicos — relativiza-os.

Por que se sonegarem as letras para os alunos, no início do processo? Elas são, afinal, os únicos referenciais significativos para o adulto que (re)ingressa num curso de alfabetização!

Alfabeto, letras e, se preciso for, soletração — um rito de passagem entre as percepções dos alunos e aquelas dos professores.

A socialização do adulto analfabeto com o mundo das letras, no contexto da sala de aula, é árdua. Por que torná-la mais sôfrega, impondo aos alunos pontos de vista e significados que não lhes dizem respeito?

O presente relato trata das relações estabelecidas, no contexto da sala de aula, entre um grupo específico de alunos e um grupo específico de professores. É provável que novas perplexidades e novos achados emergjam de relações que se estabelecerem entre outros grupos de alunos e outros grupos de professores. Por isso é importante que se frise — o aprendizado apenas se inicia.

B. ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS EM MATEMÁTICA

— Notas sobre uma prática

Estas notas foram redigidas em função da necessidade de elaboração de relatório parcial, previsto na pesquisa: "Alfabetização de Adultos — um estudo de caso sobre o processo ensino-aprendizagem.

A riqueza dessa experiência, o quanto ela significa de aprendizado, de percepção de uma realidade anteriormente apenas entrevista, impede, pois o extravasa, o mero registro formal e rotineiro daquilo que se passa dentro de sala de aula. Ao pensar na experiência, ao tentar registrá-la, sistematizá-la, o "formato relatório" aparecia sempre como limitador, empobrecedor e assim algum tempo foi consumido na busca do escrever de forma a realmente dar conta do caminhar.

Liberar a escrita, soltá-la da fôrma burocrática, parecia ser a condição essencial para contar a história deste trabalho. E assim, vou aqui começar, tentando, agora de forma simples, contar o que é essa experiência e, principalmente, refletir sobre ela. Essa maneira de escrever, quase como se estivesse falando, me permite ser também parte de todo o relato, me permite sentir e pensar sobre esses alunos, quase que enquanto também uma aluna.

Aprendi muito e muito profundamente nesses 9 meses e com esses alunos. Às vezes me pergunto a quem terá valido mais em termos de aprendizado, a mim ou a eles, e o meu compromisso com eles se vai firmando devagar e fortemente numa relação em que me sinto devedora de um conhecimento adquirido.

A base do pensar essa experiência são minhas idéias primeira e anteriores sobre a relação entre o adulto analfabeto e o instrumento que é o saber ler, escrever e calcular. O que o leva a buscar uma classe de alfabetização, o que o motiva a permanecer meses seguidos matutando sobre esse código, tentando entendê-lo e dele se apropriar? O que o faz permanecer, apesar de muitas vezes o professor atrapalhar ou dificultar o seu aprendizado? O que o

faz já chegar sabendo, não tudo com certeza, mas já sabendo? De que importância se reveste esse código no seu dia-a-dia? O que muda em sua vida ao se alfabetizar?

Aqui abro um parêntese porque me veio à cabeça Lázaro, um nordestino do interior da Paraíba, que tendo migrado de zona rural para zona rural por esse Brasil afora, termina por chegar à zona urbana e nela se estabelece. É hoje caseiro no Rio de Janeiro, trabalhando para o filho de um grande figurão da política nacional. Primeiro, adolescente, Lázaro percorreu o Brasil com sua família; hoje, sozinho, ele chegou no curso de alfabetização em seu início, e nunca faltou uma aula, mesmo quando, segundo ele, com febre de 50^o; e desde o começo, quando alguns alunos começaram a desistir, ele lançou o desafio: "— Enquanto houver aula, eu aqui estarei". Desafiava-me sim, mas fundamentalmente contestava a estrutura do curso que desde o início demonstrou sua fragilidade.

Neste momento, de primeira sistematização da experiência, necessariamente muitas questões permanecerão sem resposta; sinalizá-las parece ser o essencial.

1. CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PROPOSTA

No início da experiência, algumas certezas e muitas indagações. Em primeiro lugar a certeza da necessidade do uso cotidiano da matemática nas diversas situações e contextos de vida do adulto em geral, alfabetizado ou analfabeto. Especificamente com relação ao analfabeto, pressupúnhamos que o confronto com as suas próprias condições de vida e de trabalho o impulsionam à aquisição de um saber matemático necessário ao seu dia-a-dia. Entendíamos que a alfabetização em matemática reveste-se de uma tripla importância: a necessidade desse conhecimento nas situações de vida e de trabalho; a possibilidade de desenvolvimento de determinadas habilidades de pensamento próprias à aquisição do conhecimento matemático; o caráter seletivo desempenhado por essa disciplina no interior da escola. As indagações situam-se em diferentes aspectos: como conhecer e delimitar a matemática apreendida e utilizada por esses adultos analfabetos, a sua forma própria de raciocínio e resolução de problemas? Quais deveriam ser os objetivos, conteúdos e metodologia de uma proposta de alfabetização de adultos em matemática? O que é estar alfabetizado em matemática? Na gênese dessas perguntas os elementos essenciais de toda e qualquer ação educativa.

Com essas certezas e indagações o trabalho foi iniciado em uma escola da Gávea — bairro da zona sul do Rio de Janeiro, tendo como alunos, em sua maioria, empregados domésticos, migrantes de diferentes estados do Nordeste brasileiro, com idade variando entre 18 e 45 anos, moradores no Rio há mais de 5 anos e com uma experiência escolar anterior fragmentária e descontínua, mas existente.

Inicialmente, foi realizado um pré-teste. Para as aulas de matemática os alunos foram agrupados em três turmas; comigo ficaram aqueles considerados como "mais adiantados". No começo, eram apenas 9 alunos, tendo-se registrado nos primeiros meses uma flutuação muito grande e uma frequência bastante irregular: houve

um movimento interessante de atração/curiosidade e muitas pessoas chegaram pedindo informações e se inscreveram no curso; dessas, algumas nunca freqüentaram as aulas, outras o fizeram durante um curto espaço de tempo e outras ainda permaneceram até o final do curso.

2. OS RESULTADOS DO PRÉ-TESTE

A análise dos resultados do pré-teste ressalta, de imediato, um fato curioso: apesar de na divulgação do curso estar bem claro que se tratava de uma proposta de alfabetização, registraram-se casos de adultos já alfabetizados entre aqueles que se apresentaram para inscrição. No momento mesmo da pré-testagem, alguns foram encaminhados a outras escolas das proximidades; outros inscreveram-se, mas não frequentaram aula; e outros, ainda, durante o desenvolvimento do curso, foram ganhando confiança e fizeram teste, matriculando-se na 4a. série do supletivo. Como explicar essa procura de curso de alfabetização por adultos já alfabetizados? O que é ser alfabetizado? Como, em função de que, esses adultos analisam e valorizam seu próprio conhecimento?

A situação encontrada — alguns adultos alfabetizados reconhecem-se como analfabetos — merece uma análise mais aprofundada. Em primeiro lugar, é necessário relativizar essa afirmação, perguntando-se até que ponto esse saber é realmente negado, ou até que ponto essa negação é motivada por uma vontade de voltar a estudar, aliada a um desconhecimento da existência de outras ofertas de educação de adultos no bairro. Para além desse tipo de análise da situação encontra-se uma investigação no sentido de explicitar quais são as exigências sociais e cotidianas para reconhecimento do sujeito enquanto alfabetizado. Essas exigências parecem extrapolar os critérios escolares formais e estritamente pedagógicos, definindo-se socialmente o conceito de alfabetizado de forma bastante mais ampla e complexa. Evidencia-se a necessária diferença entre uma proposta de alfabetização de crianças que até pode se dar ao luxo de supor idealmente a continuidade de estudos e uma proposta de alfabetização de adultos que, para ter um mínimo de eficácia, precisa necessariamente garantir, em si mesma, a real apropriação do instrumento da leitura e da escrita.

Nesse contexto, o maior ou menor conhecimento matemático não parece influir enquanto elemento definidor da situação de analfabetismo. A importância dada pelos alunos a sua aquisição está muito ligada a possíveis mudanças de emprego (ser caixa em padaria ou supermercado, aparece como um sonho inatingível) e, com menor ênfase, ligada à progressão nos estudos.

Agora, algumas considerações sobre o pré-teste. Procurou-se perceber, de forma escalonada, o conhecimento dos alunos quanto a sistema de numeração, operações fundamentais e resolução de problemas. Para sua construção adotou-se a perspectiva da matemática que se ensina na escola, procurando-se perceber quanto, dessa matemática, já havia sido aprendida e não era preciso reensinar; foi também essa a perspectiva que informou o agrupamento dos alunos. O fundamental teria sido, no entanto, buscar perceber a matemática utilizada por esses adultos no seu cotidiano, seus mecanismos próprios de resolução de problemas; enfim, o saber por eles adquirido e acumulado assistematicamente nas diversas situações e experiências de vida e principalmente nas suas relações de trabalho. Aqui, estamos contrapondo "duas matemáticas", a matemática abstrata que se ensina na escola e a matemática concreta utilizada na vida diária. O conhecimento e análise do desempenho do adulto analfabeto quando se defronta com os problemas matemáticos do cotidiano deveria constituir o verdadeiro ponto de partida do trabalho de alfabetização para propiciar a passagem da matemática oral para a escrita e o desenvolvimento de uma "metodologia de ensino que possibilite a real superação-incorporação do conhecimento já adquirido". (N. Duarte, 1986, p. 17).

Isto posto é interessante de qualquer maneira analisar o desempenho dos alunos no pré-teste de matemática. Antes de mais nada um pequeno lembrete: trata-se aqui do grupo, já caracterizado anteriormente, que demonstrou deter maior conhecimento matemático dentre a totalidade de alunos inscritos:

— sistema de numeração: — a leitura e escrita de números formado por 2 algarismos não apresenta nenhuma dificuldade;

— o registro do 100 é desconhecido por alguns e outros têm dificuldade no registro do 101, sendo comum escrever-se como se fala, ou seja 1001 (cemto e um);

— constata-se uma grande dificuldade de leitura de números compostos por 4 algarismos, sendo comum acontecer uma "simplificação" dos mesmos pela abolição de um dos algarismos: 1986 pode ser lido como 196 ou 186, por exemplo;

— operações fundamentais: — as operações indicadas foram, em sua maioria, entendidas como adições e como tal foram resolvidas;

— resolução de problemas: — todos os alunos resolveram corretamente os quatro problemas propostos. São, entretanto, raros aqueles que registram o caminho percorrido mentalmente: em geral, escreve-se apenas a resposta encontrada. Constata-se, portanto, que esse grupo de alunos já possui os conceitos de adição, subtração, multiplicação e divisão desde que essas operações estejam inseridas num contexto de situação problema.

Com relação ao Sistema de Numeração percebe-se pela análise do pré-teste que esses alunos são capazes de ler e escrever números de 2 algarismos e de ler números compostos por 3 algarismos. Isto implica que, por mais rudimentar e mecânica que tenha sido essa aprendizagem, eles têm alguma noção de dezena e centena e, portanto, mesmo que incipiente, uma certa percepção da base 10 do Sistema de Numeração.

Observa-se que no segundo tema — Operações Fundamentais — os alunos apresentam o mais baixo grau de desempenho, sendo o índice de erros superior a 70%. Esse resultado, comparado com a performance desse mesmo grupo de alunos na resolução de problemas reforça

a constatação da existência de uma grande distância entre o desempenho matemático oral (resolução mental de problemas e operações) e escrito. Em geral, desconhece-se esse saber acumulado e considera-se que o analfabeto nada sabe porque é incapaz de registrar o que sabe. Em termos metodológicos e de estruturação de uma proposta de alfabetização de adultos em matemática é fundamental ter-se em conta essa distância entre o desempenho oral e escrito para que, principalmente nas primeiras aulas, o aluno não tenha a impressão de que nada ou muito pouco está aprendendo na escola. Ainda, comparando-se o desempenho entre a resolução de operações e a resolução de problemas, podemos supor "que a análise lógica implicada na solução de um problema facilita a realização da operação por inseri-la num sistema de significados bem compreendidos, ao invés de constituir uma habilidade isolada que é executada numa sequência de passos que levariam à solução" (T. N. Carraher), 1982, p. 84).

Enfim, tentou-se aqui destacar aquilo que foi possível perceber do conhecimento matemático acumulado por esse grupo de adultos analfabetos. Apesar das dificuldades de percepção desse conhecimento, decorrentes do próprio enfoque adotado na elaboração do pré-teste, ainda assim foi possível perceber o grau de complexidade desse saber adquirido assistematicamente. Em resumo, "no nos cabe sino poner de manifiesto nuestro asombro ante el notable y sofisticado conocimiento de los números que muestran estos adultos analfabetos" (E. Ferrero, 1983, p. 28).

É preciso sem sombra de dúvida avançar na investigação a esse respeito. E, muito mais do que perceber aquilo que já sabem da matemática abstrata ensinada na escola, é preciso conhecer a matemática inerente à vida diária desses adultos e entender os procedimentos que utilizam na resolução de problemas do cotidiano para que se estabeleçam as necessárias pontes entre essas "duas matemáticas".

3. DESENVOLVIMENTO DO CURSO

Apesar do meu interesse em participar diretamente de uma prática de alfabetização de adultos datar de muito tempo e de haver discutido a questão várias vezes, minha entrada no projeto se deu de forma muito repentina, em função da supresa que foi o número de inscrições realizadas. Assim, durante o próprio desenvolvimento do curso, fui revendo e aprofundando meus conhecimentos sobre a matemática e sua didática.

As primeiras semanas de aula constituíram-se em verdadeiro vai-e-vem em busca do ponto de partida e da construção de uma proposta de trabalho adequada: eram poucos os elementos disponíveis que permitissem a análise e percepção do saber matemático acumulado por esse grupo de alunos, também são escassos os estudos e propostas sistematizadas sobre a matemática na alfabetização de adultos.

3.1. Objetivos e Conteúdo

Uma das perguntas básicas que nos colocávamos no início do curso dizia respeito à própria definição do "alfabetizado em matemática", em outras palavras, qual o conteúdo mínimo de matemática que deve ser dominado por alguém para que se possa considerá-lo alfabetizado.

A resposta a essa pergunta é bastante complexa. Por um lado, temos o próprio conhecimento matemático que ao se constituir num continuum dificulta a identificação de um patamar mínimo que signifique realmente a aquisição de um código, como é o caso da alfabetização nas letras. Por outro lado, socialmente e mesmo pedagogicamente falando, a condição de analfabeto é geralmente caracterizada pela ausência de domínio do código escrito da língua. O próprio analfabeto reconhece sua necessidade de apropriar-se de um determinado conhecimento matemático, mas prioriza sua alfabetização na língua.

Como primeiro indicador na definição dos objetivos e conteúdo do curso tomou-se como base aqueles adotados pela Fundação EDUCAR para o primeiro módulo do seu Programa de Educação Básica. Na prática e durante o próprio desenvolvimento das aulas esses objetivos e conteúdo foram sendo redefinidos, alguns foram ampliados, outros não foram trabalhados, outros ainda mereceram uma atenção bastante superficial. Para essa redefinição contribuiu especialmente a preocupação em transformar o saber matemático adquirido na escola em um verdadeiro instrumento útil na vida prática desses adultos. E assim, definiu-se que o final do curso, os alunos deveriam ser capazes de:

- . formar, ler e escrever qualquer número de até 6 algarismos;
- . efetuar adições com e sem reserva, com números de até 6 algarismos;
- . efetuar subtrações sem e com recurso, com números de até 6 algarismos;
- . efetuar multiplicações de um número de até 6 algarismos por outro número de até 2 algarismos, envolvendo reserva;
- . efetuar divisões de um número de até 6 algarismos por outro número de 1 algarismo, envolvendo recurso;
- . resolver situações-problema envolvendo medidas de valor, noções de troco, lucro, prejuízo, compra à vista e a prazo.

Ao planejar o curso, já durante o seu próprio desenvolvimento, tínhamos duas alternativas possíveis de distribuição de conteúdos. A primeira delas, implica em uma perspectiva linear de gradação dos conteúdos, tomando-se como parâmetro o próprio Sistema de Numeração, na medida em que se avança no seu estudo, avança-se também na complexificação das operações. A segunda alternativa significa um corte em profundidade em cada um dos principais conteúdos da alfabetização em matemática.

No início das aulas, adotei o primeiro modelo. O grande problema que então se colocou foi determinar de onde exatamente começar o trabalho: colocava-se como premissa que esses alunos, mais adiantados do que o alunos das outras turmas, já tinham algum conhecimento matemático. Começar como se eles nada soubessem era uma hipótese inadmissível. Determinar da onde começar mostrou ser impraticável: ora a proposta de trabalho era demasiadamente fácil, ora demasiadamente difícil. A solução encontrada foi o replanejamento de todo o curso, passando-se então a adotar a segunda alternativa de distribuição dos conteúdos.

A tentativa de delimitação clara do ponto de partida constituiu assim a principal característica do primeiro mês de aula. Na origem das dificuldades, então sentidas, dois aspectos principais: a distância entre o desempenho oral e escrito desses alunos e a descontinuidade do próprio conhecimento matemático por eles já adquirido. Como resultante, a impossibilidade de determinar um ponto, em termos de conteúdo, da onde fosse possível começar os estudos. Trocando em miúdos, trabalhar apenas números de um algarismos e os fatos básicos da adição era ridiculamente fácil e desinteressante: eles não tinham a noção de dezena mas eram capazes de registrar números compostos por 3 e às vezes 4 algarismos.

Assim, abandonei a primeira proposta de trabalho, que mostrou ser excessivamente linear e gradativa, na tentativa de estabelecer pontes entre o conhecimento formal que pretendia ensinar e o conhecimento prático que os alunos já possuíam.

A partir do segundo mês a estrutura do curso já estava montada e passamos então a trabalhar cada um dos assuntos desde a sua noção mais elementar até o limite possível de sua complexidade, antes da passagem para um novo assunto. Exemplificando, no estudo do Sistema de Numeração iniciávamos pela própria noção de quantidade e sua notação, prosseguíamos até o trabalho com números compostos por até 6 algarismos. Essa distribuição de conteúdos permite maior dinamismo nos estudos e, fato fundamental,

o adulto sente, desde o início, que está aprendendo. Além disso, torna-se mais fácil lidar com a heterogeneidade e propor trabalhos diversificados dentro do mesmo assunto. Na verdade, o essencial nessa unidade era que o aluno adquirisse a noção de base 10 do Sistema de Numeração, sendo muito menos importante definir o "tamanho" do número com o qual ele deveria ser capaz de operar. Esse mesmo princípio foi utilizado quando do planejamento de cada uma das demais unidades, e como resultado mais significativo ficou a percepção da reação positiva dos alunos e da sua satisfação ao sentirem que eram capazes de aprender e de rapidamente operar "contas grandes".

Em resumo, a partir do segundo mês de aulas, o curso passou a estar estruturado em seis unidades, a saber: Sistema de Numeração, Adição, Subtração, Multiplicação, Divisão e Medidas de Valor. Em cada uma dessas unidades procurou-se levar os alunos ao entendimento das noções básicas e à sua aplicação na resolução de operações e problemas o mais complexos possíveis.

3.2. Metodologia

Relatar a metodologia utilizada significa logo no início dar conta de alguns preconceitos presentes em geral nos diversos trabalhos de educação de adultos: acredita-se que o adulto já ultrapassou a fase do concreto e que utilizar na sala de aula materiais do tipo chapinhas ou palitos é infantilizar esse adulto. Na prática constatou-se que, para a aquisição de novas noções é sempre imprescindível fazer o caminho do concreto para o semi-abstrato e deste para o abstrato. Exemplificando, na aquisição da noção de dezena, centena, etc — a base 10 do Sistema de Numeração — é absolutamente necessário que o aluno realmente concretize (veja, pegue, sinta) que em uma centena estão contidas 10 dezenas e em cada dezena dez unidades, sem essa concretização não se dá o entendimento e sem o entendimento a aprendizagem fica comprometida.

O segundo preconceito contra o adulto, ao considerá-lo antes de mais nada como um ser produtivo e sem tempo a perder, impede que se privilegie o caráter lúdico da aquisição do conhecimento. Não estou aqui fazendo a apologia dos jogos didáticos, que em geral são até mais chatos do que uma boa aula, mas estou sim dizendo que, dependendo das condições em que se processa a aprendizagem, pode-se e deve-se ter prazer em aprender, mesmo quando se é adulto e ainda por cima pobre e analfabeto.

Aqui cabe uma digressão, porque me vem forte mais uma vez a imagem do Lázaro, que um dia quando já havíamos passado mais de meia hora além do horário e toda a classe ainda estava absorta na resolução dos exercícios, interrompi a aula e ele me disse "— Já? Parece que eu estava como num sonho e você me acordou." Antes dessa experiência de trabalho com esses alunos eu não tinha a certeza de hoje de que adquirir conhecimentos não é necessariamente uma obrigação chata e desinteressante e que pode ser um prazer.

Aqui vai mais um pequeno registro de fatos da sala de aula: em um exercício de representação, por meio de figuras, de determinada quantidade no quadro valor-de-lugar, Sebastião representou as unidades por pétalas de margarida, as dezenas por uma margarida com 10 pétalas e a centena por um buquê de margaridas. À primeira vista um fato sem importância, que, no entanto, questiona o tom cinza com o qual se representa, na maioria dos livros didáticos, o mundo dos analfabetos.

Ainda com relação à metodologia, utilizei muito o trabalho individualizado e o quase autodidatismo. A partir do momento em que as noções básicas com relação a cada unidade estavam suficientemente adquiridas, a proposta de trabalho era individualizada e cada aluno progredia segundo seu próprio ritmo e possibilidade. É interessante registrar o quanto esses alunos eram ciosos de sua independência na resolução de problemas e algoritmos, o recurso à professora só acontecia em última instância quando ele aluno já havia esgotado todas as suas possibilidades de tentar encontrar a resposta certa.

a. Material Didático

Logo no início do curso analisei uma série de materiais didáticos de matemática para adultos, com o objetivo de selecionar o mais adequado ao trabalho com aquele grupo específico de alunos. A construção de um material específico, durante o próprio desenvolvimento das aulas, não estava entre as intenções do primeiro momento. Na prática, resultou que, consegui encontrar apenas dois materiais — Cartilha O Ribeirinho (CEDI) e Matemática para o 2º ano (Moçambique) — que me serviram de subsídio para o planejamento geral do curso e para a elaboração de exercícios diários. Por força das circunstâncias, fui assim obrigada a elaborar pouco a pouco o material didático utilizado em sala de aula. Não considero que a solução encontrada tenha sido a ideal, melhor teria sido dispor de um material didático pré-construído o qual seria complementado no trabalho diário; os próprios alunos também prefeririam possuir seu Livro de Matemática, ao invés de um monte de folhas xerocadas.

Os dois materiais selecionados são complementares. O material de Moçambique adota uma perspectiva fascinante, sua preocupação dominante é de desenvolvimento do raciocínio lógico e de ensino da matemática pura. Enquanto que no material do CEDI sente-se o enraizamento na realidade dos ribeirinhos da Amazonia para os quais foi construído: a seleção de conteúdos e sua abordagem explicita uma concepção da matemática, enquanto instrumento do cotidiano, da luta pela sobrevivência. Seria talvez exagero dizer que do primeiro material flui a própria matemática, enquanto que do segundo flui o cotidiano. Nessa dualidade de perspectivas encontra-se sua intercomplementariedade, tanto no que diz respeito à seleção dos conteúdos, quanto ao seu tratamento.

A gradação dos conteúdos é um aspecto que merece atenção especial. No material de Moçambique o objetivo principal é o desenvolvimento do raciocínio lógico, através da manipulação dos números e do entendimento das diversas regras e propriedades aritméticas; a gradação dos conteúdos se define ao interior do próprio conhecimento matemático e tende a uma certa linearidade. Na

cartilha "O Ribeirinho" a perspectiva da instrumentalização para o cotidiano redefine a gradação em função da aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos e da própria vivência do analfabeto, dando-se ao conteúdo a aprender um dinamismo que lhe é externo e que traduz de forma mais imediata as motivações do alfabetizando adulto. Com relação à gradação de conteúdos resta um problema sem solução — até o momento e para mim pelo menos —, como conciliar essas duas perspectivas? Como estabelecer um currículo de matemática para adultos que tenha o objetivo da instrumentalização e do desenvolvimento do raciocínio lógico perseguidos com igual intensidade?

Ainda discorrendo sobre a metodologia utilizada é preciso relatar que também sucumbi à moda do ábaco. Mais do que isso, fiz uma tentativa séria de utilização desse recurso didático, acreditando que ele realmente poderia representar um excelente apoio para o entendimento do Sistema de Numeração e das Operações Fundamentais. Não consegui nem sombra dos resultados pretendidos e aos poucos me dei conta de que pouca diferença havia para os alunos entre a representação do número por algarismos ou por quantidade de bolinhas em cada casa decimal. O ábaco, situando-se no nível da representação semi-concreta, não é suficiente, como recurso, para o entendimento da base 10 do Sistema de Numeração, sua utilização pressupõe o uso de outras formas de representação e mesmo a manipulação de objetos que permitam perceber que o 1 — dezena — realmente contém 10 — unidades —.

Mais uma vez vou aqui me referir à questão da gradação dos conteúdos. É comum, que o adulto seja submetido a uma rotina que implica a necessidade de reaprendizagem da representação de cada uma das quantidades entre 1 e 99 para só então ser considerado capaz de aprender a centena e mais uma vez avance gradativamente até 999 para poder estudar o milhar, e assim por diante. Com os alunos com os quais trabalhei foi possível o estudo menos gradativo e quase concomitante da dezena e centena e do milhar, dezena e centena de milhar, o que facilitou o entendimento da lógica da escrita dos números e possibilitou um

avanço maior no estudo do próprio sistema de numeração. Desde o início do curso ficou patente a necessidade de que os exercícios fossem propostos de forma a constituírem experiências significativas, levando os alunos muitas vezes a progredirem sozinhos, superando e incorporando conhecimentos. Sobretudo é preciso que os alunos sintam que estão aprendendo e que não se desestimulem frente a exercícios que lhes parecem fáceis demais e subestimam seu conhecimento e sua capacidade de aprendizagem.

4. RESULTADOS ALCANÇADOS

Ao refletir sobre os resultados alcançados ao final dos 8 meses de aula, mais uma vez voltam as questões relativas à especificidade do conhecimento matemático, ao interior do qual não me parece que exista um patamar mínimo que como na língua caracteriza a alfabetização entendida como a aquisição suficiente do código. Em outras palavras, permanece sem resposta a pergunta esboçada no início deste trabalho: o que é estar alfabetizado em matemática? Concretamente formulada essa pergunta se traduz por uma reflexão sobre até que ponto esses meus alunos, ao final do curso, estavam ou não alfabetizados "matematicamente" falando. Responder a essa pergunta se torna complexo na medida mesma da fluidez ou indefinição do parâmetro utilizado.

Dessa forma, ao invés de tentar especificar um resultado final alcançado parece mais próprio à experiência dar conta do próprio caminhar em termos de aprendizado. E nesse caminhar o fundamental não foi tanto a quantidade de conteúdo por eles armazenado, mas muito mais a ampliação da capacidade de inteligentemente "enfrentar-se" com os números — contas ou problemas. Este foi o principal resultado alcançado ao longo do curso; progressivamente, os alunos foram ganhando autonomia e as aulas cada vez mais se caracterizavam como momentos de aprendizagem individualizada, onde cada aluno foi aos poucos impondo seu próprio ritmo e explicitando suas necessidades na aquisição do saber matemático que lhes era essencial.

Os objetivos definidos para o curso (ver p.52) foram atingidos em pelo menos 70% por todos os alunos.

Em termos globais da proposta de trabalho, no entanto, é necessário proceder a uma redefinição desses objetivos no sentido de que o essencial no processo ensino-aprendizagem da alfabetização de adultos: o desenvolvimento de habilidades de raciocínio lógico — próprias à aquisição do saber matemático — é o verdadeiro objetivo a ser perseguido, enquanto norteador de toda a proposta de trabalho.

III. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. CARRAHER, Terezinha N. et alii. Na vida: dez, na escola: zero. Os contextos culturais na aprendizagem da matemática, in Cadernos de Pesquisa, São Paulo (42), p. 79-86, agosto/1982.
2. DUARTE, Newton. O ensino de matemática na educação de adultos. São Paulo, Cortez, Autores Associados. 1986.
3. FAUNDEZ, Antônio. "Notas sobre a cultura oral, a cultura escrita e o processo de alfabetização nas ilhas de São Tomé e Príncipe", In Educação e Sociedade. S. Paulo, CEDES, Vol. 6, nº 19, dezembro, 1984.
4. FERREIRO, Emília e PALÁCIO, Margarita G. (compiladoras). Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. México, Siglo Veintiuno, 1982.
5. FERREIRO, Emília et alii. Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. Cuadernos de Investigaciones Educativas, nº 10. México, 1983.
6. MARANHÃO, Helena. Alfabetização: um estudo das representações e estratégias sociais. Rio, mimeo, 1986.

FICHA DO ALUNO

1. DADOS PESSOAIS

- Nome _____
- Endereço _____ Tel.: _____
- Idade (ano de nascimento) _____
- Local de nascimento _____
- Tempo de permanência no Rio _____
- Ocupação atual _____
- Ocupação anterior _____
- Experiência escolar anterior _____
 - . Com que idade? _____
 - . Onde? _____
 - . Duração? _____

2. REPRESENTAÇÕES/PERCEPÇÕES SOBRE O CÓDIGO VERBAL (ORAL E ESCRITO);

2.1- Por que procurou o curso?

2.2- O que você espera do curso?

2.3- No dia a dia sente necessidade de saber ler e escrever?
Por que? Para que?

2.4- Quando se aprende a ler e a escrever alguma coisa muda na vida?

2.5- O que é mais importante — saber escrever ou saber falar bem?

2.6- O que é saber falar bem?

2.7- Quando se aprende a ler e a escrever, muda-se a maneira de falar?

3. CONHECIMENTO DO CÓDIGO ESCRITO

3.1- Conhecimento e uso de letras (leitura):

a) identificação de letras individuais:

lo - Q - T - S - U - R - O - P
 a - l - s - p - t - r - l - n

b) utilização funcional desse conhecimento (associação da letra com o valor sonoro)

LATA	SUL	PRATO
lata	sul	prato

3.2- Dificuldades ortográficas (leitura e escrita):

a) relações biunívocas

(leitura): DATA PÁ VATAPÁ

(ditado):

b) regularidade contextual:

(leitura): QUEIJO GUERRA

(ditado):

c) idiossincrasias ortográficas:

(leitura): CHUVA ASSAR

(ditado):

d) variedades sociais/regionais:

(leitura): FLAMENGO MULHER

MENINO CANTAR

(ditado):

3.3- Palavras contextualizadas (leitura/escrita):

(leitura): O curso de alfabetização começa em março.

(ditado):

3.4- Escrita espontânea:

Por que você procurou o curso?

DITADO

3.2- Dificuldades ortográficas

a) relações biunívocas

pata

babá

b) regularidades contextuais

rato, também, soldado

c) idiossincrasias ortográficas

mesa, chuchū, assombração

d) variedades sociais/regionais

bicicleta, colher, polícia

3.3- Palavras contextualizadas

Os salários estão congelados?

M A T E M Á T I C A

Nome: _____

1. Complete as seqüências:

1	2	3			6	7	8			
---	---	---	--	--	---	---	---	--	--	--

40	41	42						48
----	----	----	--	--	--	--	--	----

95	96					
----	----	--	--	--	--	--

2. Ditado de números:

3. Reconhecimento de números:

83

174

591

1.986

2.500

0

4. Resolva as operações :

$$2 + 3 = \boxed{}$$

$$\begin{array}{r} 9 \\ + 7 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 36 \\ + 41 \\ \hline \end{array}$$

$$25 + 4 = \boxed{}$$

$$9 - 5 = \boxed{}$$

$$\begin{array}{r} 15 \\ - 9 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 43 \\ - 20 \\ \hline \end{array}$$

$$38 - 17 = \boxed{}$$

$$3 \times 3 = \boxed{}$$

$$\begin{array}{r} 62 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$$

$$4 \times 21 = \boxed{}$$

$$6 \div 2 = \boxed{}$$

$$84 \overline{) 2}$$

$$18 \div 9 = \boxed{}$$

5. Responda as situações:

. Vou precisar de 2 latas de leite condensado para fazer docinhos e de 3 latas para os brigadeiros. Quantas latas de leite condensado terei de comprar?

. Se eu tinha 9 moedas e perdi 5, com quantas fiquei?

. Um dos hospitais do bairro tem 4 andares. Cada andar tem 21 camas. Quantas camas tem o hospital?

. Consegui 84 casacos para 2 orfanatos. Quantos casacos cada um vai receber?

- Números a serem ditados na questão 2:

9 - 27 - 85 - 360 - 1420