

**Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**ESCRITA E PROCESSOS DE LETRAMENTO:
CONSTRUINDO INTER-RELAÇÕES ENTRE
CONHECIMENTO SISTEMATIZADO E
PRÁTICAS SOCIAIS LETRADAS**

Miliane Nogueira Magalhães Benício

Brasília, DF

2007

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação
Área de concentração: Escola, aprendizagem e
trabalho pedagógico

**ESCRITA E PROCESSOS DE LETRAMENTO:
CONSTRUINDO INTER-RELAÇÕES ENTRE
CONHECIMENTO SISTEMATIZADO E
PRÁTICAS SOCIAIS LETRADAS**

Miliane Nogueira Magalhães Benício

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Stella Maris Bortoni-Ricardo

Brasília, DF

2007

ESCRITA E PROCESSOS DE LETRAMENTO: CONSTRUINDO INTER-RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO SISTEMATIZADO E PRÁTICAS SOCIAIS LETRADAS

Miliane Nogueira Magalhães Benício

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Stella Maris Bortoni-Ricardo

Brasília, DF
2007

Miliane Nogueira Magalhães Benício

**ESCRITA E PROCESSOS DE LETRAMENTO:
CONSTRUINDO INTER-RELAÇÕES ENTRE
CONHECIMENTO SISTEMATIZADO E
PRÁTICAS SOCIAIS LETRADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB) – Orientadora

Prof^a Dr^a Maria Cecília de Magalhães Mollica (UFRJ) – Membro externo

Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz (UnB) – Membro interno

Prof^a Dr^a Maria Alexandra Militão Rodrigues (UnB) – Suplente

Brasília – DF
29 de junho de 2007

A Alex Benício, pelo reconhecimento,
companheirismo, ternura, amor incondicional...

A meus pais Lucas Nogueira de Magalhães e
Geralda Justina de Magalhães, que com
honestidade, respeito, fé, carinho, perseverança e
simplicidade escreveram uma das mais belas obras
com o experimentar de cada dia vivido. Leio e
releio com os olhos, os ouvidos toda essa beleza
... e admiro!

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Stella Maris Bortoni-Ricardo por seu acolhimento, sua presença contagiante, sua sabedoria essencial, sua brilhante compreensão do universo complexo das práticas sociais. Obrigada pelo encorajamento e pela oportunidade de realizar, a meu modo, mais que um projeto de mestrado, um projeto de vida.

À prof^a Maria Helena da Silva Carneiro por ter sido quem primeiro me iniciou no mundo da pesquisa e com quem muito aprendi. Suas lições me acompanharão para sempre.

À prof^a Maria Cecilia de Magalhães Mollica que aceitou o convite para alinhar comigo as costuras finais da primeira etapa deste percurso.

À prof^a Maria Alexandra Militão Rodrigues pelos diálogos, pela presença poética, por me mostrar o valor e a força de se unir à razão sem perder a emoção, igualmente partes de mim.

De modo todo especial ao professor, amigo e mestre Cristiano Alberto Muniz com quem compartilhei medos, sonhos e possibilidades, em diálogos sobre a vida, sobre o conhecimento, sobre o fazer e fazer-se profissional, no âmbito da pesquisa e da atuação do educador. Obrigada pela escuta sensível, pela mente perspicaz, pela simplicidade e pela paixão com encara o magistério, pelo exemplo profissional, sem os quais talvez jamais tivesse me descoberto, ou ao meu educador-educando – objeto desta pesquisa – como seres matemáticos, criativos e capazes. Foi com essa parceria que me senti parte do time de quem – também – pensa.

À prof^a Silviane Barbato, pelas valorosas contribuições, quando da banca de qualificação.

À prof^a Maria Luíza Angelim e ao prof. Renato Hilário, professores da esperança com quem sempre mantive calorosos diálogos, desde a graduação. Pela inspiração, pelo exemplo e pela capacidade de crer, sonhar e lutar. Minha eterna admiração, mestres!

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pelo apoio financeiro sem o qual esta pesquisa não teria sido realizada.

À Rosário Ribeiro pelas primeiras conversas, pelos exemplos práticos e por todas as orientações sobre qualificação e projeto.

À Rosineide Magalhães de Sousa, Márcia Regina Alves Gondim, Maria Alice Fernandes de Sousa e Walquíria Lobato, com quem aprendi muito por meio de seus trabalhos que sinalizaram caminhos por onde eu pudesse trilhar.

Às meninas da Secretaria da Pós Graduação Juliane, Ana Paula nossas eternas Jú e Aninha, muito obrigada por facilitar, compreender e sofrer junto comigo. Vocês fazem nosso caminho ficar menos tortuoso, menos íngreme.

À Rita e Hidelbrando da Livraria Hidelbrando pela amizade, pelos textos relíquias – falados e escritos.

À Rose pelo sorriso, pelas autorizações, pela geladeira, pela mesa, pelos armários, pelos pincéis de quadro branco, enfim pela sala dos mestrados, mais que equipada, onde passei a maior parte dos últimos oito meses e onde encontrei tudo para criar e fazer nascer este texto.

Aos funcionários e técnicos da Universidade de Brasília, em especial ao Menino do Rio – nosso eterno Jean – à Ana e ao prof. Kalil, pessoal da informática. À Vanda, Cícera, Lenim, Joaquim, João... obrigada pelo acolhimento e pelos cafezinhos. A recepção nunca seria a mesma sem vocês.

Às minhas amigas e fiéis escudeiras da sala dos mestrados, Lady Sakay, por sua leveza e equilíbrio, sem você este projeto não teria se iniciado. À Cristiana Teixeira, pela cumplicidade e paixão. À Walquíria Lobato, pela serenidade, pela presença musicalmente acolhedora, a Yesmin Correia Dias pela sua capacidade de dizer o que sempre se fazia necessário. À Nádia Queiroz, pelas dúvidas, pelas certezas dos primeiros passos. Ao meu amigo Agostinho, o Tinho do Timor-Leste, por sua partilha e amizade. À Maria da Guia Taveiro, pela parceria nas madrugadas, pelo entusiasmo, pela alegria simples e sincera do seu existir. À Eliene Dias pela organização... você sabe

(risos), pela meiguice, pelas noites não dormidas, pela companhia sempre presente, pelo carinho e pelo apoio intelectual e material, decisivos para a realização desse projeto.

À Ivone Miguela, pela sua sabedoria e simplicidade, puramente simples, por me falar de letramento e paixão e por compartilhar comigo sua sabedoria e experiência de vinte e quatro anos de alfabetização. Com você aprendi por que alfabetizar vale a pena.

À Ângela Hartmann por ler e reler todo o meu trabalho com olhar curioso e perspicaz de quem já sabe muito, orienta muito e compartilha muito. Meu sempre obrigada!

À Patrícia Vieira pela amizade, pelo chorar e sorrir junto, pelos medos compartilhados e pelas conquistas também. Te adoro garota! E parabéns pelo bebê!

Às minhas amigas desde a graduação Luana Andrada Pimenta, pelo carinho e pela leitura dos primeiros rascunhos deste texto. Patrícia Goretti por tudo e principalmente pelas transcrições. À Roberta Veras, Tatiane Torres, Michelle Confessor, Marcela Magalhães, Laura Castilho e ao poeta Vavá, pelo interesse nos textos da minha vida.

Às minhas irmãs Rosana de Magalhães e Regina de Magalhães Reis por me ensinarem o que é amar e compartilhar o que é bom e o que é ruim. Foi com vocês que aprendi a ser no mundo. À minha sobrinha Carol, obrigada pelo entusiasmo e por me lembrar a cada olhar que o amor é o maior dos sentimentos. Te amo fofinha! Ao meu cunhado Cícero dos Reis pela aceitação e por ser durante tantos anos uma referência de quem sabe acolher. Obrigada por todas às vezes que me buscou no trevo, me levou para roça e, junto com a Regina e a Carol ajudou a se tornar realidade esta pesquisa. A meu cunhado Adilson pela alegria e por cuidar da minha mana Rosinha. Amo vocês, família!

Ao meu sogro Pedro Ferreira Benício e à minha sogra Lourdes Pereira Benício com quem divido as frustrações e as conquistas da vida. Obrigada por me presentear com minha alma gêmea e por serem exemplo de carinho, honestidade, ética e perseverança. Amo vocês!

À minha amiga e irmã Mayra Leoney de Lavor, pela sua existência apaixonante e por sua coragem de ser. Obrigada por andar, cair, levantar, chorar, sorrir, bem dizer e mal dizer a vida e da vida. Obrigada por viver e sentir a vida COMIGO, na sua inteireza. Quem vive assim desperta paixão!

Às minhas companheiras e aos meus companheiros do Grupo do Tororó, Luísa de Marilac, Mariana Bicalho, Carolina Pinheiro, Hanna, Fabiana Perillo, Júnior César, Jan Yuri e José Geraldo Júnior com quem dei meus primeiros passos como pedagoga e como extensionista. O Projeto Tororó foi o início de tudo e, graças a ele, este projeto de pesquisa ganhou vida. Foi lá que nos encontramos e muitas foram as descobertas e aprendizagens. Valeu, pessoal!

De modo mais que especial, aos meus mestres tororoenses, meus primeiros alunos, homens e mulheres do povo que desenharam os primeiros e belíssimos horizontes, para que eu pudesse alçar meus primeiros vôos, como pedagoga, educadora-alfabetizadora e pesquisadora.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.

Paulo Freire (2000, p. 26)

BENÍCIO, Miliane Nogueira Magalhães. *Escrita e processos de letramento: construindo inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2007.

RESUMO

Analisa, no processo de letramento, a construção de inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas para o adulto, considerando-se o letramento como prática social e os conhecimentos lingüísticos necessários para o letramento e a alfabetização. A pesquisa foi desenvolvida levando em conta princípios da Etnografia Educacional Colaborativa. O estudo de caso foi realizado no contexto rural, da chácara Boa Esperança, no município de Itapuranga, interior do Estado de Goiás e teve como *locus* de pesquisa uma ação pedagógica de intervenção em prol do letramento de um adulto de 63 anos de idade. Na pesquisa identificamos e analisamos como os conhecimentos prévios e o contexto cultural de uso da escrita favorecem a construção do conhecimento sistematizado da língua escrita. Com este estudo esperamos mostrar que a escrita não é um objeto constituído de códigos secretos de difícil acesso para o aprendiz adulto. Mas, sim, que o adulto, por já ter construído estratégias de inserção na cultura letrada como trabalhador e como consumidor, já construiu também conhecimentos sobre essa linguagem que, se considerados na relação pedagógica, podem representar o “pulo do gato” para a sua efetiva transição para o mundo letrado.

Palavras-chave: letramento, práticas sociais letradas, conhecimento sistematizado, educação de jovens e adultos.

BENÍCIO, Miliane Nogueira Magalhães. *Writing and other literacy processes: building the relationship between school literacy and social literacy practices*. Dissertation (Master in Education) – Faculty of Education, University of Brasília, 2007.

ABSTRACT

This work analyses the relationship between school literacy and social literacy practices for an adult that is learning to read and write and for the researcher that is learning how to become a literacy educator. The linguistic knowledge which is necessary for the acquisition of literacy is taken in consideration. The research was carried out according to the principles of the educational, collaborative ethnography, particularly for data generation. The research locus for the case study was a small farm located in the county of Itapuranga, in the state of Goiás, hinterland Brazil. The research procedures were basically the pedagogical action to teach an adult man to read and write and they focused on the influence of previous knowledge and of the cultural context on the process of writing and on the acquisition of school literacy. This study shows that writing is not an object full of secret codes unavailable to an adult literacy learner. On the contrary: having developed strategies for his insertion in the literacy culture, as a worker and as a consumer, the adult learner has also acquired information about the written language, which can be very useful for his effective transition to the literate world.

Keywords: literacy, literacy social practices, school knowledge, adults' literacy.

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Os nomes dos participantes da pesquisa são verdadeiros e as convenções de transcrição de fala para todos os capítulos são as seguintes:

XXX = palavra ou trecho incompreensível

..: = pausa de qualquer extensão

(+) = pausa curta

(+++)= pausa longa

/: = truncamento ou interrupção abrupta para auto-correção

MAIÚSCULO = marcar entonação

Hum-rum / Arrã = afirmação positiva

Um-um = afirmação negativa

(...) fragmento de qualquer tamanho não-transcrito

[] reconstituição da referência pelo analista

() comentário do analista

Negrito = ênfase da autora

Foram também utilizados os seguintes sinais convencionais de pontuação gráfica: vírgula (,); ponto (.); ponto de exclamação (!); ponto de interrogação (?).

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Calendário do Trabalho de Campo, 48

QUADRO 2 - Síntese das Relações entre Questões, Objetivos e Procedimentos de Pesquisa, 49

QUADRO 3 - Textos Seleccionados e Recortados pelo Educador-educando para o Levantamento do seu Universo Vocabular, 52

QUADRO 4 - Lista de Palavras Retiradas das Frases Recordadas pelo Educador-educando, 53

QUADRO 5 - Outras Palavras que Também Fazem Parte do Universo Vocabular do Educador-educando, 53

QUADRO 6 - Temas/Palavras Geradoras e os Critérios Aplicados para a Seleção, 54

QUADRO 7 - Esquema da Mudança na Estrutura Teórico-Metodológica Subjacente à Proposta de Letramento, 61

QUADRO 8 - Espaços Sociais de Letramento e Conhecimentos Requeridos, 140

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO, 17

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO: DUAS HISTÓRIAS E UMA MESMA REFLEXÃO, 21
 - 1.1 Introdução, 22
 - 1.2 Texto, Contexto e Pretexto, 22
 - 1.3 A Escrita e o Mundo do Trabalho: mais uma experiência, 27
 - 1.4 Formação Acadêmica: um espaço de redescobertas, 30

2. MÉTODO DE PESQUISA: ESTUDO DE CASO EDUCACIONAL DE CUNHO ETNOGRÁFICO COLABORATIVO, 34
 - 2.1 Introdução, 35
 - 2.2 A Pesquisa Qualitativa, 35
 - 2.3 O Eu-Participante e o Eu-Pesquisador, 38
 - 2.4 Princípios Etnográficos Norteadores da Pesquisa, 39
 - 2.4.1 Perguntas Exploratórias, 40
 - 2.4.2 Objetivo Geral, 40
 - 2.4.3 Objetivos Específicos, 40
 - 2.4.4 Asserção Geral, 41
 - 2.4.5 Subasserções, 41
 - 2.5 Quando o Direito a Dizer é a Razão para o Aprender, 42
 - 2.5.1 A Escolha do Educador-educando, 42
 - 2.5.2 O Contexto Pesquisado, 43
 - 2.5.3 O Trabalho de Campo, 47
 - 2.6. Os Procedimentos para a Construção e Discussão das Informações, 48
 - 2.6.1 A Ação-Intervenção de Letramento como *Locus* da Pesquisa, 50
 - 2.6.1.1 Primeira Fase, 58
 - 2.6.1.2 Segunda Fase, 59
 - 2.6.1.3 Terceira Fase, 60
 - 2.7 O Caminhar Etnográfico e o Reavaliar da Práxis Pedagógica, 60
 - 2.8 A Observação das Práticas Sociais de Letramento do Educador-educando, 62
 - 2.9 Entrevistas Semi-estruturadas e Abertas com o Educador-educando e Familiares, 62
 - 2.10 A Análise Documental, 64
 - 2.11 O Diário de Bordo, 64
 - 2.12 A Construção, a Organização e a Discussão das Informações, 65
 - 2.13 Delimitação do Objeto, 66

3. REFERENCIAL TEÓRICO: A Escrita nos Contextos Histórico-culturais, Letramento como Prática Social, Educação de Jovens e Adultos e Saberes Lingüísticos Necessários para o Letramento, 70
 - 3.1 Introdução, 71
 - 3.2 A Escrita nos Contextos Histórico-Culturais: construção de sentidos e suas implicações para o letramento no contexto rural, 72
 - 3.3 Afinal, é Alfabetização ou Letramento? 78
 - 3.4 Letramento como Prática Social, 81
 - 3.5 Educação de Jovens e Adultos: contexto como texto, 86
 - 3.6 Saberes Lingüísticos Necessários para o Letramento, 90

4. DESCORTINANDO HORIZONTES NEM SEMPRE ESCRITOS POR MEIO DA PALAVRA, 99
 - 4.1 Introdução, 100
 - 4.2 O Começo – 1942-1951: um mundo de muitos saberes, mas sem escrita, 101
 - 4.3 A Descoberta do Texto em Função da sua Utilidade no Contexto, 107
 - 4.4 A Curiosidade de Ouvir o que Dizem as Letras, 113
 - 4.4.1 A Experiência no MOBRAL no Início da Década de 1980, 114
 - 4.4.2 O Lar-Escola e a Esposa-professora: mais uma experiência com a alfabetização, 116
 - 4.5 Algumas Hipóteses: por um porto de partida, 119
 - 4.6 Os Atuais Contextos de Letramento do Sr. Luquinha, 127
 - 4.6.1 Orçamento do Lar, 129
 - 4.6.2 Atividades do Lar, 132
 - 4.6.3 Plantio e Manutenção da Lavoura, 135
 - 4.6.4 Produção de Leite, 136
 - 4.6.5 Manejo do Gado, 137
 - 4.6.6 Venda de Produtos Agropecuários, 138
 - 4.7 Os conhecimentos Requeridos nos Contextos Sociais de Letramento, 140
 - 4.7.1 Os Conhecimentos Lingüísticos Oraís, 141
 - 4.7.2 Os Conhecimentos Lingüísticos da Escrita Alfabética, 143
 - 4.7.3 Os Conhecimentos Matemáticos de Medida e Contagem, 148
 - 4.7.4 Os Conhecimentos Matemáticos Monetários, 151
 5. VIVENDO, CONHECENDO, REFLETINDO E RECONSTRUINDO O TEXTO NA VIDA: QUANDO SOMENTE A VIDA CONSEGUE DIZER O SOM DAS LETRAS, 155
 - 5.1 Introdução, 156
 - 5.2 Construindo e Reconstruindo a Oralidade como Suporte para a Escrita, 157
 - 5.3 Construindo e Reconstruindo a Noção de Sílabas e de Consciência Fonológica, 159
 - 5.4 Construindo e Reconstruindo as Irregularidades da Língua, 161
 - 5.5 Construindo e Reconstruindo a Práxis Pedagógica: da alfabetização ao letramento, 164
 - 5.6 Construindo e Reconstruindo a Autonomia para a Escrita e a Escrita para a Autonomia, 167
 6. EU TE FAÇO LETRADO E VOCÊ ME FAZ EDUCADORA-ALFABETIZADORA E PESQUISADORA, 173
 - 6.1 Introdução, 174
 - 6.2 Invertendo Papéis, 175
 - 6.3 Vinculando Oralidade e Escrita: uma construção dialógica, 179
 - 6.4 A Escrita e o Conhecimento de Mundo: dois saberes que se complementam, 184
 7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, 189
- BIBLIOGRAFIA, 195
- ANEXOS, 200

Apresentação

Nas minhas primeiras leituras sobre a construção da linguagem escrita e os processos didático-metodológicos relacionados ao seu ensino e aprendizagem, percebi que o processo de aquisição e uso da mesma tem sido, a partir da década de 1970, objeto de estudo de muitos pesquisadores no que se refere à criança, tanto no âmbito da Psicologia, da Lingüística como da Educação. Mas o mesmo não ocorre em relação ao adulto. De modo geral, há uma lacuna, principalmente no âmbito educacional, no que concerne ao ensino e à aprendizagem de jovens e adultos.

No Brasil o trabalho mais divulgado é o de Ferreiro & Teberosky (1989), que investiga o processo de construção da escrita com base em teorias psicolingüísticas e na epistemologia genética piagetiana. Há também outros trabalhos, como o de Smolka (1993), que buscam compreender o mesmo fenômeno, a partir da teoria sociointeracionista, baseada nos estudos de Vygotsky.

Estamos inseridos em uma sociedade em que não há escolarização mínima garantida para todos os cidadãos, a despeito da universalização de matrículas no país. O índice de evasão escolar é alarmante e, em algumas regiões do país, ultrapassa 30% revelando o caráter segregador da nossa sociedade, que é marcada por diferenças sociais e econômicas entre os indivíduos. Em virtude desse quadro educacional, as crianças de hoje serão potencialmente os adultos, com alfabetismo mínimo, de amanhã, motivo suficiente para inserirmos os adultos no rol das nossas pesquisas sobre o processo de construção da escrita.

Em termos de formação de professores nos cursos de pedagogia, oferecidos no Brasil, é claro o direcionamento voltado para a criança, embora esse mesmo professor tenha a tarefa de também ensinar aos milhões de jovens e adultos que ainda freqüentam o sistema escolar, já que não lhes foram oferecidas oportunidades na idade apropriada. Esses jovens e adultos têm um diferencial em relação às crianças: conhecem os usos sociais da escrita e já desenvolveram estratégias próprias para agir na cultura letrada. Esse fato, por si só, já não imprimiria um caráter específico ao processo de aquisição e apropriação da linguagem escrita para o jovem e o adulto? Será que a escola, como a

principal agência de letramento, consegue levar em conta esse fato e articular vida e conhecimento?

Paulo Freire (1985a, p. 22) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura dessa implica a continuidade da leitura daquele. Nesse sentido, o trabalho do educador-alfabetizador deveria partir dos conhecimentos que o educando tem para, então, ampliar os seus letramentos. Pois, somente desse modo, o conhecimento deixaria de ser algo distante, sem sentido, para ser uma construção e uma produção idiossincrática do próprio educando, na relação com o outro e com o mundo.

É nessa perspectiva que se insere este estudo de caso educacional de cunho etnográfico colaborativo, realizado com um adulto de 63 anos de idade, em um contexto rural, no interior do Estado de Goiás. Na busca de tentar compreender como a vida e o conhecimento se inter-relacionam no processo de construção do letramento do adulto, algumas questões se tornam de extrema importância para o educador-alfabetizador, comprometido com uma pedagogia culturalmente sensível, que considere e respeite a trajetória e os conhecimentos que os educandos já construíram sobre a linguagem, seus usos e funções na sociedade.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo geral analisar, na construção do letramento, como se processam as inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas para dois adultos.

A motivação para a realização desta pesquisa, surgiu da inquietação de conhecer mais sobre como os adultos utilizam-se dos seus conhecimentos prévios para construir, apropriar e utilizar a linguagem escrita nas suas práticas cotidianas, articulando, assim, conhecimento e vida, oralidade e escrita.

Mostrar que a escrita não é um objeto cheio de códigos secretos de difícil acesso para o aprendiz adulto, mas, pelo contrário, mostrar que o adulto, por já ter construído estratégias de inserção na cultura letrada – como trabalhador e como consumidor – já construiu também conhecimentos sobre essa linguagem, que, se considerados na relação pedagógica, podem representar o “pulo do gato” para a sua efetiva transição para o mundo letrado; é a contribuição que espero dar com este trabalho.

Para a elaboração da pesquisa, recorro aos pressupostos do estudo de caso e ainda a princípios da abordagem etnográfica, bem como a princípios da sociolinguística, e do letramento como prática social, que se entrelaçam na construção das informações.

Utilizo o discurso ora na primeira pessoa do plural: nós, ora na primeira pessoa do singular: eu, uma vez que assumo distintas condições e papéis sociais ao longo desta investigação, isto é, de uma educadora-alfabetizadora, que é também a pesquisadora e a filha do educador-educando pesquisado.

Este estudo está dividido em sete capítulos: apresentação, metodologia, fundamentação teórica, quatro capítulos de construção das informações e considerações finais. No capítulo um, “Contextualização do Objeto: duas histórias e uma mesma reflexão”, contextualizo o meu objeto na minha trajetória de vida, mostrando como o texto e o contexto de tal trajetória se constituiu no pretexto para esta investigação.

No capítulo dois, “Método de pesquisa: estudo de caso educacional de cunho etnográfico colaborativo”, descrevo a metodologia utilizada: o estudo de caso educacional de cunho etnográfico colaborativo. Apresento o meu educador-educando, o contexto pesquisado, as estratégias e os instrumentos utilizados, bem como descrevo a ação pedagógica em prol do letramento do educador-educando, principal *locus* de pesquisa. Nesse tópico, registro ainda os objetivos geral e específicos, as perguntas exploratórias, a asserção geral e as subasserções e delimito o meu objeto de pesquisa.

No capítulo três, “Referencial teórico: a escrita nos contextos histórico-culturais: construção de sentidos e suas implicações para o letramento no contexto rural, letramento como prática social, educação de jovens e adultos e conhecimentos lingüísticos necessários para o letramento”, trato das vertentes teóricas que fundamentaram a pesquisa, evidenciando as contribuições teóricas de Rodrigues (2003), Kleiman (2001), Paulo Freire (2000), Bortoni-Ricardo (2004 e 2005) e Lemle (2004).

No capítulo quatro, “Descortinando horizontes nem sempre escritos por meio da palavra”, busco analisar a trajetória de vida do meu educador-educando, com o intuito de conhecer que saberes e linguagens vivenciou e se esses favoreceram a construção do conhecimento sistematizado da língua.

No capítulo cinco, intitulado “Vivendo, conhecendo, refletindo e reconstruindo o texto na vida: quando somente a vida consegue dizer o som das letras”, analiso como as práticas sociais de letramento dos atores envolvidos nesse processo se re-configuram ao longo da construção, apropriação e usos do saber sistematizado da língua.

O capítulo seis, “Eu te faço letrado e você me faz educadora-alfabetizadora e pesquisadora”, procuro mostrar como se dá a mútua constituição dos sujeitos letrados envolvidos na pesquisa.

Em “Algumas considerações”, sintetizo a discussão dos capítulos quatro, cinco e seis, visto que neles respondi às perguntas de pesquisa; confirmei a asserção geral e as subasserções, atingindo os objetivos delineados para este trabalho.

Em anexo apresento ainda, alguns protocolos inéditos que poderão servir para futuras discussões.

CAPÍTULO 1

**Contextualização do objeto: duas histórias e
uma mesma reflexão**

1.1 Introdução

A leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.

Paulo Freire, 1985a, p.22.

Nesse capítulo contextualizo o meu objeto de pesquisa na minha trajetória de vida, buscando mostrar como esse objeto foi se constituindo ao longo de um percurso vivido, sentido e pensando. Mostro também como a história do meu educador-educando motivou inquietações que culminaram neste projeto de pesquisa.

1.2 Texto, Contexto e Pretexto...

É interessante como essa assertiva de Paulo Freire consegue exprimir, sintetizar ou comunicar uma realidade que fez parte e, de certa forma ainda faz, da minha história de brasileira, nascida e criada na zona rural no interior do Brasil, filha de pais agricultores, e vivente num mundo em que a leitura das palavras sempre foi algo prescindível.

Os livros, os jornais, as revistas, os gibis, a televisão ou mesmo qualquer outro tipo de material escrito foi algo raro durante toda a minha primeira infância, entre 1974 e 1982, uma vez que, em boa parte desse tempo, morei numa casa de pau-a-pique, no meio do mato e os fazeres da vida no campo não requeriam o uso sistemático da escrita e da leitura. Além disso, papai, um agricultor analfabeto, sempre foi um exímio contador de histórias, mais um fato que conferia às nossas vivências uma ênfase ainda maior na oralidade. Tínhamos apenas dois livros em casa, se não me trai a memória: uma bíblia, que era lida por mamãe para toda a família aos domingos e um livro de fábulas, este apresentado a mim só a partir dos 6 ou 7 anos de idade. Eram lindos! Com aquelas ilustrações – em preto e branco, ainda muito simples - e com aquele monte de

fileiras de letrinhas, mas que só podiam ser tocados por mamãe, afinal, criança sempre estraga tudo!

Aos sete anos de idade, o mundo letrado veio a mim numa extensão bem maior, pois comecei a freqüentar a escola que, inicialmente, era na sala da nossa casa. Com apenas um banco, feito com uma tábua e, nas extremidades, algumas pedras lhe serviam de pernas. Para completar, um pequeno quadro verde dependurado na parede de madeira, em pé. A professora era a filha de um vizinho que, assim como minha mãe, havia cursado até a quarta série do Ensino de Primeiro Grau, hoje, Ensino Fundamental, e que se dispusera a ensinar o pessoal da região em troca de uma quantia irrisória, paga pelo município. A sala era multisseriada e tanto as crianças como os adultos a freqüentavam no mesmo horário.

Nunca esqueci o meu primeiro caderno! O cheirinho do papel novo – algo muito raro no meu cotidiano. O branco tão branco! Marcado apenas por aquelas linhas retas e, o melhor, com lindos desenhos na capa. O lápis novo, nossa! Era muito especial e uma grande novidade já que, nas brincadeiras de escolinha, eu e minhas irmãs só utilizávamos pedaços de carvão, madeira, pedras, ou algo assim.

Da sala de casa, que logo se tornou um espaço insuficiente, frente à demanda de seres curiosos por saber o que é estudar, a então Escola Boa Esperança, se viu obrigada a migrar para um espaço maior que, permitiu abrigar os muitos meninos e meninas, rapazes e moças da região. Nascida da luta do Sr. Luquinha junto ao Município de Itapuranga-GO, a escolinha passou, então, a funcionar em um paiol – espécie de celeiro, onde era armazenada a colheita de milho –, cedido temporariamente pelo fazendeiro Francisco do Abílio, mais conhecido no dialeto do povo daquela localidade como Chiquim do Abilo. O paiol era feito todo em fartas e ricas tábuas de aroeira, pregadas uma após outra, numa simetria que impressionava olhos desacostumados a tamanha organização. As carteiras foram enfileiradas logo depois de uma comprida porteira que, apenas por insistência ou boa vontade, fazia as honras das grandes e altas portas ali ausentes, sem, contudo intentar abrigo. Fosse do sol das quatro horas, fosse dos brincalhões respingos da chuva. E, quando a chuva insistia em dar o ar da graça era decretado o “fim de papo”: todos recolhiam seus objetos e os empurravam saquinho de açúcar abaixo – que se fazia, às vezes, de pasta escolar e que todos, indistintamente,

tinham em casa. A meninada ia dobrando muito bem as bordas para que nenhuma gota d'água se desse ao atrevimento de encharcar-lhe o conteúdo e ia metendo-o em baixo da blusa ou do braço. E lá se ia, pés descalços e pés calçados, na correria de voltar para casa. Mas, cada um, com a difícil incumbência de chegar com o material intacto, mesmo depois de percorrer dois, três... seis quilômetros, atravessando córregos, rios, fosse a pé, de bicicleta ou mesmo a cavalo.

A tarefa de aprender o Bá, Bé, Bi, Bó, Bu e decorar as lições da cartilha “Caminho Suave” e a tabuada, vez por outra, era interrompida pelos risos e olhares indisciplinados de alguns da platéia, que se deixavam capturar pelas peripécias de alguns porcos de engorda, avistados pelas frestas do largo assoalho do paiol-escola, que também lhes servia de morada. Era mesmo uma aventura para todos e nem nos incomodava tal companhia inusitada, tamanha era a novidade de se ter uma escola. E foi assim por alguns meses até que a escolinha ficasse pronta. Ela teria até vitrô, algo raro no nosso meio.

Foi só com a construção do prédio da escola que as coisas foram se organizando e então, surpresa! Chegaram os livros. Nossa! A euforia foi geral. Fiquei maravilhada com tanta coisa linda, com tantas cores e desenhos. Eu e meus colegas, é claro, até mesmo os grandes, ora essa! O deslumbre foi para todos, sem exceção. Passamos a ter um outro quadro, bem maior, feito na própria parede. De pote d'água passamos ao filtro de barro, das minguadas carteiras e dos fartos bancos improvisados, passamos às carteiras duplas. E para ficar completo, chegou o giz colorido para se somar às cores dos livros de leitura e às coloridas cartilhas do ABC. Ainda hoje pode se ver o Grupinho, como era e ainda é chamada a escolinha rural Boa Esperança. O tempo lhe impôs não só o aspecto melancólico de uma construção antiga e nem tão bem conservada, como também a



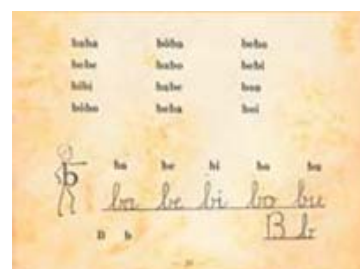
Escola Boa Esperança onde me alfabetizei.
Lucas Nogueira de Magalhães seu fundador, Augusta
Fernandez, sua mãe e José Nogueira, seu irmão
Fev/2006

tarefa de deixar de ser escola para ser lar. Atualmente, ampliado com um puxadinho à esquerda, de quem olha a foto, ele serve de moradia para quem dele precisar – amigos, parentes, agregados. Fica nas terras do Sr. Luquinha, meu pai, que juntamente com sua esposa, D. Geralda, fundadou o mesmo. Dista cerca de 200 metros da casa onde moramos, desde os meus oito anos de idade.

Cabia aos novos aprendizes de escritores, a tarefa de cobrir tracinhos, fazer cópias do abecedário, estudar e decorar as lições da cartilha. As lembranças desses primeiros passos me são fugazes, restando apenas algumas cenas, ora de dificuldades, vistas como quase intransponíveis, ora de solidariedade da professora e de colegas que, vez em quando, pegavam minha mão para ajudar a traçar as primeiras letras do alfabeto, principalmente as vogais “e”, “i” e “u” que nunca ficavam perfeitas como deveriam ser. Guardadas também estão as lembranças que traduzem duas sensações contraditórias, mas que andam de mãos dadas comigo ao longo de toda a minha vida escolar: o deslumbramento e o sentimento de impotência.

No primeiro ano escolar, ainda no “pré” ou “precata” como diziam na escola, me parecia uma tarefa sobre-humana ter que juntar as letras e descobrir o que elas diziam. Embora tivesse a cartilha, ao tomar a lição, a professora ia revelando letra por letra da palavra que estava

tampada com um pedaço de papel. Daí, descobrir que T+A+P+E+T+E era igual a TAPETE que se colocava na porta para limpar os pés, não me parecia uma tarefa muito fácil. Mas como esse ‘negocinho’ T + A vira TA de tapete? Ora, saber falar cada uma das letras eu sabia. Saber falar dois



Cartilha Caminho Suave
Edição com a qual fui alfabetizada

a dois também, mas daí saber que tudo junto era tapete de pôr no chão, convenhamos,

era algo muito distante. Mesmo porque nunca tivemos esse tal tapete em casa, nem eu via esse tal objeto na casa dos meus colegas. E mesmo olhando para a tal figura do tapete, desenhada no livro, era bem diferente do tal T+A+P+E+T+E.

Mesmo tendo muita dificuldade em dar sentido para aquele amontoado de letras, cheguei à primeira série e me deslumbrei com a primeira lição do livro. Era muito colorida e versava sobre as horas. Contava a história de uma tartaruga que ia à escola pela primeira vez e, por motivos óbvios, chegava atrasada. Não tive problemas em decorá-la e logo passar para a próxima lição do livro. As lições eram tomadas todos os dias e só ia para a próxima quem conseguisse ler bem as anteriores. Contudo, não tive a mesma sorte em relação às outras lições. A dificuldade inicial de dar sentido às letras, sempre reveladas isoladamente e que, num passe de mágica se juntavam para ser outra coisa que não letra – ou seja, se tornavam representação da linguagem, capaz de nomear objetos – me encabulava sempre, deixando à mostra minha ‘ignorância’.

Contudo, logo que aprendi a escrever e a ler, encontrei um valioso tesouro: podia falar – mesmo que fosse só para o papel tudo o que sentia, pensava, desejava ou sonhava. Meu apelido em casa era “Maria lixeira”, porque gostava de guardar tudo que achava bonito, precioso: pedaços de papel com desenhos, frases interessantes, poesias, contos..., e é claro, minhas próprias produções. Com as palavras escritas, eu podia contar tudo, pensar o mundo ou inventar mundos, podia fazer qualquer pergunta que quisesse, podia transgredir; “pensar alto”, ir além do meu mundo imediato.

Meu trajeto como ‘escritora’ foi muito produtivo até por volta dos 10 anos de idade, quando minha escrita confessional foi descoberta e censurada como meio de expressão e conhecimento. Encerram-se os textos, em função do contexto. Era melhor não ter o que dizer, já que o dito ora incomodava, ora era incompreendido. Sensibilidade não combina com um mundo onde a vida tinha que ser levada muito a sério e as palavras tinham que ser pensadas e medidas, para não gerarem arrependimentos. Ou melhor, às vezes eram totalmente prescindíveis, afinal, ‘quem cala vence’, dizia o ditado. Então, achei melhor nada dizer.

1.3 A Escrita e o Mundo do Trabalho: mais uma experiência

Em 1985, eu e minhas duas irmãs nos mudamos para Itapuranga-GO, para estudar e trabalhar fora de casa, embora já cumpríssemos as tarefas domésticas de lavar, passar, cozinhar, arrumar, desde os oito, nove anos. Nos primeiros seis meses de adaptação, minha mãe nos acompanhou. Para ajudar no orçamento de casa arrumou emprego como faxineira de uma escola particular na cidade. A escola ofereceu bolsas de estudo para as três filhas. Foi minha primeira e única experiência em escola particular, sem contar os quatro meses de cursinho pré-vestibular, e foi também a primeira experiência em termos de um convívio mais próximo com a urbanização e suas normas escritas. Foi quando tivemos nossa primeira casa com luz elétrica, nossa primeira TV, nossa primeira geladeira, nosso primeiro fogão a gás. Mesmo sob o protesto de meu pai, arrumei meu primeiro emprego. Era babá, mas era também uma estranha num mundo estranho: todo mundo falava diferente, tinha costumes diferentes, valorizava coisas diferentes, as quais tinha que aprender, e rápido, se quisesse assegurar o meu lugar. Contudo, para ser babá, em 1985, numa cidadezinha interiorana com cerca de 12 mil habitantes, saber ler e escrever era totalmente dispensável. Ademais ser babá e ‘escritora’ parecia não combinar. Fiquei por quatro meses nesse emprego, mesmo contrariando a vontade de papai, pois ele argumentava que se quiséssemos aprender a ser gente, deveríamos trabalhar com gente, conhecer o diferente, perceber como o mundo é grande e diverso. Afinal, foi assim que ele aprendeu.

Um ano depois, nos mudamos, eu e minhas irmãs, sozinhas, para uma cidadezinha, mais perto da chácara onde meus pais moravam. Arrumei meu segundo emprego, agora como funcionária da limpeza, repositora e balconista-vendedora em um dos maiores supermercados da cidade, que vendia também confecções, calçados, artigos para presente, entre outras coisas. Tinha que me comunicar com pessoas mais letradas, consideradas influentes na cidade, dar conta de textos diversos como cartazes, notas e cupons fiscais, na época preenchidos manualmente, vendas a crédito, feitas por meio de ‘notinhas’, cheques, etc. A escrita para mim tinha agora outra função: me incluir e me fazer ascender naquele contexto urbano.

Trabalhando durante o dia, tive que cursar da 6ª série do ensino fundamental até o ensino médio no turno noturno, no qual só era oferecido o curso técnico em

contabilidade. Cursar essa modalidade contrariava meus interesses, pois aqueles que cursavam o magistério, curso oferecido no diurno, gozavam de mais prestígio e, conseqüentemente, tinham melhores chances no mercado de trabalho. Contudo, nunca deixei morrer em mim o ânimo e o empenho para dar sempre o melhor, fosse nos estudos ou no trabalho.

Aos poucos, fui me tornando um membro legítimo daquela sociedade letrada. Todavia, não atribuo esse mérito à escola, pois nela me era requerido apenas decorar, reproduzir e nunca criar, mesmo tendo experienciado grandes trocas com algumas e alguns mestres-professoras e professores. Que saudade! Contudo, foi o mundo do trabalho o meu principal contexto de apropriação e uso da escrita.

De faxineira, repositora e balconista-vendedora, colocação escassa e muito ambicionada pelos jovens da cidade de Uruana-GO, com cerca de 10 mil habitantes e predominantemente agrária, passei a secretária e escriturária da maior oficina de assistência técnica de máquinas e implementos agrícolas da região. Foi minha primeira promoção. Além da pressão comunicativa com educador-educandos com bagagens culturais diferenciadas, como pequenos e grandes agricultores rurais, médicos que também eram fazendeiros, técnicos, agrônomos, etc., tinha que dar conta de registros contábeis, relacionados aos setores administrativo e bancário da oficina, que funcionava conjugado a loja de revenda de peças agrícolas e automotivas. O telefone, algo inteiramente novo para mim, também era um dos meus instrumentos de trabalho. Minhas tarefas eram todas perpassadas pela escrita. A sensação de estranhamento, no entanto, não se desfez, pois percebi que o que valia não era o que se havia dito, mas sim, o que estava escrito. Não me agradava a rotina de entrar para um escritório, controlar as vendas a crédito, organizar a cobrança, registrar todas as entradas e saídas, anotar todos os recados, explicar por que o faturamento desse mês havia sido menor ou maior que o do mês anterior, explicar por que um dos sócios fez uma retirada “x”, no dia tal, para a coisa “y”.

Como já ocupara duas posições de destaque na cidade, consegui uma vaga na lojinha mais badalada da cidade. Vendia-se de tudo: artigos para presente em geral, como brinquedos, jóias, peças para decoração, e material escolar, entre outros. Após um ano e dez meses trabalhando ali, com um público diferenciado em termos de linguagem

e hábitos, pois era o único estabelecimento voltado para a classe média e média alta da cidade, já era considerada um membro eficientemente letrado para aquela comunidade, pronta para ocupar as vagas consideradas “top de linha” no mercado de trabalho local. Fui então convidada a trabalhar como secretária e escriturária de uma revenda de automóveis Volkswagen. Logo em seguida, consegui uma vaga no Fórum da cidade, como escriturária, no Cartório de Registro de Imóveis. Mais tarde, consegui ser aprovada num concurso para estagiar no Banco do Brasil. Essas ocupações me apresentaram um mundo bem maior do que imaginava. Conheci e aprendi a operar, por volta de 1995, o computador, o telégrafo, a lidar com os trâmites legais e operacionais de contratos, circulares, cartas, ofícios e com cálculos mais complexos, que envolviam altas somas de dinheiro, sem falar na monitoração em relação à fala, uma vez que tive ampliadas minhas noções geográficas. O mundo era agora bem maior e mais complexo, ultrapassava as divisas de Uruana, Itapuranga, Ceres, Itaguaru, enfim, ultrapassava as divisas do Estado de Goiás. Para mim, ia se abrindo um horizonte nunca vislumbrado, por meio daquelas máquinas, daqueles homens e mulheres de locais e falares diferentes, daquele amontoado de papel marcado por seqüências e seqüências de letrinhas.

Mas, foi trabalhando no Fórum da cidade, como escriturária no Cartório de Registro de Imóveis, que ouvi falar sobre todas as propriedades da escrita, experimentada por mim quando ainda criança. Ali, entre a escrita de escrituras (de terras, casas, lotes) e seus registros, entre procurações e recibos, entre muitos e muitos livros – Tombo I, Tombo II, Tombo III, abertos e/ou empilhados numa alta mesinha, como aquelas utilizadas pelos antigos arquitetos e/ou agrimensores – ao lado da velha e misteriosa cristaleira, usada como prateleira de biblioteca, é que eu ouvia falar do poder e das maravilhas da escrita *no* mundo e *para* o mundo. E a ‘escritora-autora’? Não se anime, permanecia ali, ouvinte, mas em profundo silêncio. Era tempo de ouvir, aprender e, acima de tudo, calar para vencer. Escrever só para as amigas mais íntimas, quando dos seus aniversários. Aí sim, aparecia a autoria, mas só para o dizer de amor, das coisas boas, para dizer delas e da poesia. Sabe, nessa época passei por um dias apurados: quase tive acordado o meu bichinho carpinteiro (escritor) que era pra lá de danado.

1.4 Formação Acadêmica: um espaço de redescobertas

Essas vivências, contudo, não foram suficientes para reviver a escritora e a leitora em mim adormecida, há muito. Elas foram redescobertas apenas quando do meu ingresso e permanência na graduação, no curso de Pedagogia – quando me foi permitido e requerido, voltar a utilizar a linguagem escrita como forma de expressão e reflexão. Vivenciei, então, o processo de redescoberta das palavras que contam histórias, inclusive a minha, as quais, por tanto tempo, me foram praticamente indiferentes. Percebi, então, que a leitura da palavra só tem sentido, de fato, se nos servir para ampliar a compreensão que já temos do mundo em que vivemos, como coloca Paulo Freire (1985a, p. 22). O ingresso no curso de Pedagogia em 2000 redimensionou todo o meu universo interior de brasileira rural, pobre, filha de pai analfabeto, que conseguiu um “lugar ao sol” e que sonha, como profissional e intelectual, pensar as problemáticas que dizem respeito a esse mundo de onde vim. Que sonha saber pensar e intervir no mundo, com a esperança de poder ajudar, de algum modo, a transformá-lo num lugar melhor.

Nesse processo, a experiência com a educação de jovens e adultos – primeiro como estagiária em Orientação Educacional e depois como coordenadora e alfabetizadora num trabalho de voluntariado no Grupo de Alfabetização do Tororó, situado no bairro do Tororó, núcleo rural do Distrito Federal – foi fundamental para que eu percebesse o quanto a questão da escrita e da leitura da palavra e suas relações e implicações com a leitura de mundo e com as ações nele empreendidas pela pessoa letrada, ou não, sempre estiveram presentes, eu diria mesmo, impressas, no meu rol de preocupações. Sendo filha de um lavrador não escolarizado, sempre me peguei comparando dois mundos que ainda me parecem bem distintos. Um urbano, em que o uso da língua escrita é dominante e dita a lógica de organização social. O outro, rural, onde a oralidade é o traço marcante e configura a sua estruturação, dirigindo toda a sua dinâmica. Diferenças essas que sempre gostei de abordar nos meus escritos poéticos e nas reflexões sobre esses mundos.

Como coordenadora do Grupo de Alfabetização do Tororó, era responsável por discutir, com todo o grupo, uma proposta e uma organização do trabalho pedagógico, além de ser o elo entre o grupo de alfabetização e as duas instituições –

UNITRABALHO¹ e CEPAFRE² – nas quais as turmas estavam cadastradas, vinculadas ao Programa Brasil Alfabetizado do governo federal.

Ao me deparar – como estagiária e pretensa educadora – com a realidade educacional dos poucos jovens e adultos que conseguem retornar à escola ou frequentá-la pela primeira vez depois de 15, 20, 40 ou 60 anos, foi inevitável a redescoberta de um caminho sem volta: o de uma educadora desejosa em transformar-se em uma educadora-alfabetizadora. E, deste modo, o caminho se fez ao meu caminhar.

Nesse trajeto, alguns professores e professoras da Universidade de Brasília/UnB, especialmente da Faculdade de Educação – aos quais intitulo Professores da Esperança – foram por demais provocativos. Eles fizeram com que eu me desse conta das implicações políticas, históricas, sociais e existenciais que envolvem essa grande parcela da sociedade da qual me originei. Inscrever-me, integrar-me, identificar-me com as problemáticas sociais, políticas, históricas, e principalmente, educacionais dessa parcela da sociedade foi o que me levou a desejar, de algum modo, dar minha própria contribuição, sabendo, contudo, que a esperança sozinha nada pode fazer para melhorar o mundo. Como coloca Paulo Freire (1998, p. 10), é antes um excelente modo de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Prescindir dela, entretanto, é frívola ilusão.

E foi assim: enquanto a universidade me vestia com finas roupas tecidas de vivas palavras, ia como que deixando à mostra as antigas vestes não tão bem feitas para o mundo da cultura letrada tradicional. E, pensem, eu era, sem dúvida, considerada plenamente alfabetizada, pronta, acabada. Se assim o era, por que as palavras me diziam tão pouco? Em resposta, penso que seja porque ainda não tinha aprendido fazer uso da escrita e da leitura em determinado moldes e em determinadas práticas específicas, ou seja, ainda não tinha aprendido e me apropriado de terminados letramentos. Explicação essa que converge com o ponto de vista sociointeracionista sobre a questão da alfabetização, já que, para esta perspectiva, o letramento nunca se completa, visto que a

¹ Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho, Núcleo Local da Universidade Brasília – PROEXT-SESU/MEC.

² Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia-DF.

atualização do indivíduo para acompanhar as mudanças da sociedade é constante (TFOUNI, 2005, p. 15).

Produzir ou decodificar de maneira significativa um texto simples como um bilhete ou texto da cartilha ou fazer uso de hiper textos na internet não constituem atividades iguais, do ponto de vista da exigência e de domínio da escrita. Sendo, portanto, mais adequado falar-se em letramentos, no plural.

De fato, aprender, me apropriar e me engajar em um tipo de letramento que extrapola a noção escolar, proporcionado pelas leituras e vivências na faculdade, me fez virar às avessas, fazendo com que meu mundo virasse de ponta-cabeça. Mas seria esse um processo só meu? As diferentes aquisições e os usos da escrita e da leitura teriam tanto poder assim? Que reais implicações o letramento traz para a vida cotidiana e existencial dos sujeitos que passam a ler e/ou reler as palavras que contam histórias, que contam fatos, que dizem e/ou desdizem o mundo e do mundo? E para o Sr. Luquinha, meu pai, o que lhe fariam as palavras se lhe pudessem falar? O que teria feito de diferente o Sr. Luquinha se pudesse dialogar com as palavras escritas e elas com ele? Fico imaginando o que mudaria se as palavras contassem a ele um pouco mais sobre as histórias que ele ouvia pelo MotOrádio de quatro faixas que sintonizava todos os dias, à noite. Que diferença faria na vida do poeta da roça, fazedor de alegria, um dedo de prosa maior com um eito de palavras alinhadas num guia?

É claro que o mundo que meu pai construiu poderia ser bem diferente se a ele tivesse sido dada a chance de aprender ler e escrever. Certamente teria uma implicação nas suas condições concretas e existenciais e, talvez, inauguraria um novo mundo e promoveria um reconhecer-se e uma releitura do mesmo. Mas isso são apenas hipóteses, pois não temos como reconstruir um passado vivido em sua totalidade, quanto mais construir verdades para um processo passado, idealizado.

No atual contexto globalizado e altamente industrializado, vivenciamos um violento processo de exclusão social, no qual o sujeito é “coisificado” pela lógica mercadológica. Paulo Freire, em seus ensinamentos, nos fala que contingentes imensos de homens, mulheres e crianças, como é o caso do Sr. Luquinha, são privados de conquistas básicas, tanto em termos sociais, culturais quanto tecnológicos, massificando

e naturalizando a miséria e a DESUMANIZAÇÃO do ser humano. Para a lógica de mercado, é perfeitamente aceitável e compreensível que milhões de pessoas vivam, dentro da sociedade e, à margem de conquistas históricas, já que não foram capazes de se “adaptarem” às mudanças requeridas pelo mercado (FREIRE, 2000, p. 112). Uma delas é a capacidade de utilização do sistema da escrita, visto como um dos principais instrumentos de humanização ao mesmo tempo que é, um eficiente instrumento de empoderamento das sociedades.

Mas, como fica então a grande massa de excluídos e excluídas no processo de aquisição e uso do sistema da escrita? E os jovens e adultos que não fazem uso – nos moldes do pensamento do mercado – da escrita e da leitura? Deixam de ser capazes de agir e pensar no mundo? Deixam de ser sujeitos de existência, de ação?

Todas essas questões foram fluindo em mim, de dentro para fora, como uma nascente que começa a brotar timidamente do seio da terra, formando uma pequena mina d’água (nascente, para o homem da roça) que se encontra com outra, torna-se um fio d’água, que corre terra afora e se vai encontrando com outros e mais outros até converter-se num grande rio que, liberto, vai fazendo o seu caminho. Caminho este que, numa provocação gratuita, insisti em mostrar-me novas estradas ao impelir-me a re-olhar o caminho já feito: a graduação. Nesta trajetória fui redescobrimo, re-significando o meu passado, a minha história – agora contados por tantos outros e por tantas outras em longas e enfileiradas linhas de palavras vivas, outrora quase mudas e indiferentes.

Assim vão se constituindo duas histórias e uma mesma reflexão: enquanto vou ampliando os meus letramentos, mais inquietante e instigante me é a história do Sr. Luquinha – homem da roça, trabalhador desde os quatros anos de idade, privado de um dos maiores patrimônios culturais e tecnológicos da humanidade: **a escrita**, condição esta, partilhada por 60 milhões de brasileiros e brasileiras em pleno século XXI.

Assim, parafraseando Rodrigues (2003, p. 6), a temática *construção e uso da escrita* vem se constituindo numa tessitura de um percurso no qual o existencial, o intelectual e o profissional se cruzam em mim, engendrando inquietações e indagações, especialmente aquelas relacionadas ao processo de construção e utilização do sistema escrito, para as pessoas que ainda não o dominam.


CAPÍTULO 2

**Método de pesquisa: estudo de caso educacional
de cunho etnográfico colaborativo**

2.1 Introdução

*Que ele [o pesquisador] coloque nessa construção
toda a sua inteligência habilidade técnica
e uma dose de paixão para temperar
(e manter a têmpera!).*

Lüdke & André, 1986, p.9

 objetivo desse capítulo é sinalizar o caminho teórico-metodológico adotado ao longo do percurso desta pesquisa. Inicialmente esclareço ao leitor que é o paradigma da pesquisa qualitativa que me serve de suporte, dada minha filiação epistemológica e a natureza do objeto de pesquisa. Ao longo deste capítulo, descrevo ainda o contexto, o educador-educando, bem como as estratégias e instrumentos utilizados para a construção das informações. Concebi essa estrutura para o meu trabalho por julgar imprescindível, para o meu leitor, as informações apresentadas neste capítulo, de modo que ele possa compreender melhor a lógica que orienta e estrutura o meu texto.

2.2 A Pesquisa Qualitativa

Os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a realização desta pesquisa se aninham no paradigma da pesquisa qualitativa interpretativista que, segundo González-Rey (2002, p. ix), é um processo dialógico que implica tanto o pesquisador quanto as pessoas pesquisadas, enquanto sujeitos ativos no processo. A ênfase recai nos processos de construção e interpretação e não na resposta. Por ser um processo dialógico e de construção ativa, o pesquisador está constantemente teorizando, produzindo e organizando idéias no cenário complexo de seu diálogo com o momento empírico.

Por contemplar aspectos inerentes ao paradigma da pesquisa qualitativa, e utilizar estratégias vinculadas tanto aos estudos de casos como à etnografia, é que resolvi caracterizar este estudo como sendo um **estudo de caso educacional de cunho etnográfico colaborativo**. Estudo de caso educacional porque pretendeu ter uma visão detalhada de processos de letramento de dois adultos em sua totalidade, complexidade e dinamismo próprios. Etnográfico porque exigiu considerar, na ação de intervenção na realidade, ou seja, na ação de alfabetizar nosso colaborador, para então refletir sobre esse

processo, as informações e os pontos-de-vistas de todos os atores envolvidos no processo: educando, educadora-alfabetizadora-pesquisadora, familiares do colaborador que participaram direta ou indiretamente. O pressuposto que fundamenta essa última orientação vem da etnografia e “é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira” (LUKDKE & ANDRÉ, 2004, p. 20). E colaborativo porque, por um lado, contribui para a mudança de estado do meu educador-educando e por outro, fez o mesmo comigo. Além disso, todo o trabalho em campo se deu numa dinâmica de contínua reflexão, o que me obrigou a rever estratégias e objetivos, a fim de solucionar problemas e delinear melhor o caminho a seguir.

O estudo de caso me pareceu ser a melhor estratégia, visto que estava interessada num conhecimento particular, numa unidade, no caso, as inter-relações entre conhecimentos sistematizados e práticas sociais letradas, no processo de letramento. Processo esse constituído por uma série de inter-relações, e que ocorre circunscrito num dado contexto, numa dada época, sendo influenciado por uma série de determinações, o que lhe confere um carácter singular.

É por considerar epistemologicamente o estudo de caso como um modo de aproximar e conhecer o objeto mais do que uma técnica de coleta de dados que fiz opção por ele. Queria estudar uma realidade, algo singular, que tem um valor em si mesmo, de forma profunda, em seu contexto natural, dinâmico, dialético, complexo, em que a realidade pode ser representada por diferentes e, às vezes, conflitantes pontos-de-vista, presentes numa situação social (LÜDKE & ANDRÉ, 2004, p. 20). González-Rey (2002, p. 71), afirma que, na pesquisa qualitativa, o estudo de casos deve ser entendido como um momento essencial na produção de conhecimento e não como via de obtenção de informação complementar, pois “constitui um processo irregular e diferenciado que se ramifica à medida que o objeto se expressa em toda a sua riqueza”. Para esse mesmo autor “um dos aspectos que caracterizam a produção de conhecimento na pesquisa qualitativa é a atenção ao carácter singular do estudado, que se expressa na legitimidade atribuída ao estudo de casos” (op. cit, p. 70).

O desafio a que me propus foi exatamente este: propor e desenvolver um diálogo interativo com o meu colaborador, ao longo do seu processo de letramento, a fim de teorizar sobre esse processo. Para tanto, propus-me a trabalhar com ele com o intuito de

construirmos, juntos, um processo de inserção na cultura letrada: dele e meu. Dele porque iria intentar construir e utilizar a linguagem escrita nas suas tarefas diárias e meu porque seria um diálogo com o meu eu-educador-alfabetizador-pesquisador, em formação.

Esse processo implicava reconhecer que o meu objeto de estudo possuía um caráter fluido, dinâmico e em constante mudança, por se tratar de um fenômeno ligado à realidade complexa e incompleta do homem, no seu criativo exercício de ser e estar, histórico e culturalmente constituídos. Implicava também assumir, como afirma Freire (1981, p. 96), frente ao tema, fenômeno, objeto ou fato observado uma atitude gnosiológica, o que nos permite captar a “riqueza de suas inter-relações com os aspectos particulares, às vezes não suspeitados, mas que lhe são solidários.” Assim, quanto mais formos capazes de adentrarmos nele, mais poderemos captá-lo em seu complexo dinamismo.

Assim, cabia-me uma tarefa construtivo-interpretativa, na qual o pesquisador tem um papel central. Nesse movimento, o pesquisador é visto como o “principal instrumento de investigação”, como colocam Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (2004, p. 160).

Dessa forma, assumo a posição de que, ao longo deste estudo, estive, a todo o momento, influenciando o meu objeto e sendo por ele influenciada, o que obrigou a uma atitude de ação-reflexão-ação, crítica e cuidadosa, no sentido de transcender o explicitado pelos atores envolvidos no processo - inclusive no que se refere à pesquisadora -, buscando desvelar as relações, os significados e as interações significativas cotidianas, nem sempre conscientes. Ou seja, busquei desvelar a complexidade do cotidiano de um processo de construção e apropriação da escrita. Isto tanto do ponto de vista do meu colaborador de pesquisa, doravante chamado de educador-educando, como da educadora-alfabetizadora-pesquisadora. Como também dos demais sujeitos que, direta ou indiretamente, participaram do processo.

Explicitados os pressupostos metodológicos que amparam este estudo passo, então, a apresentar o contexto, os educador-educandos e os procedimentos da pesquisa.

2.3 O Eu-participante e o Eu-pesquisador

É importante ressaltar, no processo de desenvolvimento desta pesquisa de cunho etnográfico, o jogo entre o eu-participante – como educadora-alfabetizadora em formação – e o eu-pesquisador. Nesse jogo há uma inter-relação entre três dimensões: a do *vivido*, como *educadora-alfabetizadora*; a do *sentido*, como um ser em interação e mútua constituição *com e pelos* outros, no âmbito da relação de filha que alfabetiza o pai e a do *refletido*, como *educadora-pesquisadora* que se propõe a refletir sobre um processo educativo do qual também faz parte, tanto quanto o seu colaborador pesquisado. Essa tessitura resultou na caracterização de três categorias: *educadora-alfabetizadora*, *filha* e *educadora-pesquisadora*, que serão discutidas ao longo dos capítulos 4, 5 e 6.

O jogo de vozes se estabeleceu durante o processo de levantamento e produção dos registros e no desenrolar da construção das informações. Isso, porque assumia o papel de educadora-alfabetizadora que organiza, analisa e toma decisões em relação as atividades em prol do letramento de um adulto. Esse adulto é o próprio pai. Ao mesmo tempo, apresentei também um outro olhar, o de pesquisadora que procurava se distanciar e observar os eventos e as ações dos participantes, inclusive as suas. O olhar de distanciamento é mais claro quando se defronta com os registros nas mãos, isto é, quando lança os olhos sobre as notas e as narrativas no diário de bordo, as transcrições das gravações e os materiais produzidos pelo nosso educando-colaborador, principalmente se tomados longe do contexto de pesquisa. Porém, essa tentativa de distanciamento não anula o eu-participante, uma vez que mesmo o texto referente à construção das informações, por ser fruto de algo processual, incorpora as impressões e construções desse eu-participante e, ao mesmo tempo, reflexivo. Esse jogo se apresenta na maior parte do texto, como o leitor poderá observar, com o uso das primeiras pessoas do singular e plural em alguns momentos e, em outros, na terceira pessoa do singular, ao fazer referência à educadora-alfabetizadora e à pesquisadora.

Constam ainda do meu texto três variedades estilísticas do português usado no Brasil, bem distintas entre si. Pratiquei o que nas ciências lingüísticas é conhecido como 'mudança de código'. Segundo Bortoni-Ricardo (2005) a estratégia de 'mudança de código' refere-se a alternância de línguas ou variedades regionais, sociais ou funcionais de uma mesma língua, conforme a situação de fala ou de escrita. Nessa pesquisa, 'a mudança de

código' tem o intuito de marcar mais do que alternância de línguas ou variedades, denotando as várias condições que assumo, ora enquanto pesquisadora que olha para um objeto, ora como educadora-alfabetizadora em formação, que se esforça por refletir e aprender ao longo do processo, ora como filha que se envolve num processo de mútua-constituição na relação com o pai-educando e também formador. Pai-educando é também formador porque, ao me esforçar para letrá-lo no sistema da escrita e seu uso, ele me letra na ação de alfabetizar. É nessa tessitura que se busca alinhar a constituição dos sujeitos letrados a partir dos seus envolvimento com a língua escrita.

Ao longo do texto, o leitor perceberá que, quando escrevo na condição de pesquisadora, esforço-me por seguir à risca os preceitos normativos e os recursos retóricos próprios do gênero textual 'dissertação de mestrado', que é uma prática discursiva da cultura de letramento acadêmico. Nas narrativas referentes às minhas experiências no processo e ao fluxo das minhas reflexões, permiti que no meu texto se aninhassem muitos traços típicos da oralidade, que dão fidedignidade à narrativa. Finalmente, na transcrição dos meus diálogos com meu colaborador de pesquisa e outras pessoas da família, no ambiente de seu lar, transcrevo fielmente a fala dos educador-educandos. Essas transcrições não representam, pois, práticas sociais de letramento, mas sim de oralidade, desenvolvidas entre participantes que têm grande intimidade entre si. Conservo, nessas transcrições, as características típicas do repertório dos falantes, todos com antecedentes rurais, nascidos e criados em área rural dos estados de Minas Gerais e Goiás.

2.4 Princípios Etnográficos Norteadores da Pesquisa

Nesta pesquisa alguns princípios da etnografia, enquanto abordagem de pesquisa, me serviram de norte ao delinear o melhor caminho para investigação dos processos de letramento, focalizando as inter-relações entre as práticas sociais letradas e o conhecimento sistematizado da língua, permitindo-me observar, descrever, analisar e interpretar como essas inter-relações são criadas e compreendidas por dois adultos envolvidos em uma ação pedagógica de letramento.

Para tanto, os seguintes itens foram elaborados para direcionar a pesquisa na perspectiva etnográfica:

2.4.1 Perguntas Exploratórias

- 1 – Que linguagens e espaços de letramento foram vivenciados pelo educador-educando? Que saberes e práticas sociais favoreceram o processo de construção do conhecimento sistematizado da língua escrita?
- 2 – De que modo as práticas sociais letradas - necessidades e usos da escrita no contexto cultural – favorecem a construção da escrita?
- 3 – Como as práticas sociais de letramento dos atores se re-configuram ao longo do processo de construção, apropriação e usos do saber sistematizado da língua?
- 4 – De que modo se processa a mútua constituição dos sujeitos letrados no processo de letramento? Como os papéis sociais assumidos por esses atores na interação co-construída, interferem no processo de construção do letramento?

2.4.2 Objetivo Geral

Analisar, na construção do letramento, como se processam as inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas para dois adultos.

2.4.3 Objetivos Específicos

- 1 – Analisar indícios do processo de construção da escrita do educando a partir da sua produção, das suas ações, estratégias, textos, interação, etc., no sentido de construir a escrita.
- 2 – Analisar como a construção da escrita é favorecida pelas necessidades de usos cotidianos da língua escrita.

3 – Analisar como as práticas sociais de letramento dos atores se re-configuram ao longo do processo de construção e usos do saber sistematizado relacionado à língua escrita.

4 – Analisar como se processa a mútua constituição dos sujeitos letrados e as interferências da interação co-construída por esses atores, com base nos seus papéis sociais e no alinhamento³, que assumem a cada instante, no processo de construção do letramento.

2.4.4 Asserção Geral

No processo de construção do letramento, as inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas são construídas por meio das necessidades e usos da escrita, o que re-configura a prática social dos atores envolvidos.

2.4.5 Subasserções

01 – Os espaços sociais e as linguagens vivenciadas pelo educador-educando pouco favoreceram o desenvolvimento do conhecimento sistematizado da língua escrita.

02 - Nos processos de letramento, os atores envolvidos recorrem a diversos saberes (de mundo, da oralidade, da língua escrita...) para dar sentido e se apropriarem da língua escrita.

03 – As práticas sociais letradas dos atores se re-configuram à medida que essas práticas requerem a apropriação e uso de conhecimento sistematizado, que, por sua vez, servem para ampliar essas práticas cotidianas, re-configurando, assim, os processos de letramento.

04 – A mútua constituição dos sujeitos letrados se processa por meio da interação co-construída.

³ “Alinhamento” é a tradução usual de “*footing*”, termo empregado por Goffman (1998, p. 107) para indicar a projeção do “eu” em relação ao educador-educando.

05 – A interação co-construída pelos atores, com base nos seus papéis sociais e no alinhamento que assumem a cada instante favorece a relação pedagógica, e conseqüentemente, a construção de inter-relações entre conhecimento sistematizado e as práticas sociais letradas.

2.5 Quando o Direito a Dizer é a Razão para o Aprender

É interessante destacar que o educador-educando, no momento em que foi feita a proposta de parceria, afirmou que a sua principal motivação para aprender a dizer por meio das letras se baseava no desejo de contar a sua própria história, a história dos seus familiares e deixar registrados os seus pensamentos, o seu modo de ver o mundo, a vida, os homens e as relações humanas. Enfatizou em especial, a vontade de deixar por escrito os ensinamentos que recebeu dos “antigos”, isto é, dos mais velhos, uma vez que as tradições e os conhecimentos vão se modificando e o passado, ficando inacessível.



Lucas Nogueira de Magalhães – 2006.

Seu anseio era o de materializar, de forma permanente, uma história vivida, sentida e pensada, ou seja, a sua própria história. Portanto, queria contar em um livro todos os fatos que marcaram a sua vida e que tanto lhe ensinaram sobre a natureza, os animais, os homens e seus distintos modos de viver, sentir e pensar. É nesse sentido, que o direito a dizer se configurou na razão para o aprender.

2.5.1 A Escolha do educador-educando

O primeiro passo foi a escolha de um colaborador e, por conseguinte, a melhor estratégia. Optei por empreender uma ação-intervenção de letramento com alguém que compartilhasse aspectos comuns à maioria dos adultos pouco ou não-escolarizados do

nosso país: que estivesse numa faixa etária acima dos cinquenta anos de idade, intervalo de maior concentração dos adultos não-escolarizados conforme apontam os dados do PNAD's (IBGE-PNAD's, 1995, 1998 e 2001) e que tivesse antecedentes rurais. A aceitação e cumplicidade com uma parceria de médio e longo prazo foi outro critério que orientou nossa escolha. Meu pai, um agricultor não escolarizado pareceu – a mim e a minha orientadora - o educador-educando perfeito para essa empreitada, uma vez que atendia todos os critérios inicialmente estabelecidos. A proposta foi feita ao Sr. Luquinha que aderiu à mesma, aceitando ser meu companheiro em mais essa caminhada. Nasceu, assim, o estudo de caso radicalmente colaborativo como estratégia de criação e produção dos registros e informações. Gostaria de ressaltar ainda que, provavelmente, em nenhum outro lugar, teria a aceitação e o acolhimento que tive por parte dele, bem como de todos da família que, direta ou indiretamente, participaram do processo.

2.5.2 O Contexto Pesquisado

O desenvolvimento deste trabalho se deu no contexto de uma ação-intervenção em prol do letramento de um adulto na Fazenda Boa Esperança, Município de Itapuranga, no interior do Estado de Goiás. Para uma melhor compreensão do *locus* da pesquisa, pretendo situar inicialmente o principal educador-educando e o contexto pesquisado, detalhando a ação-intervenção, principal estratégia utilizada para construir minhas teorizações, até a descrição dos procedimentos e instrumentos que utilizei para construção das informações.

Tinha como interesse principal investigar a construção da escrita para uma parcela específica da sociedade, qual seja: os jovens e, principalmente, os adultos, mas fora do âmbito da instituição escolar regular. Minha experiência de voluntariado com a alfabetização de jovens e adultos, no Grupo de Alfabetização do Tororó, me levou a indagar sobre aspectos pedagógicos, lingüísticos e psicossociais, relacionados aos processos de letramento e, mais especificamente, ao processo de construção da escrita do adulto, num contexto de aprendizagem que ultrapassasse os limites do contexto escolar propriamente dito. Fundamentalmente, me motivava a tarefa de conhecer mais as estratégias que os adultos lançam mão na sua tarefa de construir e dar sentido à linguagem escrita e o que isso implicava para a ação pedagógica do educador-alfabetizador. Para

refletir sobre esses processos, foi necessária a escolha e a construção de uma estratégia que possibilitasse vivenciar de forma profunda o processo de ensino e aprendizagem.

Queria compreender as implicações desse processo, tanto do ponto-de-vista do educando iniciante na utilização da língua escrita, como do ponto-de-vista da prática pedagógica do professor alfabetizador, também em estágio inicial de atuação, portanto, em formação.

A seguir apresento o núcleo familiar do meu colaborador de pesquisa, assim como retrato a realidade física do contexto pesquisado.

Núcleo familiar do Sr. Lucas



**Geralda Justina de Magalhães,
esposa**



Caroline Magalhães Ferreira, neta



Regina N. M. Reis, filha mais velha



Rosana Magalhães, filha do meio



Miliane N. Magalhães Benício, filha mais nova

Retratando a realidade física da chácara Boa Esperança



Vista de trás da casa do Sr. Lucas e da D. Geralda



Vista da lateral esquerda da casa do Sr. Lucas e da D. Geral onde corre uma bica d'água



Vista do paiol e parte do curral



Casinha de depósito (casa de despejo)



Várzea destinada a criação de suínos (mangueiro)



Sr. Lucas, D. Geralda e sua neta Caroline na colheita de arroz

Apresentado meu educador-educando e o seu contexto passo a descrever o meu trabalho de campo.

2.5.3 O Trabalho de Campo

Iniciei o trabalho de campo em 26 de novembro de 2005, quando apresentei a proposta para o meu educador-educando. Aceita a proposta, comecei a desenvolver as primeiras atividades com o objetivo de identificar, de fato, o que o Sr. Lucas já sabia sobre a língua escrita. Com isso poderia, então, pensar estratégias pedagógicas mais adequadas para o nosso trabalho.

Expliquei ao meu colaborador como imaginava que poderia ser o nosso trabalho e procurei ver que arranjos ele sugeriria, uma vez que isso iria interferir na sua rotina diária, nos dias em que eu estivesse por lá. Ficou estabelecido que trabalharíamos à noite, pois, durante o dia, muitas eram as tarefas a serem cumpridas pelo Sr. Luquinha. As atividades pedagógicas eram realizadas numa média de três vezes por semana e tinham uma duração média de duas horas e meia.

O trabalho era realizado em um dos cinco quartos da casa. No quarto existia uma cama de casal e um guarda-roupa. Para nos acomodar, uma mesa retangular e duas cadeiras vieram compor o ambiente do quarto-sala-de-aula. O espaço não era grande, mas serviu de modo razoável ao nosso propósito.



Sr. Luquinha e a educadora-alfabetizadora no quarto de estudos

Assim, o trabalho de alfabetização teve início em dezembro de 2005 e terminou em março de 2007, totalizando 115 horas de atividades pedagógicas e entrevistas gravadas em áudio (fitas K-7 e gravação digital) e /ou filmadas.

QUADRO 1 – Calendário do Trabalho de Campo

Trabalho de Campo		
Data de início	Data de término	Total de horas de gravação em áudio e vídeo
26/11/2005	24/03/2007	115 h

2.6 Os Procedimentos para a Construção e Discussão das Informações

A dinâmica dos processos de letramento é algo complexo. Meu objetivo foi intentar um olhar holístico sobre o fenômeno da construção de inter-relações entre a construção da escrita e os modos como essa adquire significações, funções e usos no contexto social. Não é tarefa fácil apreender, nas ações dos sujeitos, as relações e significações que eles constroem do mundo que os cerca e das suas experiências vivenciadas no seu ambiente natural. No caso deste estudo, a pesquisa envolve aprender as distintas práticas de letramento, seus usos, funções e significações e levantar possíveis indícios de trabalho cognitivo, sabendo, porém, que o letramento é uma prática social que não termina com a aquisição da escrita, pois é um processo construído socialmente e desenvolvendo ao longo de toda a vida. Assim, foi necessário desenvolver uma reflexão crítica sobre o processo em seu contexto e as condições sociais, culturais, e econômicas, bem como a análise das percepções dos sujeitos envolvidos.

As informações foram construídas com base nos seguintes procedimentos e instrumentos:

- ação-intervenção em prol do letramento do educador-educando;
- observação das práticas sociais de letramento do educador-educando;

- entrevistas semi-estruturadas e abertas com o educador-educando e familiares;
- análise documental;
- elaboração e análise do diário de bordo.

Acredito que os procedimentos adotados numa investigação devam ser coerentes com os objetivos e as questões propostas. Nesse sentido, valendo-me das idéias de Lobato (2007, p 23) ao refletir sobre a música, apresento no quadro a seguir uma síntese da relação entre as questões, os objetivos e os procedimentos metodológicos da pesquisa.

QUADRO 2 – Síntese das Relações entre Questões, Objetivos e Procedimentos de Pesquisa

Questões de Pesquisa	Objetivos Específicos	Procedimentos
1. Que linguagens e espaços de letramento foram vivenciados pelo educador-educando? Que saberes e práticas sociais favoreceram o processo de construção do conhecimento sistematizado da língua escrita?	1. Analisar indícios do processo de construção da escrita do educador-educando a partir da sua produção, das suas ações, estratégias, textos, interação, etc., no sentido de construir a escrita.	1. Intervenção; 2. Observação participante; 3. Entrevista com o educador-educando e familiares.
2. De que modo as práticas sociais letradas – necessidades e usos da escrita no contexto cultural – favorecem a construção da escrita?	2. Analisar como a construção da escrita é favorecida pelas necessidades de usos cotidianos da língua escrita.	1. Intervenção; 2. Observação participante; 3. Análise da produção do educador-educando; 4. Entrevista com o educador-educando e familiares.

Questões de Pesquisa	Objetivos Específicos	Procedimentos
3. Como as práticas sociais de letramento dos atores se re-configuram ao longo do processo de construção, apropriação e usos do saber sistematizado?	3. Analisar como as práticas de letramento dos atores se re-configuram ao longo do processo de construção e usos do saber sistematizado relacionado à língua escrita.	1. Intervenção; 2. Observação participante; 3. Análise das proposições pedagógicas; 4. Entrevista; com o educador-educando.
4. De que modo se processa a mútua constituição dos sujeitos letrados no processo de letramento? Como os papéis sociais assumidos por esses atores na interação co-construída interferem no processo de construção do letramento?	4. Analisar como se processa a mútua constituição dos sujeitos letrados e as interferências da interação co-construída por esses atores, com base nos seus papéis sociais e no alinhamento que assumem a cada instante, no processo de construção do letramento.	1. Intervenção; 2. Observação participante; 3. Análise da interação co-construída pelo educador-educando e a educadora-alfabetizadora.

2.6.1 A Ação-Inteção de Letramento como *Locus* da Pesquisa

Foi a ação-intervenção a principal estratégia para que o *locus* desta pesquisa se constituísse. Foi em torno dessa estratégia que todas as demais foram sendo criadas e, assim, construídas as informações aqui discutidas e analisadas.

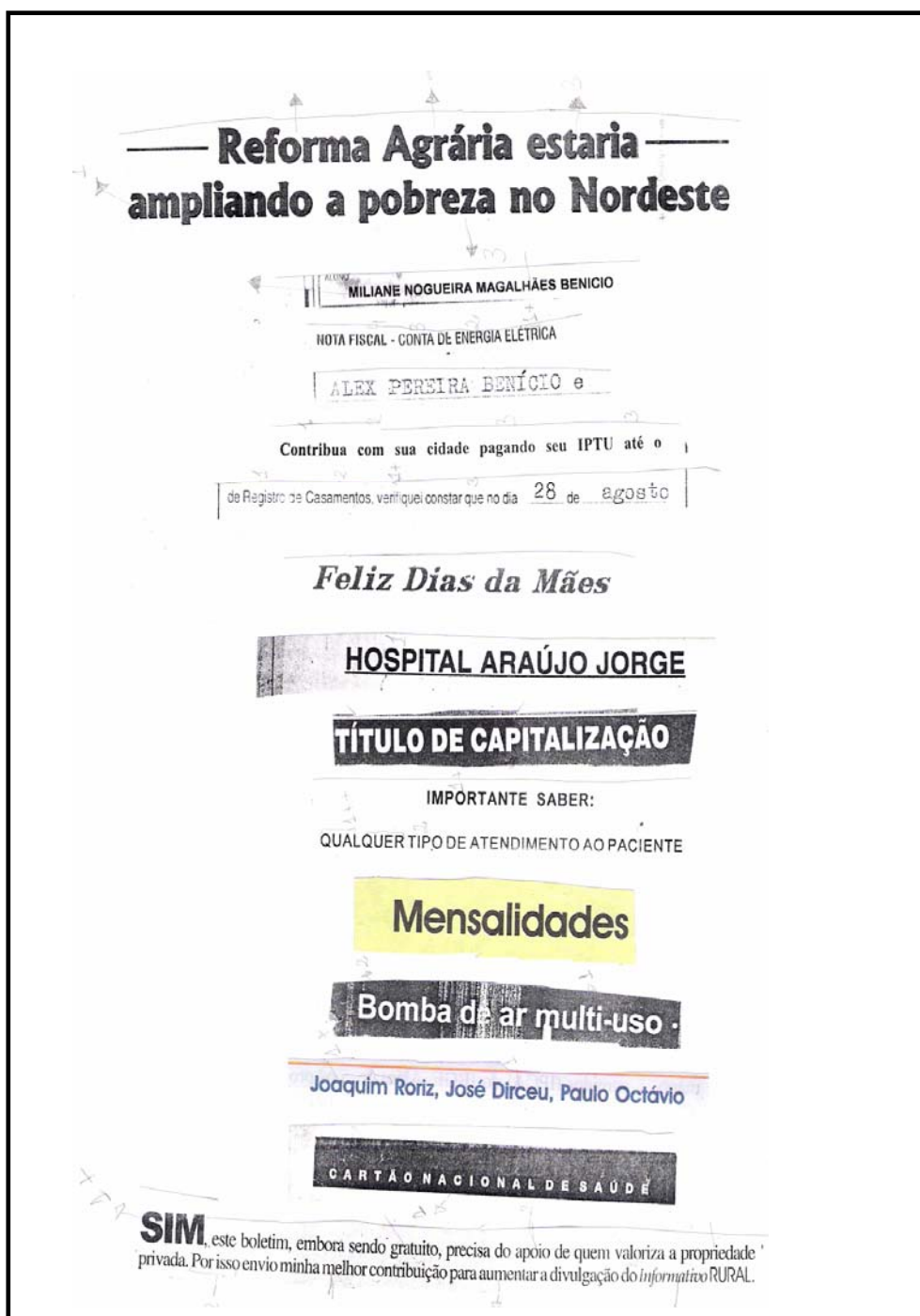
Desde o início a idéia era desenvolver uma ação-intervenção que tivesse como pressupostos teórico-metodológicos um alfabetizar para a vida, voltado para a compreensão dos diversos usos e funções da língua materna na sociedade. O referencial mais próximo disso que eu conhecia era a proposta freireana de alfabetização a mim apresentada na graduação e no Projeto Tororó, quando trabalhei com a alfabetização de jovens e adultos. Decidi adotar os princípios básicos da proposta de Paulo Freire, adaptando-os para o trabalho com o meu único colaborador. A adequação foi imprescindível, pois a proposta de Freire é substancialmente orientada para o trabalho em grupo.

Em 16 de dezembro de 2005 iniciei as atividades pedagógicas com meu pai-educando-educador sem, contudo, fazer um trabalho sistemático de pesquisa do universo vocabular, como orienta a proposta de Paulo Freire.

Buscando organizar melhor o trabalho pedagógico e ter ferramentas que permitissem uma ação mais orientada, decidi proceder ao levantamento do universo vocabular, ou seja, o levantamento das palavras e/ou temas geradores. Para tanto adotei os seguintes procedimentos:

Pesquisei e recolhi os diversos tipos de textos que, direta ou indiretamente, faziam parte do contexto do meu colaborador (documento, receitas médicas, rótulos, revistas, conta de luz...). Depois, fotocopiei alguns e entreguei a ele dando-lhe a seguinte orientação: **Recorte desse material as escritas que o Sr. deseja aprender ou deseja aprender algo mais sobre elas.** No prazo de duas horas e meia ele recortou e colou as seguintes palavras, frases e sentenças:

QUADRO 3 – Textos Seleccionados Recortados pelo Educador-educando para o Levantamento do seu Universo Vocabular



Feito isto, apliquei os critérios *figurativo*, *existencial* e *fonêmico*⁴ (FREIRE, 1985b), nessa ordem. Obtive poucas palavras que poderiam contemplar esses três critérios

⁴ Critérios explicitados no texto Alfabetização de Angelim (1996) contido no caderno do PROALFA e FREIRE (1985. p. 73s)

o que me levou a incluir outras palavras que sabia fazerem parte do seu universo. O quadro abaixo traz a relação das palavras pré-selecionadas.

QUADRO 4 – Lista de Palavras Retiradas das Frases Recortadas pelo Educador-educando

Observados os critérios figurativo, existencial e fonêmico.	MILIANE, ALEX, CIDADE, POBREZA, HOSPITAL, MÃES, MENSALIDADE, BOMBA, CARTÃO, CONTA, NOTA FISCAL, REFORMA AGRÁRIA (TERRA), JOAQUIM RORIZ, PAULO OCTÁVIO, JOSÉ DIRCEU, INFORMATIVORURAL, TÍTULO DE CAPITALIZAÇÃO, CASAMENTO.
--	---

QUADRO 5 – Outras Palavras que Também Fazem Parte do Universo Vocabular do Educador-educando

Observados os critérios figurativo, existencial e fonêmico.	TRABALHO, VIZINHO, FILHO, RELIGIÃO, ÁGUA, TELEVISÃO, ITAPURANGA, URUANA, CHUVA, SECA, TERRA, PLANTAR, CAPINAR, CAPIM, ARROZ, FEIJÃO, MILHO, ESCOLA, DINHEIRO, VACINA, FAMÍLIA, LAVRADOR, RÁDIO, QUINTAL, LEITE, ROÇA, ENXADA, QUEIJO, CARROÇA, VACA, CURRAL, TRANSPORTE.
--	--

Assim, procedi à última seleção, aplicando os três critérios (figurativo, existencial e fonêmico), sempre nessa ordem e classificando conforme a *problemática existencial* que cada palavra-chave representava. Essa problemática pode se relacionar às seguintes questões: econômica (E), ideológica (I), política (P) e habitação, lazer, transporte, família (H).

Depois de aplicados os critérios e feita a seleção das palavras, conforme orienta a proposta freireana, fiz uma análise lingüística dessas palavras com o intuito de subsidiar uma maior reflexão sobre a língua, buscando mostrar as várias posições e possibilidades de combinações que as letras do nosso alfabeto podem assumir na escrita, aspecto que a metodologia freireana não contempla.

O quadro a seguir relaciona as palavras-chave e os critérios aplicados para a seleção, trabalhadas inicialmente, no nosso trabalho de alfabetização, bem como apresenta

uma análise lingüística⁵ de cada palavra. A análise lingüística foi feita com o intuito de orientar tanto a educadora-alfabetizadora como o educador-educando nas suas tarefas de compreensão e reflexão da nossa língua escrita. Essa análise possibilitou a reflexão sobre a estrutura da língua e a sua complexidade em termos fonológicos, fonéticos e ortográficos. Esse mapeamento das palavras-chave foi o que viabilizou à educadora-alfabetizadora antecipar possíveis dificuldades que o educador-educando pudesse ter no momento de aprender a grafar as mesmas. Ao mesmo tempo, serviu também como suporte para que a mesma interviesse de modo adequado no processo pedagógico.

QUADRO 6 - Temas/Palavras Geradoras e os Critérios

Aplicados para a Seleção

PROBLEMÁTICA EXISTENCIAL E P V S H I	Nº	PALAVRA-CHAVE	DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS
H	01	FAMILIA	Fa: sílaba CV, canônica; Mi: sílaba CV, canônica; Lia: sílaba CVV; seqüência ‘lia’ que se neutraliza com ‘lha’.
E	02	CIDADE	Ci: sílaba CV; letra “c” representando o fonema /s/ em um contexto fonológico em que as duas letras são usadas (exe.: silêncio); Da: sílaba CV, canônica; De: sílaba CV, canônica; letra “e” representando o fonema /i/, fenômeno decorrente da atonicidade da sílaba final.
S	03	VACINA	Va: sílaba CV, canônica; Ci: sílaba CV; letra “c” representando o fonema /s/ em um contexto fonológico em que as duas letras são usadas (ex: assassinato); Na: sílaba CV, canônica.
I	04	ESCOLA	Es: sílaba CV; letra “e” representando o fonema /i/ em sílaba pré-tonica; Co: sílaba CV, canônica; La: sílaba CV, canônica.

LEGENDA: E: econômico I: ideológico S: saúde P: político H: habitação, lazer, transporte, família
CV: consoante e vogal; CVV: consoante, vogal, vogal; CVC: consoante, vogal, consoante;
VV: vogal, vogal; CCV: consoante, consoante, vogal; CCVC: consoante, consoante, vogal,
consoante, consoante;

⁵ A análise lingüística das palavras geradoras foi realizada pela professora orientadora Stella Maris Bortoni-Ricardo e pela professora Maria do Rosário Caxangá.

PROBLEMATICA EXISTENCIAL E P V S H I	Nº	PALAVRA-CHAVE	DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS
E	05	ROÇA	Ro: sílaba CV, canônica, tônica; Ça: sílaba CV; letra “ç” representando o fonema /s/ em um contexto fonológico em que as duas letras são usadas (ex.: assa).
E S	06	CHUVA	Chu: sílaba CV; dígrafo “ch” representando o fonema /x/ em um contexto em que a letra “x” também é usada. (ex.: Xuxa); Va: sílaba CV, canônica.
E S	07	ÁGUA	A: sílaba V; Gua: sílaba CVV; pode ser realizada como ditongo crescente (sinérese) ou como hiato (diérese). Neste contexto o fonema /u/ pode ser representado também pela letra “o” (ex.: mágoa).
E	08	ITAPURANGA	I: sílaba V; Ta: sílaba CV, canônica; Pu: sílaba CV, canônica, pretônica. Neste contexto a letra “o” também tem o som de /u/, o que pode dar ensejo a uma hipercorreção : “Itaporanga”; Ran: sílaba CVC com travamento nasal, que é realizado com a letra “m” /am/ (ex.: rampa); com a letra “n” (ex.: canto ou ainda com o til /ã/ (ex.: rã); Ga: sílaba CV, canônica.
I	09	RELIGIÃO	Re: sílaba CV, canônica, pretônica. Neste contexto a letra “e” pode ser pronunciada como /i/. O fonema/i/ da sílaba seguinte favorece essa pronúncia (harmonização vocálica); Li: sílaba CV, canônica; Gi: sílaba CV;a letra “g” representando o fonema /j/ em um contexto fonológico em que podem ser usadas as duas letras: “g” e “j” (ex.: jibóia, jiló); Ão: sílaba VV; ditongo nasal, “ão” /ãw/. Quando átono final esse ditongo é representado por “am” (ex. falaram). Quando tônico final o ditongo é grafado “ão”.
E	10	MENSALIDADE	Men: sílaba CVC com travamento nasal, que é realizado com a letra “m” /am/ (ex.: rampa); com a letra “n” (ex.: canto ou ainda com o til /ã/ (ex.: rã); As: sílaba CV; letra “s” representando o fonema /s/ em um contexto fonológico em que pode ser usado também a letra “ç” (ex.: vizinhança); Li: sílaba CV, canônica; Da: sílaba CV, canônica; De: sílaba CV; letra “e” representando o fonema /i/ em sílaba pós-tônica.

LEGENDA: E: econômico I: ideológico S: saúde P: político H: habitação, lazer, transporte, família
CV: consoante e vogal; CVV: consoante, vogal, vogal; CVC: consoante, vogal, consoante;
VV: vogal, vogal; CCV: consoante, consoante, vogal; CCVCC: consoante, consoante, vogal, consoante, consoante;

PROBLEMÁTICA EXISTENCIAL E P V S H I	Nº	PALAVRA-CHAVE	DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS
H	11	VIZINHO	<p>Vi: sílaba CV, canônica;</p> <p>Zi: sílaba CV; letra “z” representando o fonema /z/ em contexto fonológico em que também pode ser representado pela letra “s” (ex.: asilo), pode ser, ainda, representado pela letra “x” (ex.: “exílio”);</p> <p>Nho: sílaba CV em que a consoante é representada pelo dígrafo. A consoante nasal palatal (representada por “nh” despalataliza-se em algumas variedades da língua, mantendo-se apenas a nasalidade da vogal /vizim o/, que pode ainda ser reduzida a /vizim/.</p> <p>A letra “o”, representando o fonema /u/ em sílaba pós-tônica.</p>
E	12	ARROZ	<p>A: sílaba V;</p> <p>Roz: sílaba CVC; o fonema /R/ neste contexto é representado pelo dígrafo “rr” (Na translineação esse dígrafo é grafado com cada letra em uma das linhas). Em início de palavra ou depois de vogal nasal em sílaba interna, o fonema /R/ é representado pela letra “r” (ex.: genro); letra “z” representando o fonema /s/ pós-vocálico em contexto fonológico que pode ser representado também pela letra “s” (ex.: “rosto” ou pela letra “x” “texto”).</p>
H	13	CASAMENTO	<p>Ca: sílaba CV, canônica; letra “c” representando o fonema /k/, que pode ser representado, também pelo dígrafo “qu” (ex.: “quilo”);</p> <p>Sa: sílaba CV; letra “s” representando o fonema /z/ em um contexto fonológico em que as duas letras são usadas (ex.: alfabetizado);</p> <p>Men: sílaba CVC com travamento nasal, que é realizado com a letra “m” /am/ (ex.: rampa); com a letra “n” (ex.: canto ou ainda com o til /ã/ (ex.: rã);</p> <p>To: sílaba CV; a letra “o” representando o fonema /u/ em sílaba pós-tônica.</p>
E	14	CARTÃO	<p>Car: sílaba CVC; a pronúncia do “r” nesta posição de travamento de sílaba varia de uma região para a outra. Na região estudada esse /r/ é retroflexo;</p> <p>Tão: sílaba CVV; ditongo nasal, “ão” /ãw/. Quando átono final este ditongo é representado por “am” (ex. falaram). Quando tônico final o ditongo é grafado “ão”;</p>

LEGENDA: E: econômico I: ideológico S: saúde P: político H: habitação, lazer, transporte, família
 CV: consoante e vogal; CVV: consoante, vogal, vogal; CVC: consoante, vogal, consoante;
 VV: vogal, vogal; CCV: consoante, consoante, vogal; CCVCC: consoante, consoante, vogal,
 consoante, consoante:

PROBLEMÁTICA EXISTENCIAL E P V S H I	Nº	PALAVRA-CHAVE	DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS
E	15	TRABALHO	Tra: sílaba CCV; a letra “r” nesta posição, em alguns falares rurais ou rurbanos pode ser trocada pela letra “l” ou não pronunciada; Ba: sílaba CV, canônica; Lho: sílaba CCV; dígrafo “lh” representando o fonema /λ/, que neste contexto neutraliza-se com a seqüência “lio” ou “leo” (ex.: óleo) ou ainda ser vocalizado (yeísmo) (trabaio).
E	16	ENXADA	En: sílaba VC; com travamento nasal, que é realizado com a letra “m” /am/ (ex.: rampa); com a letra “n” (ex.: canto ou ainda com o til /ã/ (ex.: rã). O fonema /e/ pode elevar-se para /i/; Xa: sílaba CV; o fonema /x/ em um contexto fonológico em que pode ser usado também o dígrafo “ch” (ex.: mancha); Da: sílaba CV, canônica.
I	17	TELEVISÃO	Te: sílaba CV, canônica; Le: sílaba CV, canônica, pretônica. O fonema /e/ pode ser pronunciado /i/ por influência da vogal seguinte; Vi: sílaba CV, canônica; São: sílaba CVV; a letra “s” representando o fonema /z/ em um contexto fonológico em que as duas letras são usadas (ex.: coalizão, alazão); Ão: sílaba VV; ditongo nasal, “ãw” /ãw/. Quando átono final este ditongo é representado por “am” (ex. falaram). Quando tônico final o ditongo é grafado “ãw”.
E	18	QUEIJO	Quei: sílaba CVV; a primeira consoante /k/ é represnada pelo dígrafo “qu” Nesse contexto o fonema /k/ não pode ser representado pela letra “c” (ex.: casa, esquina); EI: este ditongo tende a ser pronunciado como uma vogal simples /e/; Jo: sílaba CV, canônica; letra “o” representando o fonema /u/.
E P I	19	POSSEIRO	Po: sílaba CV; SSei: sílaba CVV; A consoante /s/ é representada pelo dígrafo “ss” em contexto fonológico em que pode ser usada também a letra “c” (ex.: roceiro); Ro: sílaba CV; letra “o” representando o fonema /u/.

LEGENDA: E: econômico I: ideológico S: saúde P: político H: habitação, lazer, transporte, família
CV: consoante e vogal; CVV: consoante, vogal, vogal; CVC: consoante, vogal, consoante;
VV: vogal, vogal; CCV: consoante, consoante, vogal; CCVCC: consoante, consoante, vogal,
consoante, consoante:

PROBLEMÁTICA EXISTENCIAL E P V S H I	Nº	PALAVRA-CHAVE	DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS
E	20	TRANSPORTE	Trans: sílaba CCVCC. As duas primeiras consoantes formam um encontro consonantal “tr” em que o /r/ pode ser suprimido na fala. A nasalidade da vogal é indicada pela letra “n” que é seguida pelo /s/, representado obrigatoriamente pela letra “s”; Por: sílaba CVC; Te: sílaba CV, canônica; pós-tônica. A letra “e” representando o fonema /i/.

LEGENDA: E: econômico I: ideológico S: saúde P: político H: habitação, lazer, transporte, família
CV: consoante e vogal; CVV: consoante, vogal, vogal; CVC: consoante, vogal, consoante;
VV: vogal, vogal; CCV: consoante, consoante, vogal; CCVCC: consoante, consoante, vogal, consoante, consoante;

Três momentos distintos podem ser identificados ao longo da ação-intervenção em prol do letramento do educador-educando, em termos de pressupostos teórico-metodológicos: um inicial voltado mais para os métodos sintéticos e alinhados com o tradicional método do bá, bé, bi, bó, bu, embora partisse da proposta freireana. Um período de transição no qual não ficava clara a opção metodológica, mas que serviu para conduzir minha práxis pedagógica para o letramento funcional. E um terceiro momento, no qual houve uma mescla de métodos sintéticos – que partem das unidades mínimas da língua, isto é, das letras para chegar ao texto – e globais – que partem da unidade maior da língua, ou seja, de palavras ou frases para chegar às letras. Nesse terceiro momento, recorri a estratégias metodológicas diversificadas, dependendo das situações apresentadas. Descrevo a seguir, a dinâmica da relação pedagógica – do ensinar e aprender.

2.6.1.1 Primeira Fase

De início, antes do levantamento do universo vocabular do meu educador-educando, a dinâmica das atividades pedagógicas desenvolvidas consistia em construir uma matriz e apresentar uma palavra-chave retirada de um dos seus relatos de história de vida, como por exemplo, a palavra cavalo.

Depois de relembrar o contexto em que essa palavra apareceu na história de vida do educador-educando, a educadora-alfabetizadora introduzia uma discussão em torno da mesma, lançando mão de artifícios parecidos com os propostos por Paulo Freire: para que servia o cavalo nos tempos de infância do Sr. Lucas? Como eram as condições materiais daquela época? O que mudou de lá para cá? Por quê? Etc. Feito isso, era elaborada uma matriz, apresentando essa palavra dividida em sílabas e suas respectivas famílias silábicas, destacando também as vogais e as consoantes, como a seguir:

	<u>CA</u>	<u>VA</u>	<u>LO</u>	
A	CA	VA	LA	A
E		VE	LE	E
I		VI	LI	I
O	CO	VO	LO	O
U	<u>CU</u>	<u>VU</u>	<u>LU</u>	U
	C	V	L	

Trabalhadas as famílias silábicas, passava-se à formação de novas palavras e, com essas, formava-se frases.

2.6.1.2 Segunda Fase

Nesse momento, já havia feito o levantamento do universo vocabular, selecionado as palavras geradoras e procedido à análise lingüística das mesmas, conforme mostra o quadro 6. Durante as atividades pedagógicas eu recorria tanto às matrizes já apresentadas na primeira fase, contemplando em parte a proposta de Paulo Freire, como a textos diversificados e a textos e atividades propostas nos cadernos de teoria e prática e nos cadernos de atividades de apóio do PRALER, no roteiro para alfabetização de adultos do GEEMPA, nos do BB EDUCAR⁶, entre outros.

⁶ Todos esses cadernos, fascículos e apostilas a que me referi são materiais didáticos destinados a professores dos anos iniciais, ou seja, aos alfabetizadores. O PRALER (Programa de Apoio a Leitura e Escrita) desenvolveu cadernos de teoria e prática (MEC, 2004), assim como, cadernos de atividades de apoio à aprendizagem. O GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação) elaborou um roteiro para a alfabetização de adultos chamado “O prazer de se fazer leitor (GROSSI, 1996). E o BB

2.6.1.3 Terceira Fase

À medida que o trabalho pedagógico e de pesquisa foi avançando e novos obstáculos e novas compreensões foram se apresentando, a ação-intervenção foi ganhando novo delineamento. Assim, a perspectiva do letramento e, mais precisamente, a perspectiva do letramento funcional foi se consolidando na práxis pedagógica.

Com isso, o trabalho se voltava para leitura-escrita de textos específicos, requeridos no contexto do meu educador-educando, tais como: confecção de agenda telefônica, bilhete, carta convite, poesia, lista de compras, resolução de situações-problemas que envolviam conhecimentos matemáticos relacionados à medida, contagem e ao sistema monetário brasileiro.

2.7 O Caminhar Etnográfico e o Reavaliar da Práxis Pedagógica: recolocando os princípios teórico-metodológicos da ação-intervenção

Tomando os registros das observações, descrições e protocolos⁷ constantes nos três diários de bordo – meus parceiros inseparáveis – e as transcrições de determinadas gravações realizadas, foi possível apreender certas mudanças no desenho teórico-metodológico da ação-intervenção, em prol do letramento do educador-educando.

À medida que a educadora-alfabetizadora foi se deparando com desafios da práxis pedagógica e ampliando suas leituras a respeito do letramento e dos processos de ensino e aprendizagem da língua materna, novos caminhos foram sendo construídos no sentido de consolidar uma práxis que contemplasse mais uma alfabetização na perspectiva do letramento e, mais especificamente, do letramento funcional.

A ação pedagógica, de início, se orientava mais no sentido ALFABETIZAÇÃO-LETRAMENTO, ou seja, centrava-se mais em conteúdos escolares fechados, como se adota nas escolas. Posteriormente, a perspectiva foi sofrendo alterações e se voltando para

EDUCAR (Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos do Banco do Brasil) desenvolveu apostilas (JUNIOR et al., 2005 e ALMEIDA & FÉLIX, 2005) tanto para explicitar as bases teórico-metodológicas quanto para sugerir atividades pedagógicas.

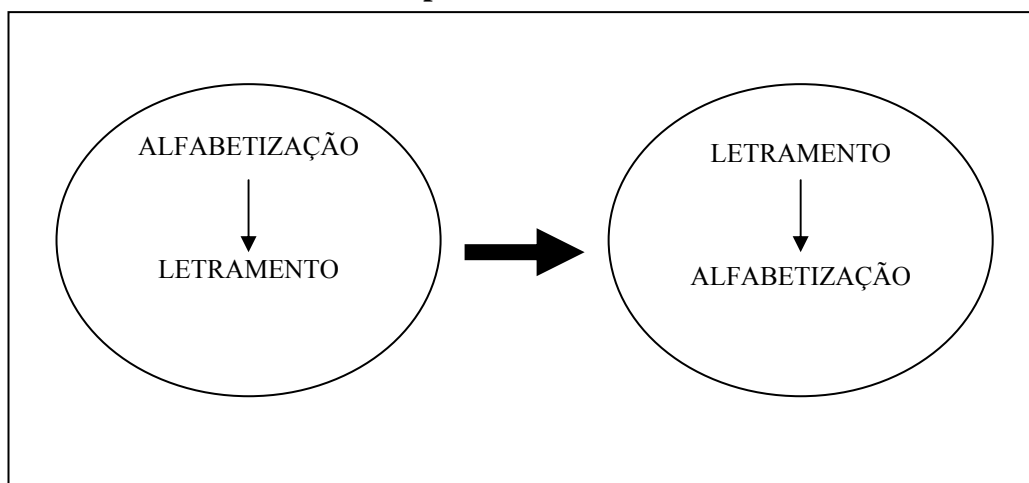
⁷ São chamados de protocolos toda e qualquer produção do meu educador-educando (escrita ou relatada) que descreva processos e estratégias por ele construídas e que constem dos meus diários de bordo e/ou das transcrições das gravações das atividades pedagógicas e entrevistas realizadas.

as necessidades e usos da escrita no contexto, focando-se, então, em determinados conhecimentos exigidos e não apenas em conteúdos descontextualizados. O desafio foi descobrir como partir da vida para letrar para a vida.

Com o caminhar e o re-olhar do percurso, a práxis pedagógica foi sendo relida, refeita e passou a incorporar, em termos de métodos, várias estratégias – tanto do método sintético como do método global. E foi nesse movimento que a pedagoga foi se constituindo pedagoga-educadora-alfabetizadora-pesquisadora, ou seja, foi no desafio de letrar meu interlocutor que minha formação, enquanto educadora-alfabetizadora e pesquisadora, foi se constituindo.

Nesse processo, minha proposta inicial, que era de alfabetizar letrando – com um foco mais no alfabetizar do que no letrar –, acabou por tomar forma mais alinhada com um fazer pedagógico efetivamente voltado para o letramento. Desse modo, as proposições pedagógicas deixaram de partir de conhecimentos curricularmente consagrados na escola para serem pensadas a partir do uso e das necessidades de uso da língua escrita do meu educador-educando, no seu contexto. O esquema abaixo procura sintetizar esse movimento dos pressupostos teórico-metodológicos subjacentes à ação-intervenção.

QUADRO 7 – Esquema da Mudança na Estrutura Teórico-Metodológica Subjacente à Proposta de Letramento



É importante destacar que, ao recolocar os pressupostos teórico-metodológicos da ação-intervenção e observar o desenvolvimento do processo de pesquisa, também os

objetivos e as asserções iniciais foram se re-configurando de modo a abarcar a complexa e inesperada realidade que se desvelava no percurso.

A seguir apresento as demais estratégias e instrumentos utilizados para a construção das informações.

2.8 A Observação das Práticas Sociais de Letramento do Educador-educando

Mesmo sendo filha do pesquisado e, portanto, já tendo laços estreitos com o mesmo e o seu contexto, isso não me serviu como garantia de um conhecimento profundo a respeito de todas as suas percepções, valores, crenças, habilidades, etc. Muitas vezes, essa proximidade até dificultou o olhar de estranhamento característico de uma investigação científica.

Desse modo, procurei observar, com certo distanciamento, as práticas cotidianas, do educador-educando, buscando perceber como as práticas letradas se apresentavam para ele e em quais contextos: se nas atividades do lar, se no trabalho laboral, se quando ia até a cidade, etc.

2.9 Entrevistas Semi-Estruturadas e Abertas com o Educador-educando e Familiares

As entrevistas foram realizadas ao longo de todo o desenvolvimento do trabalho de campo, tanto com o educador-educando quanto com a sua esposa e demais familiares que participaram, direta ou indiretamente, do processo.

As primeiras entrevistas semi-estruturadas com caráter aberto foram realizadas com o educador-educando logo no início do trabalho de campo. Contribuíram fundamentalmente para a compreensão dos significados que ele atribui à escrita e aos eventos relacionados ao mundo escrito. Também serviram para melhor compreender as relações que foram construídas com o mundo oral, quais situações foram vivenciadas, que processos e personagens fizeram e fazem parte da sua vida cotidiana, como descrito na parte inicial do capítulo 4.

Contribuíram também para o trabalho, as entrevistas abertas com os demais familiares como a esposa, as filhas, a neta e os genros. Assim, foi possível considerar a perspectiva dos sujeitos que participaram direta ou indiretamente do processo, o que permitiu construir hipóteses sobre os impactos do projeto de letramento no contexto social do educador-educando. Esse procedimento foi importante porque, como colocam Alves-Mazzotti & Gewandszajder (2004, p. 168), permitiu, dada a sua natureza interativa, “tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade.”

A maioria das entrevistas com o educador-educando e com a sua esposa foi gravada em áudio, com prévia anuência dos participantes. Já em relação às entrevistas abertas com os demais familiares, foram feitas notas de campo nos diários de bordo. O tempo de duração varia muito, haja vista a natureza da interação estabelecida ao longo do processo. Muitas vezes esse procedimento se dava ao longo ou no final das atividades pedagógicas. Em outras, era realizado após o almoço num bate papo ao redor da mesa, na área da cozinha.

O registro das entrevistas combinou gravação digital e notas de campo nos três diários de bordo. As notas de campo eram realizadas depois da entrevista, para não prejudicar a interação ao longo do diálogo com os interlocutores e, assim, não deixar escapar detalhes importantes, inclusive as expressões não-verbais. Abri exceção apenas quando surgiam algumas situações que pediam uma descrição minuciosa do processo construído e explicado pelo meu educador-educando, como no protocolo da descrição do pensamento matemático do Sr. Luquinha, em anexo.

Todos os procedimentos foram negociados com os participantes e pedida a anuência a cada um para a realização dos mesmos. Para cada entrevista transcrita ou registrada nos diários de bordo, criei uma codificação que obedece aos seguintes critérios:

a) Para as entrevistas transcritas: tipo de registro, título da entrevista, data e página em que o trecho se encontra. Exemplo: FCP1612053, correspondendo à: fita, conversa com papai, 16 de dezembro de 2005, página 3.

b) Para registro nos diários de bordo: denominação de nota de campo, identificação de qual diário, data e página em que se encontra a anotação. Exemplo: NCDB1020206116 para nota de campo, diário de bordo 1, 02 de fevereiro de 2006, página 116.

2.10 A Análise Documental

A análise das produções tanto do educador-educando quanto da educadora-alfabetizadora, foi realizada com a finalidade de compreender as estratégias dos mesmos em relação à construção da escrita, seja nas estratégias co-construídas durante as atividades pedagógicas desenvolvidas ou durante as situações-desafio de uso dessa linguagem no cotidiano dos mesmos. Com isso, obteve-se informações que não foram possíveis de serem obtidas durante as observações ou mesmo nas entrevistas.

A análise documental das produções também contribuiu para que fossem levantadas hipóteses sobre o processo conjunto de construção, apropriação e uso da escrita.

As produções textuais, verbais ou escritas, foram registradas ora nos diários de bordo, ora em gravações de áudio, ora em vídeo.

2.11 O Diário de Bordo

Esse instrumento contribuiu sobremaneira para a realização desta pesquisa. Foi graças ao diário de bordo que toda uma sistemática de organização e armazenamento dos registros foi criada. Nesses cadernos estão registradas as informações pertinentes ao meu objeto, meus objetivos e minhas asserções de pesquisa. A análise dessas informações tornou possível construir um caminho e reavaliá-lo a todo o momento. Foi no processo de dialogia, principalmente com esse instrumento, que recoloquei minha questão central de pesquisa e também meus objetivos geral e específicos e asserções.

Ao final do trabalho de campo, três diários de bordo foram construídos, onde anotei todas as informações que julgava relevantes para este estudo, teci considerações, fiz-

me perguntas, reconheci falhas e visualizei caminhos. A cada dia de permanência em campo ou a cada informação obtida fora dele, anotações foram feitas tomando o cuidado de anotar a data (dia, mês, ano), antes de descrever e/ou desenvolver as reflexões sobre os fato e fenômenos observados.

2.12 A Construção, a Organização e a Discussão das Informações

A construção, organização e a análise das informações é uma tarefa complexa. Todo esse processo interpretativista teve início desde os primeiros dias do trabalho e foi se intensificando ao longo da permanência em campo e imprimindo mudanças no desenho da pesquisa. O trabalho mais sistemático teve sua culminância após a saída do contexto de pesquisa.

Todos os registros foram revisados e analisados à luz das asserções delineadas, das leituras realizadas e das teorizações desenvolvidas ao longo do percurso da pesquisa. Desse modo, foram-se sobressaindo determinados indicadores que permitiram a seguinte arquitetura teórico-metodológica de construção das informações:

- a. O percurso de encontro e desencontro do educador-educando com a cultura letrada no decorrer dos seus processos sociais de letramento e as suas significações;
- b. Os espaços sociais que foram observados como espaços que favoreceram a construção do letramento ao longo da pesquisa;
- c. As práticas letradas tanto do educador-educando como da educadora-alfabetizadora e pesquisadora, buscando compreender como estas se reconfiguram ao longo do processo de construção, apropriação e usos do saber sistematizado da língua;
- d. A mútua constituição dos sujeitos letrados.

Os registros e os protocolos foram divididos em quatro grandes grupos: aqueles que dizem respeito aos saberes e linguagens construídas e vivenciadas pelo

educador-educando ao longo da sua vida e que de algum modo contribuíram para o seu letramento. Aqueles que dizem respeito aos espaços sociais de letramento e os que dizem respeito aos conhecimentos requeridos para atuar em cada um desses espaços – dentre os quais, saberes lingüísticos orais e escritos referente à língua escrita e saberes matemáticos de contagem, de medida e monetários, saberes esses considerados como subcategorias. No terceiro grupo encontram-se os protocolos que revelam a re-configuração das práticas letradas dos atores envolvidos na pesquisa. E, no quarto, estão aqueles protocolos e registros que permitem compreender o processo de mútua constituição dos sujeitos letrados.

Os espaços sociais de letramentos são as situações cotidianas em que o educador-educando utiliza diversos tipos de saberes, entre os quais, a necessidade de utilizar, direta ou indiretamente, a linguagem escrita e/ou o numeramento, tais como no momento de administrar as receitas e despesas do lar - subcategoria orçamento do lar –; de assistir a determinado programa na TV que exige leitura e/ou compreensão de textos próprios do gênero escrito (assistir a leilões de gado, a jornais, etc); ler bilhetes, avisos, convites, etc – subcategoria atividades do lar –; ler instruções e/ou ler ou fazer cálculos quando de tarefas como plantio e manutenção da lavoura, produção do leite, manejo do gado e venda de produtos agropecuários – demais subcategorias.

Procuro analisar o processo, tanto do ponto de vista do conhecimento quanto da prática pedagógica, buscando conhecer os fatores que são significativos e que favorecem a inter-relação entre conhecimento sistematizado da língua escrita e as práticas sociais letradas dos atores. Essa “tessitura” se dá a partir da análise de protocolos das produções do educador-educando, das proposições pedagógicas e da interação entre os atores envolvidos na ação de intervenção pedagógica.

2.13 Delimitação do Objeto

Para uma melhor compreensão do desenho desta pesquisa, creio que algumas considerações em relação ao objeto investigado sejam necessárias.

Esse estudo de caso tem como objeto **os processos de letramento** mediante a investigação de práticas de letramento de dois adultos. Por um lado interessa-me compreender, no processo de letramento, como o adulto constrói as suas práticas sociais letradas e como estas se inter-relacionam com o conhecimento sistematizado da língua escrita. Por outro, interessa-me compreender como a construção desse conhecimento sistematizado re-configura (ou não) as práticas letradas cotidianas desses sujeitos.

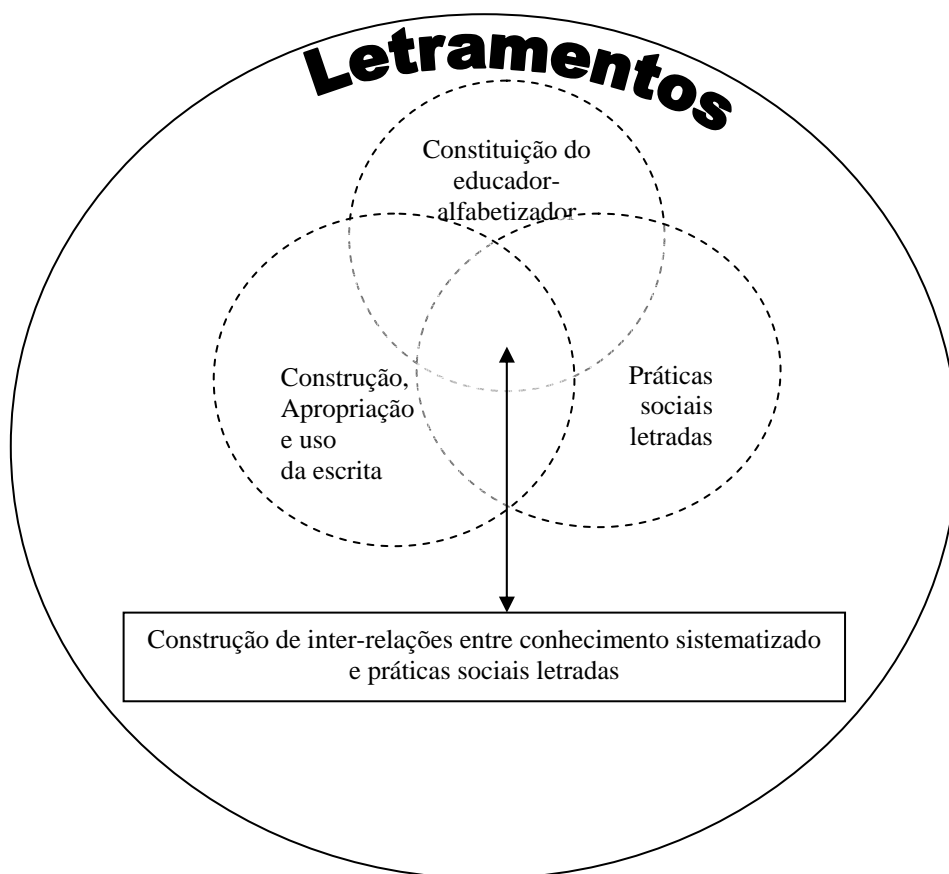
Você pode estar se perguntando agora sob qual perspectiva estou tomando o termo letramento. Pois bem, o **letramento** é aqui entendido como um conjunto de práticas sociais relacionadas ao uso, à função e ao impacto da escrita na sociedade (KLEIMAN, 2001: 19). Portanto, o conceito de letramento ao qual me filio amplia a noção de letrado para além daquele que apenas produz a escrita. O letramento diz respeito ao conjunto de atividades e eventos construídos na vida diária em que há o acesso a conhecimentos e informações, mediados direta ou indiretamente pela escrita.

Creio que somente um referencial teórico, que permitisse ver tanto a construção da escrita como o processo de formação profissional e as práticas sociais letradas como práticas sociais complexas, inseridas em um contexto onde há diferentes letramentos associados a diferentes domínios sociais, poderia me amparar. Isso, tanto em uma ação-intervenção em prol do letramento de um adulto, como na minha tarefa de refletir – do ponto de vista da prática ou do conhecimento – sobre as inter-relações existentes entre o processo de construção da escrita e seu uso, sua função e impacto nas práticas sociais letradas.

É importante ressaltar que as práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, o que faz com que o tipo de letramento oferecido na escola seja mais visível e influente que outros que ocorrem em outras instituições, como na família, na igreja, nos movimentos sociais, no trabalho, nos espaços de lazer, isto é, em situações de aprendizagem formal ou informal. Isto porque, meu caso leitor, as práticas e usos da escrita são culturalmente determinadas e apenas algumas, as dos grupos dominantes, coincidem com as práticas de uso da escrita privilegiada na escola, por isso são mais visíveis e mais influentes que as demais. Contudo, ser letrado não significa necessariamente saber ler e escrever.

As sociedades, historicamente, desenvolveram diversas formas de aprender que podem ser mediadas ou não pela escrita. É por reconhecer a legitimidade e o valor desses distintos processos de aprendizagem e por entender que o letramento é uma prática social, e não uma habilidade individual, que me filei a um conceito que não restringisse o letramento ao processo de aquisição do sistema da escrita e ao domínio individual do mesmo. O letramento é, pois, um fenômeno social complexo que abarca diversos tipos de saberes que podem ser mediados direta ou indiretamente pela escrita.

Parto desta premissa para então delinear melhor o meu objeto de pesquisa que está na interface de três áreas distintas, porém complementares, quais sejam: a construção, apropriação e uso da escrita, as práticas sociais de letramento e a constituição do educador-alfabetizador ao longo de sua práxis pedagógica, como tentei demonstrar no esquema abaixo.



Embora o objeto de pesquisa se situe na interface de três áreas distintas, as mesmas, somadas a tantas outras, constituem-se no universo multifacetado dos processos de

letramento. O que quero dizer é que, tanto a construção da escrita, como fazer do educador-alfabetizador, como as práticas sociais letradas cotidianas representam tipos distintos de práticas de letramento, mas que são, todas, partes constituintes de um mesmo processo: o do letramento entendido como um conjunto de práticas sociais.

CAPÍTULO 3

Referencial teórico: a escrita nos contextos histórico-culturais, letramento como prática social, educação de jovens e adultos e saberes lingüísticos necessários para o letramento

3.1 Introdução

*Cada ser em si constrói a sua história
E leva o dom de ser capaz...*

Almir Sater e Renato Teixeira

Neste capítulo apresentaremos a fundamentação teórica deste estudo. Convidamos, para o nosso diálogo, estudiosos da escrita e os seus sentidos nos cenários educacionais, sociais e no tempo histórico, como Rodrigues (2003), Jean (2002), Olson (1997), Kleiman (2001) e Carvalho (2007); do letramento como prática social aqui representado por Street (1984 *apud* Kleiman, 1995), Soares (2004a, 2004b) e Kleiman (1995, 2001); do letramento e Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro, conforme discute Paulo Freire (1985, 2000, 2005), Albuquerque & Leal (2004) e Kleiman (2001), incluindo aí as discussões sobre ensino de Língua Materna e as contribuições da Linguística e da Sociolinguística, representadas por Mollica (2007), Garcez (2004), Gondim (2007), Sousa (2004), Lemle (2004), Bagno (2005) e Bortoni-Ricardo (2004). Além desses estudiosos, há outros citados ao longo deste texto. A escolha desse quadro teórico se deu em função da necessidade de compreender e explicar o fenômeno de inter-relações entre processos de letramento e a construção da escrita para adultos em um contexto de letramento situado.

O nosso diálogo com a primeira vertente teórica contribui para nossa discussão sobre os sentidos da escrita e as implicações disso para o processo de construção de inter-relações entre práticas sociais letradas e o processo de construção da escrita, permeando, assim, todo o texto. A segunda vertente contribui para a discussão do letramento como uma prática social situada, uma vez que desenvolvemos uma ação de intervenção pedagógica com o nosso educador-educando, a fim de criar as condições favoráveis para que ele construísse e significasse a escrita a partir das suas práticas letradas cotidianas. A terceira vertente nos ajuda a tecer algumas considerações sobre o letramento e a educação de jovens e adultos em nosso país, pois nosso objeto – as inter-relações entre escrita e processos de letramento – é investigado do ponto de vista do

adulto e não da criança. A quarta e última vertente abarca a discussão do processo de construção da escrita em si.

Urie Bronfenbrenner (2002), no prefácio do seu livro, faz uma colocação que consideramos muito interessante, a de que nós subimos nos ombros de gigantes e que, erroneamente, tomamos essa visão ampliada como nossa ao tecer nossas considerações em relação ao tema que nos propomos a discutir. É por isso que neste capítulo nos dirigimos ao leitor na primeira pessoa do plural: *nós*, por entendermos que, ao construir o nosso discurso, recuperamos, atualizamos e recriamos discursos já ditos e repetidos, configurando, então, nossa fala numa polifonia de vozes.

3.2 A Escrita nos Contextos Histórico-Culturais: construção de sentidos e suas implicações para o letramento no contexto rural

E: Como que é? O Sr. Acha que [a escrita] foi deixado por Deus?

I: É que Deus /: diz que Deus escreveu na taba e dexô no mundo, né? (...)

Agora, qua'lé que pegô essa taba e foi lê aquilo? (+++) Aí depois ele oiô aquilo lá e foi desenhano, né?

[Explicação do nosso educador-educando para o surgimento da escrita]

Na fala do nosso educador-educando fica claro o seu entendimento sobre o processo de criação da escrita. Ele atribuiu a Deus a invenção dessa linguagem. Foi em virtude dessa afirmação que resolvemos nos deter, mesmo que pouco, na discussão da construção de sentido da linguagem escrita em alguns cenários, pois o modo como ela foi e ainda é significada, tem fortes implicações para o processo de compreensão e construção da mesma, seja no âmbito da instituição escolar ou de qualquer outra agência de letramento.

O processo de construção da escrita se iniciou há pelo menos vinte mil anos quando o homem começou a desenhar imagens e sinais nas cavernas com o objetivo de transmitir mensagens, mas foi somente há seis mil anos que passou a escrever (JEAN, 2002, p. 11). Portanto, quando chegamos ao mundo, já aprendemos a fazer uso dessa “herança” cultural com toda a carga semântica e funcional que ela adquiriu no contexto social em que vivemos.

Rodrigues (2003, p. 42), ao investigar os processos de subjetivação da escrita afirma que “o sujeito escreve, pensa que sabe como e para que escreve, mas não tem acesso ao processo de constituição de sentidos da escrita nele mesmo.” E, acrescentando diz que quando “escrevemos nos filiamos a redes de sentidos”.

Ao longo da história da escrita, a significação e a função da mesma foram sendo inventadas e reinventadas, conforme a época e o contexto de uso. Sentidos e funções estes que nos apropriamos e ajudamos a recriar.

No longo e complexo processo de criação e recriação de signos, foram as necessidades sociais e a multiplicidade de dimensões e valores da cultura, os responsáveis pela evolução tanto dos materiais que serviam de suporte para a escrita quanto da própria escrita, passando pelos pictogramas, ou seja, desenhos que representavam objetos e seres (OLSON, 1997), pelos ideogramas, os quais passam a expressar coisas concretas (sol, montanha, água), ações (comer, ir, combater) ou abstrações (o Sul, a velhice), (HIGOUNET, 2003, p. 40) retirando, assim, seu significado do contexto, até chegar à decomposição em elementos fonéticos, base do nosso sistema alfabético.

Houve então, ao longo desse processo histórico, uma ampliação dos sentidos e das funções da escrita, passando a ser utilizada não só para registrar quantidades e objetos, como inicialmente, mas também para narrar acontecimentos importantes, fazer a contabilidade, louvar os deuses, elaborar contratos, construir preceitos jurídicos e produzir literatura. Além disso, a escrita passou a ser utilizada para fazer os mais diversos registros relacionados à magia, à medicina, à farmacopéia, à culinária e à astronomia (JEAN, 2002).

Ao se ampliar as funções da escrita nas sociedades, ampliou-se também os sentidos e as dimensões desse objeto de conhecimento. Segundo Rodrigues (2003, p. 46-47) a escrita, se considerada desde os primórdios até a fonetização, teve uma função sagrada, estética, política e econômica.

O sentido da escrita como objeto sagrado, essência da escrita hieroglífica egípcia – na qual o termo *hieróglifo* significa: “escrita dos deuses” – e mesmo a idéia da escrita

como uma criação sobrenatural – a própria “escrita de Deus” para os cristãos e os muçumanos – se constituiu de maneira impressionante na vida dos povos da Antigüidade, persistindo até hoje na sociedade.

Rodrigues (2003, p. 46-47) chama a atenção para o fato de permanecerem vestígios da sacralização da escrita ainda na nossa sociedade, mediante a sua aliança com o poder político e econômico, a despeito do atual processo de universalização da mesma na maior parte das sociedades. Isso nos permite compreender por que o nosso educador-educando ainda vê a invenção da escrita como um feito divino.

No âmbito educacional, a escrita compartilha essa dimensão sagrada e também a dimensão estética que havia nos antigos templos egípcios dedicados aos deuses. A conotação artesanal com foco na forma, no estilo e na ornamentação e, ao mesmo tempo, a escrita entendida como árdua tarefa intelectual, envolvendo o pensamento, a reflexão, o mundo das idéias que somente uma minoria pode exercitar com maestria, ainda se faz presente em nossas escolas, no imaginário de pais, professores e alunos, caracterizando o que Rodrigues (op. cit) chama de ambivalência do estatuto da escrita.

A ambivalência do estatuto da escrita, tal qual prevaleceu na cultura egípcia, se caracterizou pelo fato de o escriba ser representado ora como trabalhador manual, um artesão, ora como um funcionário do alto escalão, sem o qual o faraó não podia governar o Egito. A escola e mesmo a escrita, nas mais variadas agências de letramento do século XXI, refletem, ainda, a escrita ora como ofício artesanal, penoso, no qual a forma tem primazia – perfeição da letra ou do texto – ora como trabalho intelectual destinado a poucos iluminados.

Isso nos permite compreender porque tantos aprendizes, ainda hoje, e em especial os adultos, se sentem inadequados e incompetentes para a tarefa de escritor e leitor. Nesse sentido, a apropriação da tecnologia da escrita representa um exercício de poder, não só nos dias atuais, mas desde os povos da Antigüidade, como apontam Bowman & Woolf (1998, p. 10), quando o poder do Estado era exercido tanto pelo controle sobre os textos como pelo poder exercido por meio do uso desses textos.

Portanto, a significação da escrita a partir das suas dimensões estética e sagrada parece não ser um fenômeno específico do contexto rural. Levar tal fato em consideração pode nos ajudar a refletir porque na escola e mesmo nos cursos de alfabetização de jovens e adultos, nos mais diversos espaços sociais de letramento, ainda há uma valorização tão grande da forma, tanto por parte dos professores, quanto dos aprendizes. Ou mesmo o sentimento de inadequação e incompetência por parte dos aprendizes, principalmente, do jovem e do adulto que resolvem retomar os estudos.

É, pois, no contexto social, nas práticas letradas padronizadas por instituições sociais e relações de poder e nas experiências individuais, todos historicamente situados, que a escrita vai ganhando sentido e significado.

No contexto rural, a preponderância da cultura de oralidade, assentada no conhecimento prático, passado oralmente de geração para geração, faz com que a escrita adquira funções e significados específicos. Carvalho (2007), ao investigar a representação social da escrita e a significação da volta aos estudos para adultos agricultores que freqüentam cursos de alfabetização de adultos no semi-árido rio-grandense, aponta para algumas dessas especificidades. O caráter de provisoriade e intermitência do atendimento escolar destinado aos jovens e adultos e, principalmente aos da zona rural, alimenta o caráter fantasioso e inalcançável da escrita. Isso porque nunca houve, de fato, uma política pública continuada e específica de atendimento a essa parcela da sociedade. Historicamente, a educação de jovens e adultos no campo sempre teve um caráter de campanha, centralizando-se mais em algumas regiões do Brasil, mesmo quando pensado em âmbito nacional.

A falta de uma política pública continuada compromete o desenvolvimento dos jovens e adultos que, freqüentemente, são obrigados a interromper os estudos, o que alimenta o estigma em relação à dificuldade ou mesmo à incapacidade do jovem e do adulto em aprender. O atendimento a essa parcela tem sempre um caráter de educação compensatória, os espaços escolares são inadequados, não há material didático específico, além da improvisação de professores. Desse modo, o sentimento de inadequação e incompetência vai se cristalizando e a escrita se constituindo como algo destinado a poucos iluminados, como outrora.

Em virtude destes fatos, a escrita deixa de ser um instrumento de desenvolvimento de idéias, de expressão do pensamento, de comunicação, de diálogo criativo, de denúncia, de libertação (RODRIGUES, 2003, p. 49). Enfim, de inclusão social, e passa a fomentar as gritantes desigualdades sociais existentes em nosso país. A escrita demarca, assim, as fronteiras entre dois mundos bem distintos: o dos que, participando da condição de sujeitos letrados, participam também das conquistas materiais, sociais e culturais da sociedade e o dos que vivem dentro desta, mas à margem de conquistas básicas como saúde, transporte, moradia e educação.

No mundo letrado é a escrita que dita a organização e a estrutura social e no mundo rural é a oralidade a base de sustentação das relações. Kleiman (2001, p. 224) pondera que a alfabetização de jovens e adultos envolve um processo de aculturação por meio da escrita, pois “envolve uma mudança e uma reorganização de práticas e sistemas de conhecimentos, valores e crenças do aluno, que não podem ser ignorados”.

Contudo, essa tarefa não é algo simples, representando um grande desafio para o educador, principalmente, o educador-alfabetizador que atua na zona rural. O educador-alfabetizador geralmente se depara com o jovem e o adulto com uma história de fracasso escolar, que desenvolve trabalhos braçais não-qualificados, de baixíssima remuneração e que faz uso de uma variedade de língua não-padrão, sem prestígio social, estigmatizada. Além desses aspectos, a cultura predominantemente oral, faz com que a escrita tenha um caráter utilitário. A escrita e a leitura como algo ligado ao estético (com sentido de expressão da subjetividade), ao prazer ou mesmo à produção de conhecimento e legitimação do mesmo, raras vezes aparece. A escrita “tem um caráter utilitário, essencialmente pragmático, e está ligada a objetivos instrumentais muito limitados e bastante realistas” (KLEIMAN, 2001, p. 226).

No contexto rural, a função da escrita se esgota quase que na função referencial, isto é, serve para registrar fatos e eventos que acontecem, para fazer referência ao mundo real. Este fato imprime uma outra dinâmica ao processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, à relação pedagógica, uma vez que, como aponta Kleiman (op. cit, p. 227), a transmissão do conhecimento nas comunidades de cultura oral, se dá por meio da interação face a face, em situações de experiência concreta com pessoas conhecidas. Segundo a autora

isso nos permite prever, com um alto grau de certeza, que para a grande maioria dos alunos, a relação de confiança destes com o livro e com a palavra escrita, necessária para a escrita adquirir funções que vão além do utilitário, precisa ser construída, não é um dado.

Assim, uma ação pedagógica em prol do letramento, no contexto rural, deve considerar as funções, os valores, os conhecimentos, as crenças dos educandos e da comunidade para, então, construir conjuntamente, novos sentidos e funções, ampliando, assim, o letramento a fim de possibilitar a autonomia, a aprendizagem independente e o desenvolvimento dos mesmos e de sua comunidade. Mas como pontua Kleiman (2001, p. 236), o ensino da escrita que visa preencher funções sociais que a língua oral já preenchia, não pode acontecer sem a inserção em uma prática social significativa, sem uma contextualização fornecida pelo marco de uma instituição que legitime esses usos. Caso isso aconteça, o processo de ler e escrever pode se tornar muito confuso para o adulto, “porque não lhe faz sentido, e pode também ser mais uma fonte de conflitos, se for percebido como uma prática que contradiz os conhecimentos e os valores do seu grupo de origem”.

Desse modo, cabe à escola e aos educadores-alfabetizadores construir funções sociais para a escrita em contextos marcados preponderantemente pela oralidade, já que os membros desses grupos funcionam sem escrita no seu cotidiano. Desta forma, a escrita deixará de ser um objeto sagrado, distante e inatingível e passará a fazer sentido dentro das práticas sociais desses grupos, cumprindo, enfim, a tarefa de socialização, democratização, expressão, inclusão e mesmo de libertação, contribuindo para o desenvolvimento do educando e de sua comunidade. A escrita deixaria, assim, de cumprir uma função puramente vinculada ao sagrado (transmissão de preceitos e ensinamentos) para alcançar os domínios criativos, estéticos, políticos, econômicos, de expressão da subjetividade e de reafirmação da identidade.

3.3 Afinal, é Alfabetização ou Letramento?

Creio que responder a essa pergunta não implica apresentar uma definição pontual do que sejam os termos letramento e alfabetização, mas procurar entender as questões que envolvem esses dois conceitos e que estão intimamente relacionadas às distintas visões sobre a escrita.

Soares (2004a, p. 15) nos informa que a palavra “letramento” passou a ser utilizada no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas no Brasil, apenas a partir da metade da década de 1980, ou seja, muito recentemente. Ela surge em função do aparecimento de um novo fenômeno, fruto do processo de expansão do acesso à escola que vem permitindo um avanço na superação do analfabetismo. Assim, observa-se que, “à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever” (op. cit, p.45), é preciso, além de codificar e decodificar a língua escrita, fazer uso freqüente e competente da leitura e da escrita no seu dia-a-dia. Essa constatação faz com que haja uma mudança no modo de se colocar o problema, antes centrado no “estado ou na condição de analfabeto” e que agora se volta para o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever” (op. cit, p. 20). Assim, a palavra letramento surge no Brasil em função de uma nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social.

Kleiman (1995, p.15) afirma que o conceito de letramento começou a ser utilizado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, os quais possuem um entendimento mais restrito do que seja alfabetização, enfatizando o caráter individual e escolar do processo, enquanto aqueles “examinam o *desenvolvimento* social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI”. (grifo nosso)

O dicionário Hauaiss da língua portuguesa registra a palavra *letramento* como sendo a “representação da língua falada por meio de sinais: escrita”, caracterizando-a como uma palavra antiga, datada desde 1899, sentido este, bem diferente daquele que hoje atribuímos à mesma palavra. O verbete remete ainda à palavra alfabetização, entendida como um ‘processo’, identificando que, na rubrica da pedagogia, datada de

1980, letramento tem o sentido de um “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”, acepção que se aproxima mais dos sentidos que atualmente se atribuem ao termo. Indica também que o termo letramento origina-se da palavra inglesa *literacy*.

Soares (2004a, p.17) afirma que, etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Ao indicar a qualidade ou a condição de ser, *literacy*, então, é entendida como sendo o “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Podemos assim dizer que *literacy* é a condição que o indivíduo ou grupo social passa a ter como consequência de ter-se apropriado da escrita. Nesse sentido, a idéia de que a “escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas”, tanto para o indivíduo, quanto para o grupo que dela se apropria, está subentendida nesse conceito. A esse respeito, a autora pondera que:

do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*. (itálico da autora) (op. cit, p. 17-18)

Portanto, o conceito de letramento que adotamos em nossa ação de ensinar e de aprender a ler e escrever tem como consequência a alteração do estado ou condição do indivíduo ou do grupo social que se apropria da escrita. Vem da tradução literal da palavra “*literacy*: **letra**, do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação”, no caso, a ação de apropriar-se da escrita e passar a experimentar seus efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e lingüística. (op. cit, p.18).

A palavra letramento, não é, portanto, um termo criado recentemente, sendo utilizado há mais de um século, mas como se pode ver, o seu significado tem variado ao longo do tempo, como observa Soares (2004a, p. 32s). Assim, novas palavras vão sendo criadas, ao mesmo tempo que vai se dando novos sentidos a velhas, à medida que vão

surgindo novos fatos, novas idéias, novas formas de se compreender os fenômenos. (op. cit, p. 1).

No contexto brasileiro, o conceito de *letramento* surge justamente em virtude de um novo fenômeno que, segundo Magda Soares (op. cit, p.34), “não existia antes, ou se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele”. O fenômeno a que a autora se refere é a existência de pessoas que, embora dominem o sistema da escrita alfabética, portanto, consideradas alfabetizadas, são incapazes de produzir textos em situações específicas como: redigir um requerimento, preencher um formulário, ou ainda, são incapazes de ler e compreender certos textos com os quais se deparam em sua vida cotidiana, como por exemplo, ler e entender um manual de instruções ou um editorial de uma revista (MORAIS & ALBUQUERQUE, 2004, p. 60). Enfim, a existência de pessoas que, embora sejam consideradas alfabetizadas, não conseguem fazer uso freqüente e competente da leitura e da escrita no seu dia-a-dia, os chamados *analfabetos funcionais*. Podemos dizer desses indivíduos que não estão aptos a desempenhar tarefas relacionadas à cultura de letramento em sua comunidade.

Magda Soares (2004a, p. 18), chama a atenção para o fato de possuímos uma palavra, considerada por ela, mais “vernáculo” para designar o estado de quem codifica e decodifica o alfabeto mas não consegue se desempenhar satisfatoriamente na atual cultura letrada, justificando, assim, o uso do termo *alfabetismo*. Para esta autora, essa palavra se justifica pelo fato de denominar o “estado ou a qualidade de *alfabetizado*”. Ela explica que é compreensível que tivéssemos o seu correspondente substantivo que nega – *analfabetismo* – pois, a condição ou o estado de analfabeto nos era há muito conhecida enquanto a condição ou estado de quem sabe ler e escrever, só muito recentemente passou a ser percebida e, por isso, bastava- nos o termo *analfabetismo*.

A constatação desses fatos inaugurou, na década de 1980, uma profícua discussão nos meios acadêmicos em relação aos quadros conceituais que, até então, sustentavam as concepções e as práticas de letramento no país, alterando substancialmente o conceito de alfabetização, e ensejou a criação de outros termos conceituais que buscam dar conta de uma melhor compreensão das questões relacionadas à escrita e à leitura, bem como aos seus usos sociais.

Compreender o significado de letramento e de alfabetização implica, pois, compreender as diversas visões e redefinições do conceito de alfabetização que, como apontam Morais & Albuquerque (2004, p. 60), “do simples ‘ensinar/aprender a ler e escrever’ passou a envolver novos processos e denominações”.

3.4 Letramento como Prática Social

Uma definição de letramento e de alfabetização requer, antes de tudo, reconhecer que essas questões conceituais estão intimamente relacionadas com as questões ideológicas e políticas, inerentes a toda e qualquer tomada de posição do indivíduo frente à realidade em que vive. É nesse sentido que a compreensão dos dois termos está também ligada a distintas visões sobre a escrita: uma visão mais restrita, centrada na dimensão *individual*, que entende que a escrita tem sentido próprio, e é um instrumento tecnológico neutro, cuja aquisição se dá apenas de uma maneira, sendo que essa maneira está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a ascensão social. A essa concepção do letramento, Street (1984 *apud* Kleiman, 1995, p. 21) denomina *modelo autônomo*.

Uma outra visão mais ampliada, com ênfase na dimensão *social* do letramento, é a que o concebe como sendo “um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita”, denominado de *modelo ideológico* (op. cit). O modelo ideológico é uma perspectiva revolucionária e radical de letramento, com a qual nos identificamos e a qual defendemos como forma de atuação, no sentido de combater o círculo vicioso da reprodução do analfabetismo.

Nesse sentido, concordamos com Kleiman (2001, p.19), que define *letramento* como sendo

um conjunto de práticas sociais relacionadas ao uso, à função e ao impacto da escrita na sociedade, diferenciando esse conceito do conceito de alfabetização, o qual é mais restrito, em geral interpretado como processo de aquisição do código da escrita e domínio individual desse código.

Quando se fala em alfabetização, a tendência é associá-la justamente a essa dimensão *individual*, concebida como sendo unicamente “o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.” (op. cit, p. 20).

Para Tfouni (2005, p. 20) há uma clara distinção entre alfabetização e letramento, uma vez que, para ela, a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos e o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Ela defende que não há neutralidade no processo de escrita, existindo um poder implícito em tal processo, de modo que a “ausência ou a presença da escrita em uma sociedade atua como causa e conseqüência de transformações sociais, culturais e psicológicas, às vezes radicais” (p. 21).

Tfouni (op. cit, p. 23) afirma que, na atual sociedade, não faz sentido falar em “*letrado*” e “*iletrado*”. Segundo a autora, “não existe, nas sociedades modernas, o letramento em “grau zero”, que equivaleria ao ‘iletramento’”. O que existe de fato nas sociedades industriais modernas são ‘*graus de letramento*’ ou *níveis de letramento* sem que com isso se pressuponha sua inexistência, pois as pessoas, mesmo sem saber ler e escrever, estão expostas aos usos sociais da escrita, o que as diferencia dos membros de uma sociedade puramente oral, isto é, ágrafa. Portanto, não se justifica o termo “iletrado” na atual sociedade.

A autora defende também que embora haja uma distinção entre alfabetização e letramento, eles são processos interligados, considerando o letramento como um “*continuum*” evitando, assim, classificações preconceituosas embasadas nas categorias de “*letrado*” e “*iletrado*” e respectivamente, “*alfabetizado*” e “*não alfabetizado*”. (p. 25). A autora faz ainda uma diferenciação entre o fenômeno do letramento e o processo de escolarização, de modo a mostrar que o letramento extrapola a escolarização, destacando que esta, geralmente, ocorre concomitantemente ao processo de alfabetização e que a escola é a principal agência onde ela se consuma.

Magda Soares (2004b, p. 92) segue na mesma direção e faz a distinção entre alfabetização e letramento, considerando-os como “processos distintos, de natureza essencialmente diferente”, mas defende a complementaridade e o equilíbrio entre ambos. Ela considera que alfabetização e letramento

não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se desenvolve *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (itálico da autora)

Ao se posicionar em favor de um letramento que se desenvolve por meio de práticas sociais de leitura e de escrita que dependem da alfabetização, relacionando-o de maneira direta e condicionada à aprendizagem das relações fonema-grafema, Soares (op. cit) restringe o fenômeno do letramento a uma das práticas sociais letradas desenvolvidas na sociedade: a ensinada na escola e a mais valorizada socialmente.

Tfouni (2005) reconhece o caráter amplo e eminentemente social do letramento, mas o percebe como um fenômeno que pode ser visto em *níveis* ou *graus* ao longo de um contínuo. Contudo, um sujeito considerado extremamente letrado em sua comunidade pode não o ser fora dela ou mesmo dentro dela, quando defrontado com determinadas práticas letradas. Desse modo, a noção de *níveis* ou *graus* ainda não consegue dar conta da complexidade do fenômeno, pois um indivíduo pode se posicionar em pontos diferentes do contínuo, dependendo do contexto e do tipo de evento de letramento no qual está inserido. Nesse sentido, dependerá das “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. (KLEIMAN, 1995, p. 40)

Assim, em um contexto social de uma comunidade religiosa onde ler a bíblia seja uma prática letrada essencial, um dos seus membros pode ser considerado ali competente e eficiente no desempenho desta tarefa. Entretanto, esse mesmo membro pode não ter a mesma desenvoltura quando defrontado com a necessidade de “ler” um mapa ou mesmo assistir e compreender a mensagem de um filme legendado, que, a

nosso ver, representam práticas sociais letradas distintas, que podem estar mais ou menos presentes naquela comunidade. Queremos dizer com isso que o mesmo sujeito pode participar mais centralmente ou periféricamente de práticas relacionadas, direta ou indiretamente, com a escrita na sua comunidade, como nos ensina Kleiman (2006) ao afirmar que

o letramento é um processo, em curso na vida dos membros das comunidades da sociedade contemporânea. Um sujeito participa dos eventos de letramento dos grupos a que pertence, *de forma diferenciada, mais centralmente ou mais periféricamente, independentemente ou não*. Nessa perspectiva, portanto, não faz sentido falar em níveis de letramento dos sujeitos. (Parecer qualificação do Projeto de Pesquisa, grifos nossos)

Quando Tfouni (2005) propõe os *graus* e *níveis* de letramento, podemos nos perguntar *graus* e *níveis* em relação a que práticas e a que contexto. Embora a autora advogue em favor de um *contínuo* e contra a linearidade, a idéia de *graus* e *níveis* ainda pressupõe um processo linear, pois um grau ou um nível subsequente pressupõe um grau e um nível anterior.

Pensado assim, o processo de letramento vai se ampliando, a partir do momento em que o sujeito vai progredindo numa escala linear do menor para o maior. Contudo, a complexidade e a dinâmica do fenômeno do letramento é tamanha, que somente a prática situada nos contextos específicos é que poderá informar de que forma o sujeito participa dessa prática: se de modo igual ou semelhante aos demais membros da sociedade, se mais centralmente ou periféricamente ou se mais independente ou não, dado o tipo de letramento desenvolvido, como pontua Kleiman (op. cit).

Para Ângela Kleiman (1995, p. 21), as práticas de uso da escrita são culturalmente determinadas e apenas aquelas realizadas nos grupos dominantes coincidem com as práticas e os usos da escrita ensinados na escola, existindo, assim, distintos tipos de letramento e diversas maneiras pelas quais esses letramentos podem ser desenvolvidos. Nesse sentido, é mais apropriado falar não em *letramento*, no singular, mas *letramentos*, no plural, conforme propõem os estudos do letramento aos quais nos filiamos.

O modo como essa autora compreende o letramento nos permite inferir que são as necessidades de usos da escrita no contexto social que definirão o tipo de participação e as práticas letradas de cada indivíduo. Desse modo, um indivíduo que não domina a tecnologia da escrita pode ser considerado letrado se fizer uso de estratégias típicas do texto escrito. Um bom exemplo para entendermos que um sujeito pode ser letrado, mesmo não sendo alfabetizado, é o de adultos que desenvolvem funções representativas em sindicatos utilizando, tanto na oralidade como na comunicação escrita, formas de organização própria do texto escrito.

Embora eles sejam considerados analfabetos no sentido literal do termo, uma vez que desconhecem o alfabeto, são capazes de ditar cartas reivindicatórias com a textualidade própria de uma argumentação escrita. Desse modo, pontua Kleiman (2001, p. 234) “seus secretários ou suas secretárias apenas transcrevem esses textos ditados, utilizando as convenções da escrita ortográfica.”

Nesse sentido, o não-escolarizado, ao se deparar com exigências de letramento no seu cotidiano, cria estratégias para suprir o seu conhecimento insuficiente da escrita. O entendimento do processo de construção da escrita, pautado nessa perspectiva do sujeito produtor de cultura, que tem um papel ativo, e na percepção de que a escrita e suas funções são um construto social, nos permite dizer que a aprendizagem será mais significativa, favorecendo, desta maneira, a inserção social do jovem e do adulto no mundo letrado.

A aprendizagem com foco no educando, procurando saber o que ele já sabe e é capaz de fazer, ajudando-o a construir novas práticas sociais que se baseiam na leitura e na produção de textos que ele precisa ou deseja adquirir e desenvolver, é questão primeira para o educador-alfabetizador comprometido com a transformação do atual cenário educacional dos jovens e adultos brasileiros.

O educador-alfabetizador, ao descobrir as hipóteses sobre a escrita que o educando já construiu, as regularidades do sistema que já percebeu, a função da leitura e da produção escrita na sua experiência, os eventos de letramento no seu cotidiano e as práticas letradas dos membros de sua comunidade, terá condições de realizar intervenções e fazer proposições de atividades pedagógicas mais adequadas.

Portanto, a alfabetização é, nesta pesquisa, entendida como sendo apenas mais um dos diversos tipos de letramento presentes na sociedade, os quais estão relacionados com os significados específicos que a escrita assume para cada grupo social, dependendo dos contextos e instituições em que a ela foi adquirida. Desse modo, o texto é construído em função do contexto, imprimindo um caráter dialógico à alfabetização,

3.5 Educação de Jovens e Adultos: contexto como o texto

A questão do alfabetismo, isto é, “condição” ou “estado” que assume aquele que aprende a ler e escrever é algo recente na nossa história. Foi a partir do século XIX que a percentagem de analfabetismo começou a cair no Brasil. Estima-se que, em 1920, o índice de analfabetismo ainda superava dois terços da população dessa época, caindo para 50% em 1950, e trinta anos depois para 25%, em 1980. As taxas têm caído, mas em um ritmo lento, uma vez que em pleno século XXI ainda temos 13,6 da população em situação de não alfabetismo, conforme mostram os dados do PNUD-UNESCO (2000) divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O fenômeno do analfabetismo ainda persiste, embora nos anos de 1990 a temática da alfabetização reapareça com grande força, impulsionada por proíficas discussões sobre o problema no mundo. De acordo com Wagner (2000, p. 14), na década de 1990 várias pesquisas trouxeram a revelação de que todos os países estavam enfrentando os problemas de capacitação insuficiente para desempenhar funções produtivas numa sociedade e numa economia em plena mutação e que a alfabetização não estava dando conta dessa tarefa. Em termos mundiais, 20% da população ainda não sabe ler e escrever e no Brasil esse número é estimado em 15 milhões de pessoas (REVISTA “MUNDO E MISSÃO”. Disponível em: <<http://www.pime.org.br/mundoemissao/dadosanalfab.htm>> Acesso em: 03 de fevereiro de 2007). Em nosso país, o índice de analfabetismo é mais acentuado nas regiões mais pobres, chegando a 18% na região Nordeste.

A questão do alfabetismo torna-se mais preocupante se levarmos em consideração os resultados do Quinto Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), divulgados em setembro de 2005, pelo Instituto Paulo Montenegro – IPM (Disponível em: <www.ipm.org.br> Acesso em: 26 janeiro de 2007 e RIBEIRO, 2004). Os resultados mostram que somente 26% dos brasileiros na faixa de 15 a 64 anos de idade são plenamente alfabetizados. Desses, 53 % são mulheres, 47% são homens e 70% jovens de até 34 anos. Isso porque o conceito de alfabetizado mudou, como já vimos, em virtude das demandas diversificadas da sociedade moderna, cada vez mais grafocêntrica, na qual não basta saber codificar e decodificar a língua escrita. É preciso hoje utilizar a escrita e a leitura de forma a dar conta das exigências cotidianas, conforme pede a sociedade.

Esses resultados refletem a gravidade do atual quadro educacional brasileiro e coloca em destaque a questão da educação de jovens e adultos no país, em virtude da pouca eficiência e da baixa qualidade da escolarização oferecida. Embora tenhamos avançado significativamente em relação ao acesso à educação, com quase a totalidade de nossas crianças matriculadas nas escolas, ainda temos que enfrentar grandes desafios, principalmente no que concerne à educação de jovens e adultos brasileiros.

Na história brasileira, a Educação de Jovens e Adultos esteve fundamentalmente a cargo da iniciativa civil, inexistindo uma política pública destinada a essa parcela da sociedade. A educação de jovens e adultos no Brasil sempre teve um caráter salvacionista, missionário ou mesmo compensatório, estigma até hoje atrelado ao jovem e adulto pouco ou não-escolarizado. Como herança da colonização e da educação jesuítica, ficou a idéia de que educar o jovem ou o adulto significa salvá-lo, livrá-lo do mal e da ignorância. O desdobramento desse fato é o entendimento de que o jovem e o adulto são inadequados ou incompetentes para o ato de aprender a ler e a escrever.

A sociedade civil organizada, como as igrejas, as universidades e os movimentos sociais, ao assumirem a tarefa de alfabetizar o jovem e o adulto, fizeram com que as experiências domésticas e não-formais ultrapassassem em número aquelas realizadas no interior do sistema formal (GALVÃO & SOARES, 2004, p. 27-55). O poder público nunca criou, de fato, uma política educacional sistematizada, destinada a esse público e

todas as suas grandes iniciativas se deram em forma de campanhas, e não nos moldes de uma política continuada, como a que se tem em relação à educação das crianças.

O Governo brasileiro, só em 1947, lançou, pela primeira vez, uma campanha de âmbito nacional com o objetivo de alfabetizar a população adulta. Passamos, assim, a ter campanhas de caráter nacional, seja por iniciativa popular ou governamental (GALVÃO & SOARES 2004, p. 41). Nos anos de 1950 e 1960 tivemos a alfabetização nos movimentos sociais e cultura popular, inspirada na educação libertadora proposta por Paulo Freire. Em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que iniciou apenas em 1969; e em 1985, foi criada a Fundação EDUCAR, a qual foi extinta no Governo Collor, em 1990.

As campanhas de alfabetização foram, então, novamente retomadas por iniciativa dos mais variados setores da sociedade – muitas vezes em parceria com o poder público como no caso do Movimento de Alfabetização (MOVA), no início da década de 1990. Isso graças à promulgação da nova Constituição Federal em 1988, que estendeu o direito ao ensino fundamental àqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na idade própria.

Contudo, só em 1996, mais de dez anos depois, da extinção da Fundação EDUCAR, que o governo federal voltou a propor um programa nacional de alfabetização de adultos, o Programa Alfabetização Solidária. Recentemente, no governo Lula, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado. Dessa forma, a educação de jovens e adultos, pela primeira vez, passa a ter um fórum deliberativo próprio dentro da política educacional. No entanto, nesse programa foi mantido o mesmo caráter de campanhas das iniciativas anteriores e embora tenha sido colocado como uma das prioridades desse governo, ainda não conseguiu atingir os objetivos inicialmente traçados (GALVÃO e SOARES, 2004, p. 42-49).

Estudos (RIBEIRO, 2002, TFOUNI, 2005 e KLEIMAN, 2002) que investigam a escrita da perspectiva do jovem e do adulto, mostram que há uma grande demanda por essa modalidade de educação e representam um esforço para compreender a leitura e a escrita sob outra perspectiva que não a da criança, tradicionalmente enfatizada. Mas a questão da educação do jovem e do adulto somente muito recentemente, cerca de quinze

anos, começou a ganhar fôlego dentro da academia. Impulsionada, principalmente pela persistência dos baixos níveis de alfabetismo, fruto, em grande parte de um sistema escolar ineficiente e excludente. Os altos índices de evasão e reprovação na educação básica chegam a 30% em algumas regiões do país, como na região Nordeste (CENSO ESCOLAR, 2006) e alimentam a grande massa de jovens e de adultos que não conseguem fazer uso competente da leitura e da escrita no seu dia-a-dia.

A falta de uma política pública continuada imprime à educação de jovens e adultos um caráter de provisoriedade, refletindo diretamente na prática pedagógica e na formação dos professores. Os cursos de pedagogia que formam os professores que assumem as turmas de alfabetização são voltados essencialmente para o trabalho com a criança. Há, portanto, uma carência em termos de formação profissional, de material didático específico e de espaços apropriados para que essa educação ocorra de modo a contemplar as reais necessidades de uma educação voltada para o jovem e o adulto, que já conhece a função social da leitura e da escrita, e já construiu estratégias próprias para utilizá-las nas suas tarefas cotidianas e inserir-se, mesmo que perifericamente, na cultura letrada.

Para Paulo Freire (2000, p. 52), na formação docente é preciso saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas é, antes de tudo, criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, pois só desse modo o educador-alfabetizador terá condições de levar o educando a criar, de forma reflexiva, o seu próprio conhecimento. Freire (op. cit, p. 28) também advoga em favor de uma rigorosidade metódica em relação ao trabalho do educador para com o educando no momento de se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. A língua escrita é um objeto de conhecimento e, como tal, exige um trabalho reflexivo e sistemático, no sentido de criar as condições favoráveis para que o aprendiz desenvolva a compreensão dos processos de construção desse sistema simbólico, historicamente construído.

É nesta perspectiva que se inseriu esta pesquisa, ou seja, ao criar as condições para que o meu educador-educando construísse o seu próprio conhecimento, aprendi a construir também o meu, como educadora-alfabetizadora. Isto em um movimento dialético de reflexão-ação-reflexão, conjunto e contínuo sobre o que é a língua, suas

funções e os seus mais diversos usos sociais e as implicações do domínio ou desconhecimento da linguagem para as práticas sociais cotidianas.

3.6 Saberes Lingüísticos Necessários para o Letramento

O trabalho do educador-alfabetizador requer alguns conhecimentos básicos sobre a língua e que, geralmente, a maioria dos cursos de pedagogia não oferece. A tarefa de alfabetizar é quase sempre do pedagogo que não tem a formação lingüística mínima para desenvolver um trabalho reflexivo e criativo da língua. Por conseguinte, o professor de língua, formado nos cursos de Letras, que recebem formação específica, não é alocado na alfabetização. Lemle (2004, p. 5) afirma que a alfabetização é um momento crucial de toda a seqüência da vida escolar e, acrescentaríamos, da introdução e participação no mundo letrado.

O ensino e a aprendizagem da língua implicam o domínio dos conceitos referentes aos sons da fala, a relação entre os sons da fala e as letras do alfabeto, às diferentes maneiras existentes de pronunciar as palavras, as maneiras como essas variações de pronúncia podem afetar a aprendizagem da língua escrita e à distinção entre língua escrita e língua falada, como propõe Lemle (op. cit).

Tanto a criança como o jovem e o adulto são usuários competentes da sua língua e chegam à sala de aula, ou mesmo em qualquer outro espaço de aprendizagem, com uma carga de conhecimentos construídos nas suas vivências e interações sociais. O jovem e o adulto têm um diferencial em relação à criança, pois já viveram e interagiram muito mais tempo e já conhecem os usos sociais da linguagem. Esse fato tem uma implicação direta no trabalho com a alfabetização que, dependendo da postura do alfabetizador, pode representar um obstáculo ou um fator que favorece o trabalho com a leitura e a escrita. Mas o alfabetizador precisa estar munido de certos conhecimentos para que possa desenvolver com segurança o trabalho de criar as condições pedagógicas favoráveis para que o jovem e adulto construa, crie, desenvolva, junto com ele, o seu próprio conhecimento.

A escrita como um sistema simbólico, historicamente construído, não é um fenômeno natural e como tal necessita de um trabalho sistemático e reflexivo para a sua aprendizagem. Quando a criança ou o adulto ainda não domina esse sistema de representação, ou seja, o alfabeto, o primeiro desafio que se impõe é a compreensão de que aqueles “risquinhos” pretos em uma página de papel são símbolos de sons da fala (LEMLE, 2004, p. 7).

A compreensão de que as letras simbolizam os sons da fala pode representar um grande desafio para o aprendiz iniciante e é o primeiro passo para a construção da escrita. A construção da relação simbólica entre dois objetos é um fator complicador e pode interferir na aprendizagem da língua escrita. Isso porque, conforme coloca Lemle (op. cit, p. 8), a percepção de que ‘cada risquinho’ vale como símbolo de um som da fala implica a conscientização da percepção auditiva. Desse modo, é preciso saber ouvir diferenças lingüísticas relevantes entre esses sons, de modo a discriminar as formas das letras para poder escolher a letra certa para simbolizar cada som.

Essa reflexão sobre a relação simbólica precisa ser explorada pelo alfabetizador que poderá fazer isso partindo do que o educando já sabe e já construiu. Mas para que isso aconteça é preciso garantir ao professor-alfabetizador uma formação lingüística para que ele possa intervir no processo de forma segura e, assim, construir, criar, com os educandos, reflexões que partam da idéia de símbolo, da discriminação das formas das letras, da discriminação dos sons da fala, da consciência da unidade palavra, até a compreensão da necessidade de organização da página escrita (GONDIM, 2007, p. 46).

Garcez (2004, p. 27) faz uma colocação com a qual concordamos, quando ela afirma que “é preciso que o professor apresente propostas de escrita que ajudem a criança a enfrentar o desafio de escrever como acredita que é a escrita e a revelar o que pensa sobre o funcionamento da língua”. De fato, é preciso apresentar à criança ou ao jovem e ao adulto propostas que lhe permitam expressar e mostrar o que pensa, que conhecimento já construiu e, assim, partir desse conhecimento para ampliá-lo. Pois, como pondera Kleiman (2001, p. 225), se adotamos uma concepção de ensino e de aprendizagem com foco no aluno, poderemos descobrir as hipóteses sobre a escrita que já construiu, as regularidades do sistema que já percebeu, a função da leitura e da produção escrita na sua experiência e isso nos permitirá uma intervenção pedagógica

mais acertada e eficiente, no sentido de ajudar o educando a construir as relações necessárias entre oralidade e escrita, vida e conhecimento.

É papel do professor-alfabetizador auxiliar o educando na sua tarefa de compreender a relação entre letras e sons da fala por meio de uma reflexão sobre a sua língua materna, desenvolvendo, assim, a consciência fonológica. Lemle (2004, p. 17) afirma que, vencida a primeira etapa da construção da noção de símbolo, uma segunda seria o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, da habilidade de perceber a estrutura sonora de palavras, ou de partes de palavras, apresentando, assim, as complicadas relações entre sons e letras. É nesse momento que as regularidades e as irregularidades da língua vão sendo aprendidas pelo educando que vai percebendo que, na nossa língua, não há uma relação de um para um entre letra e som, o que Lemle (op. cit) chama de “casamento poligâmico”. Isso significa que não há uma correspondência biunívoca entre sons da fala e letras do alfabeto, isto é, não há uma relação monogâmica.

Essa etapa, de acordo com Lemle (op. cit, p. 31), prepara o aprendiz para lidar com o caráter arbitrário do nosso sistema de escrita, no qual “mais de uma letra pode, na mesma posição, representar o mesmo som” e, quando isso acontece, “a opção pela letra correta em uma palavra é, em termos puramente fonológicos, inteiramente arbitrária.”

Ainda é Lemle (op. cit, p. 34) que alerta para o fato de ser importantíssimo que o professor-alfabetizador saiba que “as partes do sistema da convenção ortográfica que têm relação arbitrária com os sons da fala variam de dialeto a dialeto”. Essa consciência pode levar o alfabetizador a desenvolver uma ação pedagógica voltada para uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes do educando, conforme aponta Bortoni-Ricardo (2004, p.42).

Para Bagno (2005, p. 71-72) a variação nos modos de falar não se constitui em um “erro” no uso da língua portuguesa, porque “*não existe erro na língua*, o que existe é variação e mudança, e a variação e a mudança não são “acidentes de percurso”: muito pelo contrário, elas são constitutivas da natureza mesma de todas as línguas humanas vivas.” Acrescentando, afirma que, “além disso, as línguas não variam/mudam nem para

“melhor” nem para “pior”, elas não “progridem” nem se “deterioram”: elas simplesmente (e até obviamente, diríamos) *variam e mudam*.” (grifos do autor).

A variação lingüística é, assim, um fenômeno constitutivo das línguas humanas e ocorre em todos os níveis. Provavelmente esse fenômeno tenderá a existir, independente de qualquer ação normativa.

A sociolingüista Bortoni-Ricardo (2004, p. 37) compartilha a mesma visão que Bagno (op cit) e diz que “erros de português são simplesmente *diferenças* entre variedades da língua”. De acordo com essa teórica, essas diferenças entre variedades da língua com frequência

se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, como vimos, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola.
(p.36)

Portanto, o uso que se faz da língua vai depender do receptor, da mensagem e do contexto interacional. Assim, na sala de aula, ou em qualquer outro espaço social, nos deparamos com uma grande variedade de uso da língua. Algumas regras orientam a interação e, dependendo do contexto e do evento, a tensão é menor ou maior em relação à monitoração da fala. Se o professor estiver realizando atividades de letramento, constata-se um alto nível de monitoração de fala, pois está submetido a regras que exigem mais do seu comportamento verbal e não-verbal. Já no convívio do lar, a tensão em relação à monitoração da fala é bem menor, pois nesse contexto a cultura de oralidade tende a prevalecer.

Em virtude desses fatos, no Brasil, a Língua Portuguesa é formada de muitas variedades, embora se acredite que no Brasil haja uma relativa unidade lingüística e apenas uma língua nacional. De acordo com Sousa (2004, p. 30) pode-se observar “diferenças de pronúncias, de emprego de palavras, de morfologia, de construções sintáticas”, o que nos permite identificar os falantes de comunidades lingüísticas em variadas regiões. Essas características também nos permitem identificar em uma mesma comunidade de fala, diferentes grupos sociais.

O prestígio que certos dialetos têm em relação a outros está relacionado a fatores históricos e culturais que foram fazendo com que determinadas crenças e valores se cristalizassem, constituindo-se em um mito. Desse modo, os dialetos dos membros de uma comunidade de fala que possui poder econômico e político são tratados a respeito e transmitem esses valores para o dialeto que falam. Bagno (2005) esclarece que, dessa forma, o dialeto desses membros são legitimados socialmente, passando a ser considerados como “corretos”, configurando, assim, o mito.

Dessa maneira, os fatores econômicos e políticos vão interferir e definir qual dialeto vai ser considerado bom ou ruim, imprimindo um caráter ideológico, de julgamento de valor no processo, gerando com isso toda sorte de preconceitos. O alfabetizador precisa ter isso em conta e combater esse tipo de comportamento, uma vez que a fala, sobretudo, é um determinante da identidade de um grupo.

Para Bagno, (op. cit) uma das tarefas do ensino de língua na escola é

discutir os valores sociais atribuídos a cada variante lingüística, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção lingüística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa.

Uma vez que, acrescenta o autor, os processos de mudança e variação das línguas vivas são incessantes e ininterruptos. No Brasil, as variedades lingüísticas estigmatizadas constituem o repertório da maioria da nossa população, que há séculos é negligenciada pelas ações políticas dos sucessivos regimes políticos, especialmente no que diz respeito à educação formal.

Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 34), no Brasil, os dialetos das cidades litorâneas, criadas ao longo dos séculos XVI e XVII, como Salvador, Rio de Janeiro, Recife e Olinda, Fortaleza, São Luiz, João Pessoa, entre outras, é que foram se legitimando e se tornaram dialetos valorizados em detrimento dos dialetos das comunidades de fala do interior do país. A autora também esclarece que essas cidades estão voltadas geograficamente para a Europa e receberam, nos três primeiros séculos, um contingente imenso de portugueses, desenvolvendo, assim, falares mais próximos dos falares lusitanos.

Assim, é comum, ainda hoje, no Brasil, que os dialetos mais valorizados sejam os usados nas regiões economicamente mais ricas, com destaque para as capitais. A gênese da legitimidade dos dialetos passa, assim, pelas causas históricas, econômicas e políticas, impulsionando a variação dialetal.

Na educação de jovens e adultos, a reflexão acerca das variedades dialetais se torna especialmente importante, uma vez que os educandos jovens e adultos geralmente têm antecedentes rurais, trazendo para dentro da sala de aula as variedades estigmatizadas que se utilizam de regras não-padrões.

Cabe ao educador-alfabetizador conscientizar os educandos das diferenças entre a variedade dialetal de prestígio, ensinada na escola e vista como a variedade-padrão, e as variedades dialetais, ou seja, as variedades não-padrão, utilizadas pelos educandos, uma vez que, como afirma Mollica (2007, p. 7)

os indivíduos ingressam na escola com domínio pleno da modalidade coloquial falada de sua língua mãe, de modo que o percurso de apropriação da língua padrão na fala e na escrita tem que levar em conta leis que estruturam o sistema e princípios dos usos lingüísticos.”

Mas isso, respeitando os saberes dos educandos sem tolher ou sequestrar-lhe o seu direito de expressão.

Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 47-49) a variação lingüística é determinada por seis fatores principais:

- *os grupos etários*, ou seja, as diferenças intergeracionais;
- *pelo gênero*: os modos de fala femininos e masculinos estão relacionadas aos papéis sociais, que são culturalmente definidos;
- *pelo status socioeconômico*, uma vez que a desigualdade na distribuição de bens culturais e materiais revela-se em diferenças sociolingüísticas;
- *pelo grau de escolarização*, pois o tempo de escolarização de uma pessoa e a qualidade das experiências escolares vivenciadas influenciam no seu

desenvolvimento lingüístico e estes fatores estão vinculados ao status socioeconômico na sociedade brasileira;

- pelo *mercado de trabalho*, dado que a profissão desempenha um papel em relação ao repertório sociolingüístico das pessoas na sociedade. Determinadas profissões, como a de professor ou jornalista, necessitam de uma versatilidade estilística maior, bem como de uma adequação da fala a uma grande variação de estilos, além do domínio com segurança dos estilos mais monitorados;
- e pela *rede social*, visto que, nas relações que uma pessoa estabelece nos diversos domínios sociais, pode ocorrer a adoção de condutas parecidas às das pessoas com quem está convivendo.

Assim, todos esses fatores representam qualidades ou propriedades de um falante, caracterizando também a estrutura própria de cada evento de fala. Desse modo, os conhecimentos sociolingüísticos podem ajudar o professor-alfabetizador a construir ações efetivas para ajudar os educandos a refletirem sobre a linguagem, sobre os fatores que interferem na mesma, bem como a promover um trabalho de resgate e valorização da identidade do educando, pautando sua ação no respeito e no diálogo.

Nesse sentido, acreditamos que a Sociolingüística pode trazer contribuições efetivas para o processo de letramento, favorecendo e auxiliando no processo de desenvolvimento das competências comunicativas oral e escrita, fazendo com que o letramento – trabalhado em uma perspectiva de uso funcional da língua, considerando, assim, a realidade e os usos lingüísticos do educando – cumpra verdadeiramente o papel de inclusão social, como defende Mollica (2007).

UMA HISTÓRA QUE NINGUÉM CONTÓ

Foi cum munta sastifação
Qui eu aceitei o cunvite

Pa mode cotá pro céis
A históra dos caipira.
Me a descurpa as palavra;
É qui cumo diz o sô dotô
Os matuto num tem inducação
É bem na verdade.
Na iscola num fui levado,
Pois aprindi memo foi na iscola do vivê.
Lá na roça donde moro
Num careço de livro, nem
De caderno.
Num é cumo aqui na cidade
Qui pa se vivê
Tem qui sabe lê e iscrevê.
Lá pa nossas banda
O qui vale é o trabai
É o sabê fazê.

Me a descurpa sô dotô,
Mais esse modo do seu vivê
Avecha quarqué pai de famia
Lá pas banda donde sô.
Aqui o home é qui nem gado
Que é barganhado da cabeça
Inté o rabo
Cumo si é de sabê.
Mais parece o inferno vivo
Inscrito na Bibra
Qui o pogresso da inteligênça.

Sô dotô, na roça tudo é deferente.
Todo mundo pa gente é gente,
E num parece assumbração.
Lá, dum canto a oto,
Todo mundo é irmão.
Quando inxiste mau querença
Se arruma os amigo pa mode
Os males se desfazê.

Lá, se reza pro oto
No terço de são João
Pa Deus, nosso sinhô
Dá pra nois boa solução.

Sô dotô, nois num tem
Palavrório bunito,
Nem fala coisa sabida,
Como os doto daqui do pogresso.
A gente tem a vida pa vivê,
O trabai pa fazê,
Os dia pa padecê,
Po modo o qui océis faz cum a gente.

Discursa bunito,
Inscrevi livro,
Inventa tiorias,
Diz cum zoí chei d'água
Qui cunhece o nosso vivê,

Me a descurpa moço,
Ocê nunca vei aqui vê.
Vê o qui o matuto passa,
Pa mode ainda tê seu pedaço de chão.
Vê cumo o caipira padece
O desprezo do resto
D'océis aí, da cidade,
Qui pensa sê o bão.

Antão, num quera
Conta minha históra.
Num quera ditá minha hora,
Qui essa eu sei bem ispiá.
Minha hora nace cum o sole,
Cum os canto dos passo-preto no bambuzá.
Minha hora nace todo dia
Cum o chêro da flor do laranjá,
Cum a chuva qui Deus, nosso sinhô manda pa florada si vingá.

Nace memo sem océis querê,
Sem océis desejá.
O matuto inxiste e tá lá.

(Miliane N. M. Benício – 2002)

CAPÍTULO 4

**Descortinando horizontes nem sempre escritos
por meio da palavra**

4.1 Introdução

Conhecer, que é sempre um processo, supõe uma situação dialógica. Não há estritamente falando um “eu penso”, mas um “nós pensamos”. Não é o “eu penso” o que constitui o “nós pensamos”, mas, pelo contrário, é o “nós pensamos” que me faz possível pensar.

Paulo Freire, 1981, p.86

Na primeira parte deste capítulo, proponho-me, inicialmente, mostrar que contextos sociais de letramentos foram vivenciados pelo meu educador-educando ao longo da sua trajetória de vida, desde sua primeira infância até a década de 2000, buscando destacar os tipos de linguagens e saberes que a permearam. Além disso, apresento protocolos contendo processos e registros produzidos por ele em diferentes momentos de sua vida.

Inicialmente, narro sua trajetória de vida desde o seu nascimento no interior do Estado de Minas Gerais até sua migração e fixação no interior do Estado de Goiás, onde vive até os dias atuais. Na segunda parte, procedo a uma análise das suas primeiras incursões no mundo da escrita de forma acompanhada e mais sistematizada: a curta experiência no MOBREAL e a parceria construída com a sua esposa, numa segunda tentativa de alfabetização. Na terceira, ao descrever e analisar protocolos contendo desde a descrição do seu pensamento matemático até textos escritos por ele, construo algumas hipóteses sobre possíveis inter-relações entre suas práticas sociais letradas e o seu processo de construção do saber sistematizado da língua escrita.

A análise e descrição desses percursos, revelados por meio de narrativas, podem ajudar a especular sobre alguns indícios de como se deu o processo inicial de construção da escrita para o educador-educando, uma vez que, quando iniciei os trabalhos em prol do seu letramento ele já conhecia praticamente todas as letras do nosso alfabeto e já conseguia escrever algumas palavras, embora ainda não “lesse”.

Pretendo com isso, responder às perguntas de pesquisa; “Que linguagens e espaços de letramento foram vivenciados pelo educador-educando?” “Que saberes e

práticas sociais favoreceram o processo de construção do conhecimento sistematizado da língua escrita?”

Essas perguntas estão orientadas por um dos objetivos que tracei para este trabalho: “Investigar e analisar indícios do processo de construção da escrita-leitura do educador-educando a partir dos seus relatos, das suas ações, interações, produções, estratégias, textos, etc., no sentido de construir a escrita”.

Além dessas perguntas norteadoras da pesquisa e do objetivo explicitado, lanço mão de um recurso alinhado aos pressupostos do método etnográfico de pesquisa e apresento duas subasserções⁸ que vão sendo confirmadas ou desconfirmadas ao longo desta reflexão.

Considerando, portanto, as perguntas e o objetivo, elaborei as seguintes subasserções: “Os espaços sociais e as linguagens vivenciadas pelo educador-educando pouco favoreceram a construção do conhecimento sistematizado da língua escrita” e “Nos processos de letramento os atores envolvidos recorrem a diversos saberes (de mundo, da oralidade, da língua escrita...) para dar sentido, se apropriarem da língua e ampliarem suas práticas sociais letradas.”

Para tanto recorri a fotografias, a análise documental, a notas de campos contidos nos diários de bordo, a protocolos produzidos pelo educador-educando e a entrevistas, selecionadas, transcritas e aqui analisadas.

4.2 O Começo – 1942 a 1951: um mundo de muitos saberes, mas sem escrita

O/: o negócio é esse assim: sabê não ocupa lugar, né? Mesmo que você não vai exercer, mas tem um dia que as veis cê precisa daquilo ali. (...)

Mas quando, na minha época que eu, eu/: era pra gente í pa aula aprendê alguma coisa, eu não tive cume. Porque eu com os meus/: eu comecei minha vida quais cum quatro ano, né? (FCP161205:3-4)

⁸ Segundo Erickson (*apud* SOUSA, 2006, p. 11), asserções são proposições empíricas que o pesquisador pode levantar ao longo de sua pesquisa, isto é, ao longo de todo o trabalho de investigação e construção das informações.

Um mundo sem escrita e sem papel. Esse foi o mundo onde o Sr. Luquinha nasceu e foi criado. Quer saber mais? Para ele e toda a meninada da sua época, décadas de 1940, 1950, sem TV, rádio ou luz elétrica, o mundo acabava aonde a vista alcançava. É, era ali, no final da linha do horizonte que morava o fim. O interessante era que cabiam no seu redor todos os lobisomens, mulas sem cabeças, enterros e mães d'água. Todos os milagres e assombrações moraram, sem exceção, naquelas imediações. Para aqueles mineirinhos e mineirinhas, fossem grandes ou pequenos, o mundo era realmente fabuloso e mitológico. Mais valia o dito que o escrito, mesmo porque, este último, era artigo de luxo que poucos podiam almejar. Foi assim para o menino Lucas Nogueira de Magalhães, popularmente conhecido como Luquinha.

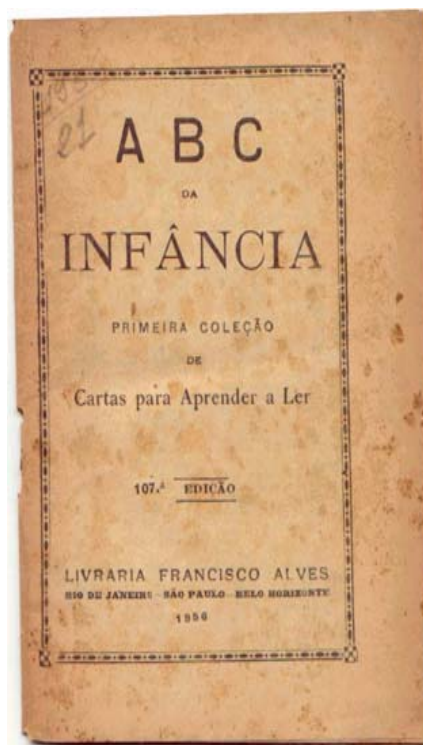
Luquinha, menino de talhe fino (magro), desenho que persiste até os dias atuais, mesmo sendo neto de um dos mestres da região... Espere, aí gente! talvez aqui caiba uma definição, afinal nem todo mundo aí do outro lado viveu naquela época ou é mineiro, ou filho de mineiro, ou não é nem mesmo filho de goiano com mineiro, e pode se perder no significado da expressão mestre da região. Então, vejamos: mestre, dizia-se, na época do Luquinha, daquele que ensinava a ler e escrever, ou seja, daquele que dava aulas, fosse em escolas ou em estabelecimentos particulares, como as casas dos próprios alunos. O Dicionário Houaiss⁹ traz uma definição que contempla com inteireza a noção que se tinha de mestre naquela região, ao indicar que, etnologicamente, a palavra **mestre** vem do latim *magister, tri'* que quer dizer o que manda, dirige, ordena, guia, conduz, o diretor, inspetor, administrador, **o que ensina, o professor**. Exatamente isso, mestre era um homem muito sábio, muito respeitado: ‘se o mestre disse, está dito’ e fim de papo.

Era costume na região, assim como o foi por muito tempo no Brasil como um todo, o mestre, geralmente um homem, deixar sua casa e sair vendendo seus serviços de maestria com as letras para os filhos dos grandes fazendeiros e ou para aqueles pais que dispunham de numerário para contratar tal serviço. Diz o Sr. Luquinha que, na sua região, os pais que tinham criança para alfabetizar se associavam e contratavam um mestre para ensinar a meninada. Assim, elegiam uma das casas para ser a casa-escola.

⁹ Disponível no site <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=mestre&stipe=k>>, Acesso em: 10 jan de 2007. No site não apareceu o número de página, por isso, não está aqui registrado.

Era assim que seu Avô Olivero de Magalhães – Livero no bom mineirez rural – ganhava a vida. Embora vó Maricota – Maria Nogueira de Jesus – sua esposa, e quase a totalidade das vinte e oito pessoas que habitavam o lar dos Nogueira Fernandes, não soubessem distinguir o ‘A’ do ‘O’, mestre Olivero era o mais famoso da região. Com ele a menina aprendia ou desistia da tarefa de escritor, talento que nem todos pareciam ter, fosse pela preguiça, desinteresse ou “burrice” – como se esse conceito de fato existisse. Comumente, o que mais se diagnosticava era mesmo a “burrice”, causa primeira que os impediam de decorar as letras das Cartas do ABC¹⁰.

Como o Sr. Luquinha nos disse logo de início saber não ocupa lugar, mas em suas palavras “... quando, na minha época que eu, eu/: era pra gente í pa aula aprendê alguma coisa, eu não tive cume. Porque eu com os meus/: eu comecei minha vida quais cum quatro ano, né? (FCP161205:4)¹¹. Assim, a ele, como a milhões e milhões de brasileiros e brasileiras, não foi dada a oportunidade de construir o saber da escrita e da leitura, embora seja um dos saberes mais valorizado na nossa sociedade de hoje. Mas como, então, o Sr. Luquinha, homem feito, hoje com 64 anos de idade, conseguiu se tornar um chacareiro e um homem dos mais letrados da região do Ressaco, no interior do Estado de Goiás? Que saberes esse ser não-escolarizado construiu ao longo de sua vida que lhe permitiu migrar para Goiás, fazer uso da escrita ainda na adolescência quando teve que registrar toda a família, traçar rota de destino ao migrar de Minas Gerais? Enfim, como



Cartas de ABC
107ª edição de 1956 – Imagem retirada do site:
<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas01>

¹⁰ As “Cartas de ABC” consistiam no “método sintético” de alfabetização. O método sintético era o mais consagrado e antigo modo de alfabetizar. Primeiro apresenta as letras do alfabeto – maiúsculas e minúsculas, de imprensa e manuscrita. Depois apresenta segmentos de um, dois e três caracteres em ordem alfabética (a-é-i-ó-u, ba-bé-bi-bó-bu, ai-ei-oi-ui, bai-bei-boi-bui, etc). Por fim, apresenta palavras cujas sílabas são separadas por hífen (An-tão, A-na, An-dei, A-mar; Ben-to, Bri-tes, Bus-car, Ba-ter, etc). (Disponível: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas01> Acesso em: 12 dez 2006.)

¹¹ O código FCP161205:4 quer dizer: Fita, Conversa com Papai, dia 16.12.2005, página 4 da transcrição.

conseguiu superar todas as contingências que pareciam lhe impor uma única condição: a de passividade ou imobilidade?

Meu caro amigo leitor, na vida deste poeta da roça, fazedor de alegria, nunca deixou de existir uma rica produção cultural, mesmo lhe faltando o diálogo com um eito de palavras alinhadas num guia. Eu me pergunto, a todo momento, o que teria sido diferente na vida desse homem simples se o diálogo com as letras lhe tivesse sido possível. Mas vejo também que há uma tamanha diversidade de saberes que, no intuito de nos tornarmos modernos, foram e estão sendo por nós excluídos. Mas lhe pergunto: seriam mesmo esses saberes tão descartáveis e inúteis? Saber ler o vento e o seu cheiro, interpretar os cantos dos pássaros, como da saracura três potes¹², a melodia dos sapos, das cigarras ou a dança do nevoeiro sobre os rios e córregos, baixadas e brejos que contam se é sol ou é chuva, se é seca ou fartura, só pode ser inválido para quem sabe do asfalto, dos carros possantes, do leite de caixinha, sem, contudo, se dar conta de como se planta e se colhe o pão de cada dia. Para mim, não existe um saber pior ou melhor que o outro, apenas um mais adequado dado o estado de agonia. Fome, sede, de quê? Eu lhe diria. Dependendo do momento, do contexto, uma resposta sua teria.

Mas o que tem isso a ver com a história do Sr. Luquinha? Vá com calma seu Zé ou Dona Maria que eu, se me der direito de passagem, já, já me ponho a explicar tamanho emaranhado de palavras em favor de uma defensoria. Vamos por partes e talvez assim, os pontos interrogativos se desfaçam num sorriso de compreensão.

O Sr. Luquinha nasceu aos trinta dias do mês de dezembro de 1942. Por mais um pouquinho, diz ele, seria mais novo um ano se não tivesse ficando naquela danura para sair da barriga da Dona Augusta Fernandes nas vésperas de um Ano Novo. “Isso é capricho do destino pra me dexá mais véio um ano e de quebra atrapaiá minha mãe í na festa do Divino” diria ele se rindo da situação vivida na região da Pindaíba no distrito de Chumbo, município de Patos de Minas. Foi nessa região que passou a primeira

¹²As saracuras são aves que vivem em pântanos e brejos, do sul da América Central ao Uruguai e norte da Argentina, alimentando-se de pequenos peixes, crustáceos, insetos e larvas. No Brasil existem duas espécies de saracuras três-potes, encontradas em todos os Estados, tanto no litoral como no interior. Também são chamadas de Chirincoco, cocaleca e pone-pone. (Disponível: <<http://www.saudeanimal.com.br/saracura.htm>> Acesso em: 11 jan de 2007).

infância e parte da adolescência, já que por volta de 1958, aos 16 anos de idade, juntou a família e os ‘galo de briga’ – pouca mudança ou bagagem que se carrega - e se mudou para Goiás.

Até os três anos de idade, viveu com Dona Augusta e o Sr. Lucas Nogueira Fernandes, seus pais. Desde muito pequeno era tido como levado e corajoso. Enfrentou a enfermidade do pai – que era alcoólatra – com muito coragem e zelo. O pai Lucas, mesmo estando em estado de profunda embriaguez, nunca negou-lhe o colo. Em contrapartida, seu pequeno Luquinha nunca lhe negou carinho. O garoto brincava com as barbas do pai como quem o embalasse numa cantiga de ninar, esperando que o sono reparador o levasse e, no dia seguinte, o devolvesse salvo e são. Infelizmente, a separação foi inevitável. Já separado da família, seu pai foi hospitalizado e o garoto, sua mãe, irmãs e irmãos se mudaram para casa de vó Maricota e vô Livero. Sua vida de adulto começa desde então, aos quatro anos.

Intercalando as brincadeiras com o trabalho na lavoura e com a lida no quintal – tratar dos porcos, galinhas, fechar as vacas no curral de manhã para tirar leite – o menino, aos poucos, vai aprendendo a ser gente grande e a sonhar como tal. Aprende a ler o vento, a escutar a natureza e o coração. Aprende que se vence pela capacidade de sonhar e lutar por esse sonho, fazendo contas mesmo sem saber a soma, o multiplicação ou a divisão. Como? Quem responde é o próprio seu Luquinha. Então, pegue um café e pão de queijo, ou qualquer coisa que os valha, se ajeite no assento e vá ouvindo...

Eu comecei a minha vida assim: por aí... mode de/: que eu tava cum mais ou meno quatro ano, e eu sempre tive/: eu tinha uma madrinha, e a madrinha minha me ajudava ... a madrinha Rosa, que era fía do Ti Neca, né? (...)

Eu gostava dimais dessa madrinha. Nois ia lá pa posá, eu mais o Zé...(...
[...] Aí no camim, um [os dois iam] batê gambira, né? Nois num cunhicia, num sabia o tanto que era, né? Aquilo ali XXX.(...

Aí eu gostava muito de/: aí já começa a vontade de tê, a vontade de tê/: cê vê como é as coisa, eu tinha vontade de tê uma vaca e um cavalo. [isso aos quatros anos de idade] (...)

Uma vaca e um cavalo. Aí como? Eu pensava, né?(...
fiquei com um dinherim XXX eu saía e comprava [uns pintim] XXX. Punha lá... (...) e [aí eu] comprava outro. Punha lá. E... (FCP161205:9-10).

Graças as moedas da madrinha, os frangos foram aumentando e o menino começava a fazer planos para, a partir desse ínfimo patrimônio, construir caminhos que o levassem a realizar seu sonho de comprar uma vaca e um cavalo. Vejamos como:

aí eu vô vendê meus frango, e vô plantá uns feijão, pa eu podê vendê e comprá uma porca. Aí eu vendo os frango, e compro o feijão...(FCP161205:11).

Frangos vendidos, feijão comprado foi só plantar e zelar da roça. Por volta dos seis anos de idade plantou sua primeira roça e fez sua primeira colheita. A produção foi pouca em função do tamanho e da qualidade do solo cultivado. Mas foi o bastante para completar o dinheiro e comprar a tão sonhada porca. Com zelo e dedicação, colheu, depois de um tempo, os frutos dos seus esforços: a porca teve filhotes: treze leitõesinhos. Aos poucos, foi também aumentando suas possibilidades de negociação. Contudo, não seria desta vez que compraria a vaca. Por quê? Vá ouvindo, vá ouvindo...

a minha mãe tava assim, passando muito mal XXX, aí eu peguei e vendi po João Marcus XXX, eu vindi cinco leitão. Só p`eu podê levá minha mãe pa [se tratá] XXX. Aí peguei, engordô esses três porquim, vendi e comprei um cavalo... moço mardito, eu cheguei cum aquele cavalo lá... aí eu já tava lá com quase seis ano... úhr! XXX... ela [vô Maricota] ficô braba demais XXX... aí eu peguei e tive que fazê um chiquero, pa eu podê tirá as porca de lá XXX. Aí ela já pariu e pariu treze. Treze porquim [novamente]. Aí ela pariu XXX, aí eu peguei e dei a porca, o cavalo e mais uns pintim e troquei na bizerra.. Ah! (FCP161205:11)

A desobediência do Sr. Luquinha teve sérias conseqüências. Então o jeito foi, como ele diz “caçá um jeito de mudá de lá”. Perguntou a mãe se ela tinha coragem de se mudar com ele. Acrescentou que iria trabalhar muito de modo que fome não iriam passar. Mudaram-se para uma pequenina vila, chamada na época de Patrimônio – Patrimõe no dialeto caipira. A vila caracterizava-se por possuir pequenas atividades comerciais, funcionando como postos de abastecimento das áreas rurais mais isoladas.

Foi no ‘Patrimõe’ da Pindaíba que o Sr. Luquinha com oito, nove anos de idade descobriu o mundo escrito, até então invisível, até mesmo nas Cartas de ABC do seu avô Olivero, as quais olhava, sem, contudo, conseguir ver. Mesmo porque passavam tão pouco em sua companhia, uma vez que mestre Olivero quase sempre estava fora, ensinando em outras fazendas nos arredores. Tinham lá a sua beleza aqueles desenhos

tão bem feitos, mas eram sem boca e sem ouvidos, surdas-mudas de corpo e alma, sem terem nada a lhe dizer. O que realmente lhe falava era a mãe natureza com toda sua formosura e delicadeza. A chuva, o sol, as árvores, o vento, a terra e os bichos nos seus linguajares, todos juntos, diziam do passado, do futuro e do momento. Era desse diálogo homem-natureza que lhe vinha o sustento. E as letras? Invisíveis, sem cor, sem vida sem trazer para o homem do campo, naquela época, nenhum alento. Mas um dia...

4.3 A Descoberta do Texto em Função da sua Utilidade no Contexto

É interessante, antes de continuar dando rumo a nossa prosa, conhecer um pouquinho desse espaço físico onde seu Lucas, se me der licença para usar meu ‘minerêgoz’, viveu seu tempo de infância e parte da adolescência.

O município de Patos de Minas se localiza mais a sudoeste do Estado de Minas Gerais como se pode ver no



Mapa rodoviário do Estado de Minas Gerais.
Retirado do sitio do Guia Net - sitio:
<<http://www.guianet.com.br/mg/mapame.htm>>

mapa ao lado, indicado pelo ponto amarelo. O município brasileiro está localizado na região intermediária às regiões da Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba que é composta por dez municípios. O município de Patos dista 415 quilômetros da capital, Belo Horizonte. É hoje considerado pólo econômico regional. Desenvolveu-se muito, socioeconomicamente falando, entre os anos de 1970 e 1996 (Wikipédia, 2007). Portanto, bem depois de o Sr. Luquinha ter deixado a localidade.

A região começou a ser ocupada por volta da metade do século XVII, antes da descoberta das minas, em virtude das entradas e bandeiras rumo às terras de

Paracatu. Os primeiros habitantes foram lavradores e criadores de gado. Em 1892, a vila de Santo Antônio da Beira do Paranaíba foi elevada à categoria de cidade de Patos de Minas. Em termos educacionais, no início da década de 1930, foram construídas duas escolas na cidade: a Escola Normal e a Escola Estadual Marcolino de Barros. Para se ter uma idéia, em 1950 a população era de cerca de 64 mil habitantes (op. cit, 2007).

Segundo conta o Sr. Luquinha, na sua época, a região já era toda devastada em função da criação de gado e o cultivo da terra: “...*não tinha um capãozinho de mato.*” “*É igual tá esse Goiás hoje.*” “*É. Ou menos/: lá ainda tinha menos mato que aqui na nossa região aqui*”. Conta também que escola era coisa rara de se encontrar, existindo institucionalmente falando, apenas na cidade de Patos e no distrito de Lagoa Formosa e Arreiado. A meninada que morava nas áreas rurais mais isoladas, contava apenas com escolas improvisadas nas grandes fazendas, principal lugar de atuação do então chamado mestre. “E aí seu Luquinha, lá num existia, mesmo nos patrimônios da cidade, lá num existia escola pus minino, não?”

Tinha. Tinha lá em Patos já tinha... agora em XXX, naquelas currutela não tinha não. (+) Só tinha nos Pato, no Onezo Lopes [um fazendeiro da região] e na Capelinha do Chumbo.(...)
Lagoa Formosa também tinha, né? (FCP161205:16).

O Brasil, nessa época vivia um intenso movimento em prol da universalização da educação e de melhorias salariais, devido à crise do pós-guerra e à alta inflacionária nos tempos da Ditadura Militar em nosso País. Mas os grandes movimentos, fossem em prol da educação, fossem em prol de melhores salários, encampados por pioneiros da educação e por trabalhadores da indústria nacional, não ecoavam nos rincões do nosso Brasil.

Na história da civilização do homem brasileiro, o isolamento das populações interioranas, devido às dificuldades geográficas de acesso e a precariedade dos meios de comunicação e transporte, foram criando dois mundos marcados por desigualdades políticas, sociais, econômicas, culturalmente gritantes.

Assim, para o seu Luquinha e seus pares, grande parte da História passa sem fazer história nas suas histórias. Todas as imagens de movimentos tão importantes historicamente, foram chegando em câmara lenta aos paturebas daquele lugar e daquela época. Eu diria que foi em virtude da chegada de uma dessas forasteiras imagens que seu Luquinha descobriu, enfim, aos nove anos de idade para que as tais letras da Carta de ABC, poderiam servir. Isso porque, até então, afirma ele que nunca tinha parado para pensar o que era escrever, ler, ou mesmo para que serviam (NCDB1020206116)¹³.

Quando da sua mudança para o Patrimônio da Pindaíba, o Sr. Lucas tinha lá um amigo já adulto: o Tião Preto, como era conhecido por todos. Logo que chegou na currutela¹⁴ ele viu o Tião se esmerar para aprender a escrever. Era a grande oportunidade de Tião tornar-se o cobrador da jardineira – espécie de ônibus – que fazia o transporte do pessoal para a cidade de Patos de Minas. Foi a primeira vez que o mundo letrado lhe mostrava as caras, de fato. A escrita agora começava a adquirir um sentido. Vejamos como o Sr. Luquinha descreve seu processo naquele momento:

*Lá no meu avô num tinha nada, num tinha jardineira, num tinha carro de currida [taxi], num tinha nada. Quando nois mudamo lá do meu avô, nois já mudamo lá pa perto do patrimõe da Pindaíba, lá tinha jardineira, né?(...)
E lá tinha essa jardinera que fazia currida: vinha pos Patos, né? Então o motorista era o Tia/: o... Toim Martim. Era casado cuma sobrinha do meu pai, ca Badia. E tinha o Tião Preto, Nego, nois falava, todo mundo tratava ele de Tião Preto, iguale o sô Nego Preto, né? Aí ele era o cobradô. Aí o/: quando ele passô pa sê o cobradô, a, aquela moça lá ôh! A Inês lá do Ariado, todo dia de noite ia pra lá pra ensinar ele, mode ele podê dá conta de distacá as passage, pro rapaz cobradô, né? É, cobrá as passage.
Aí eu já vi aquilo, falava: uai, mas então a gente tem que dá um jeito de aprendê quarquê coisa, senão daqui uns dia, cumo vai fazê, né? Mas cume eu num dava conta, eu falei: é essas meninas [suas irmãs] têm que aprendê alguma coisa. (NCDB1020206:118)*

Mesmo tendo vivenciado algumas situações de letramento quando do cumprimento das tarefas que seu avô Olivero lhe dava, as mesmas parecem ter sido insuficientes para despertá-lo para o mundo das letras. Isso porque, neste caso, a mera exposição à escrita e aos números não garantiu o seu aprendizado. A escrita é um

¹³ O código NCDB1020206:116 quer dizer: Nota de Campo, Diário de Bordo 1, dia 02.02.2006, página 116.

¹⁴ Currutela diz-se dos pequenos arraiais, povoados e/ou vilas no interior do país, principalmente nos estados de Goiás e Minas Gerais.

sistema simbólico historicamente construído, e como tal, necessita, para o seu aprendizado que o sujeito compreenda, de algum modo, o processo de sua construção e suas possibilidades de uso.

Você pode estar se perguntando que situações são essas, uma vez que já anunciei que o mundo do menino Luquinha era um mundo sem escrita. Quando digo que o seu mundo era sem escrita, mesmo tendo as práticas letradas inseridas pelo seu avô, estou querendo dizer que a existência das mesmas não foi suficiente para construir um ambiente de letramento para as pessoas que ali viviam, inclusive para o Sr. Lucas. Embora ele fale com saudosismo das Cartas de ABC que ganhou de presente do seu avô, elaboradas a próprio punho, e relate situações de letramento vivenciadas ao longo da vida, somente quando se ampliaram suas redes sociais e teve um contato mais próximo com a cultura letrada, foi que o mundo escrito se apresentou de fato e ganhou significado.

Contudo, gostaria de dividir com você, leitor, o relato de ao menos uma dessas situações de letramento vivida pelo seu Luquinha ainda nos seus quatro, cinco e ou seis anos de idade. Isso, para demonstrar que o envolvimento em práticas sociais letradas, de uso direto ou indireto da escrita, pode não ser suficiente para levar à compreensão desse sistema simbólico. Elas ajudam a revelar o quanto o processo de construção da escrita é uma atividade complexa e exige um trabalho sistemático e reflexivo. E a escrita se revela como um objeto de conhecimento e, como tal, implica muito mais que mera coleção de informações. Implica sim a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos, ou seja, receber informação e transformá-la em conhecimento (FERREIRO, 2005, p. 66).

Uma das tarefas diárias da menina que morava na casa do vô Olivero era descascar milho para tratar dos porcos. Observe como o mestre Olivero recorria a estratégias letradas para organizar o dia-a-dia na fazenda. Ouçamos o Sr. Luquinha:

*Lá tinha vinte porco direto, direto. Toda veis tinha vinte porco apartado [para a engorda].(...)
Tinha manguero [um considerável espaço cercado destinado à criação e procriação de suínos]. Cê tinha lá seus cinqüenta, oitenta, cem cabeça. Mas apartado aqui na ceva sempre continha vinte porco, vinte cabeça de porco. Agora jugava mío discascado, né? Agora essa mulecada/: o paiole lá era de régua, né? De taba. Agora o que que ele fazia era, ele **numerava em cada***

*taba do paiole assim, de um a quinze. Agora era escalado. Eu tinha meu número, o fulano tinha o dele, cada um tinha o seu número. Cada um cascava dez a quinze ispiga de mí. Nois era treze, né? (...)
Cada um com seu número. Aí inquando terminava ele vinha cá confiri. (...)
Se tava as dez, né? E assim cada número daquele... se fartasse um número... e ele tinha tudo anotado, de fulano, na cardeneta dele, né? Nome por nome dos minino. Aquele número que fartava, ele não tirava XXX, ficava lá, se fartasse uma ispiga. Ele corrigia todo os treze. Se não fartasse nada XXX, mas do que faltasse ele curria atrais dele. (FCP161205:9-10)*

No caso do Sr. Lucas, além da carência de um trabalho mais sistemático direcionado para a aprendizagem da língua escrita, as necessidades e os saberes, cotidianamente requeridos e valorizados no seu contexto, eram outros. Como já mencionei anteriormente, na zona rural mineira, a primeira formação era para o trabalho, a lida com a terra e os animais. Dos pequenos adultos o que se cobrava eram habilidades outras, ligadas à exploração do mundo dos sentidos via natureza. Para plantar, carpir, fazer a colheita, cuidar e “desleitar” o gado, fazer trabalhos de tecelagem manual, beneficiar arroz e café no pilão, dentre tantas outras atividades desenvolvidas pelas comunidades rurais, eram exigidos conhecimentos outros, como por exemplo, conhecer bem os ciclos da natureza e dos animais. Nesse processo de aprendizagem, utilizam-se vias mais diretas de comunicação, com predominância da cultura oral.

Mas a partir da experiência do amigo Tião, o Sr. Luquinha percebe a necessidade de um outro tipo de linguagem e saber. Viu que a leitura, antes prescindível, agora tinha uma serventia: servia “*pra ir mais longe*”, diz ele. Então, ele se dá conta que é o contexto que faz o pretexto para, ou seja, que a escrita se torna necessária, na medida em que você se afasta de casa. No caso dele, do contexto rural onde ela não era usual. Segundo nosso educador-educando, só lhe fez falta saber ler e escrever “*Quando fui pa cidade, XXX na roça [não precisa]XXX. Só fais farta, agora, depois que eu passei a mexê cum as coisas, umas coisa, cum outra*”. Em função disso, resolve que suas irmãs, ao menos elas, iriam estudar. Assim, fez o que pôde para que aprendessem a escrever e ler. Mas e ele? Ainda lhe faltava o tempo. Mesmo na pré-adolescência, conceito inexistente naquele meio e época, não lhe sobrava tempo para dedicar-se à tarefa de escritor. Um pacto havia sido feito com sua mãe e irmãs, e todo o tempo que tinha disponível, havia de ser gasto para cumprir a tarefa de ser “pai de família”, pois ele se sentia responsável por ter tirado a mãe e as irmãs da casa do avô.

Assim, aos nove anos, plantou arroz e feijão em terras de arrendo¹⁵. Fez uma boa colheita e garantiu o sustento da família naquele ano. A partir daí, com a ajuda da mãe e das irmãs, foi crescendo em ativez, sabedoria e prosperidade, mas não em tamanho, devido a um sarampo recolhido, tratado apenas aos dezoitos anos. Passados alguns anos, seu pai se recupera do alcoolismo e volta a morar com eles. Já com problemas sérios de coração, vem a falecer por volta de 1958, quando o Sr. Luquinha estava com os seus 16 anos de idade.

Com dificuldades de se manter, a família resolveu tentar a sorte no Estado de Goiás, aproveitando o grande fluxo de migração para essas terras, ainda consideradas ‘bravis’. Goiás, naquela época estava para o que hoje é o Estado do Pará para os goianos: um lugar a ser desbravado e conquistado. Um lugar com possibilidades de se construir sonhos. Como primeira tarefa, teve que registrar toda a família, uma das suas primeiras grandes ações no mundo letrado. Registrou a si mesmo, sua mãe, irmãs e irmãos.

Aí que eu fui, quando nois vinha pa Goiás, nois tava lá em Minas, a turma tudo sem registra .Aí que eu fui mexê com isso.(FCP161205:5)

Em Goiás seu Lucas casou as três irmãs e, logo depois entrou também para esse time: dos casados. Construiu o pequeno patrimônio que tem hoje, “*tirado tudo dos braço*”, como gosta de dizer. Dos dele e dos da sua sempre companheira Geralda, quem inicialmente lhe apresentou, de modo mais sistemático, as letras do Alfabeto. Experiência essa analisada no tópico 4.4.2.

Antes de passar à frente, gostaria de compartilhar com você algumas informações sobre a região de Itapuranga, localizada na mesorregião do Centro Goiano e microrregião de Ceres, no interior do Estado de Goiás, lugar onde cresci e principal contexto em que o Sr. Luquinha se constituiu leitor-escritor.

¹⁵ O arrendo ou arrendamento de terras significa obter a cessão provisória de uso de uma propriedade imobiliária, mediante pagamento (Disponível: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=arrendar&cod=22013>> Acesso em: 02 fev. 2007).

O município de Itapuranga fica a 160 quilômetros da Capital Goiânia. Possui uma população de 24.450 habitantes, conforme estimativa de 2006 e uma área de 1.277,160 Km² (WIKIPEDIA, 2007). Destaca-se pela produção de grãos e criação de gado e tem um PIB de R\$ 103.648,00 e um PIB per capita de R\$ 4.010,00 (IBGE, 2007).

O povoado de Itapuranga iniciou-se em 1934, quando recebeu o nome de Xixá, o mesmo nome de uma espécie de árvore abundante na região. Em 1952, o distrito de Xixá recebe o nome de Itapuranga, palavra de origem indígena que significa pedra preta ou pedra bonita.



Mapa do município de Itapuranga, interior do Estado de Goiás

Embora a chácara do Sr. Luquinha localize-se no município de Itapuranga, é margeada pelo o rio Uru, que divide os municípios de Uruana e Itapuranga. Uruana fica apenas a 12 quilômetros da sua chácara, enquanto Itapuranga dista 36 quilômetros. Em virtude disto, ele termina por ter um trânsito maior na cidade de Uruana.

4.4 A Curiosidade de Ouvir o que Dizem as Letras: primeiras incursões na alfabetização

Traço a trajetória do meu colaborador de pesquisa, buscando identificar, ao longo da sua história, as linguagens que permearam suas vivências. Isso, porque tenho a intenção de compreender melhor o modo como essas diferentes linguagens e os diferentes saberes, geralmente desconsiderados no momento do ensino da língua escrita, podem se apresentar ao longo do processo de construção da escrita. Acredito que, no processo de construção da escrita, principalmente do adulto, *o conhecimento de mundo* (FREIRE, 2000) ou conhecimento prévio *está profundamente inter-relacionado* com a

construção de *conhecimento sistematizado*, ou seja, com os conhecimentos relacionados à linguagem escrita, eleitos e ensinados pela escola.

O histórico do Sr. Luquinha nos revela que, além dos condicionamentos histórico, social e cultural, outros acontecimentos podem também ter influenciado sua trajetória de não escritor. O Sr. Luquinha empreendeu incursões no mundo da escrita, como já mencionei. Na verdade duas: uma bem curta no início da década de 1980 quando estava com 48 anos – da qual praticamente não se lembra – e uma outra em 2002, já com 60 anos de idade, com a sua esposa Geralda. Creditamos, a essa última experiência, a descoberta – minha e dele – ainda no início de nossas atividades de alfabetização, de que ele já estava na escrita silábico-alfabética, conforme a classificação de Ferreiro (2004: 27-29).

No relato do nosso colaborador, assim como no meu, vimos que os condicionantes histórico, econômico, social e cultural foram decisivos nos seus processos de letramento. Mas o que mais pode interferir nessa construção? Será que aspectos subjetivos e pedagógicos, vivenciados anteriormente, podem influenciar na construção do letramento? Será que o tipo de relações que foram constituídas entre educando e educador, quando de suas primeiras incursões no mundo da escrita, podem favorecer ou dificultar a relação pedagógica? Praticamente todos os meus alunos, quando do meu trabalho como alfabetizadora no Grupo Tororó, tinham histórico de tentativas de alfabetização anteriores, sem falar no Sr. Luquinha, que tivera duas.

Mesmo o Sr. Luquinha tendo apenas lembranças fugazes da sua primeira tentativa de alfabetização, creio que seja interessante me deter por um momento nessa questão. Uma análise desse processo, mesmo que introdutória, identifica os moldes em que a linguagem escrita lhe foi apresentada no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

4.4.1 A Experiência no MOBRAL no Início da Década de 1980

O MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) foi criado em 1967, embora suas atividades só comecem, de fato, dois anos depois. Esse movimento foi uma

campanha nacional de alfabetização de jovens e adultos, funcionando com uma estrutura paralela e autônoma em relação ao Ministério da Educação. Em 1985, com a Nova República e o fim do Regime Militar, o programa foi extinto (GALVÃO & SOARES, 2004, p. 45).

Com amplitude nacional, o Programa surge com muita força, alcançando até mesmo os rincões do País. Foi no âmbito desse Programa que o Sr. Lucas teve seus primeiros contatos, de modo mais sistematizado, com o ensino da língua escrita, por volta de 1980. Funcionava na recém inaugurada escolinha Municipal Boa Esperança, no município de Itapuranga-GO, mesmo lugar onde eu e minhas irmãs fomos alfabetizadas. O MOBREAL funcionava no turno noturno e as atividades eram realizadas a luz de um lampião à gás, emprestado. Conseguiu reunir, aproximadamente, de quinze a vinte pessoas. A regência das aulas ficava a cargo da professora Maria Aparecida e, vez por outra, uma das suas irmãs e o seu irmão mais velho apareciam para ajudar. Maria Aparecida dos Santos, filha de um dos vizinhos e professora também da meninada, desdobrava-se para ensinar em dois turnos.

A metodologia utilizada para o trabalho com os adultos era a mesma empregada para ensinar as crianças do turno diurno. Embora o Programa, na proposta do Ministério da Educação, tivesse metodologia e material que se assemelhavam às propostas inspiradas em Paulo Freire, no âmbito específico do trabalho na Escola Municipal Boa Esperança, tal método e material, nem mesmo chegaram a ser conhecidos. O Sr. Lucas, assim como os demais alunos, não teve muita sorte. As atividades de alfabetização, em questão de poucos dias, foram encerradas. Ele praticamente não tem lembranças dessa sua primeira experiência. Ainda não foi dessa vez que as palavras lhe falaram. Perguntei sobre aquela época e ele respondeu:

Aquela do MOBREAL? Mas aquilo durô o quê? Poquinhos dias dimais, né?
(...)
Eu não lembro mais porque funcionô aquele negócio mais não.
(FCP161205:17)

Assim, o Sr. Luquinha continuou sem poder ter um diálogo com as letrinhas. Contudo, mesmo sendo o mundo das letras quase mudo para ele, sua vocação para ser sujeito fazedor de cultura sempre o impeliu à superação, como mostra sua história.

Diante da exposição dos tópicos 4.2, 4.3 e deste, confirmei a primeira subasserção “Os espaços sociais e as linguagens vivenciadas pelo educador-educando pouco favoreceram a construção do conhecimento sistematizado da língua escrita”. Visto que as práticas e os contextos sociais que o educador-educando vivenciou ao longo da sua vida não lhe proporcionaram um ambiente alfabetizador capaz de levá-lo a desenvolver as competências comunicativas oral e escrita.

E assim, no ano de 2002 foi mais um em que ele resolveu travar mais uma batalha com o tal mundo das letras. Vejamos como se deu essa história.

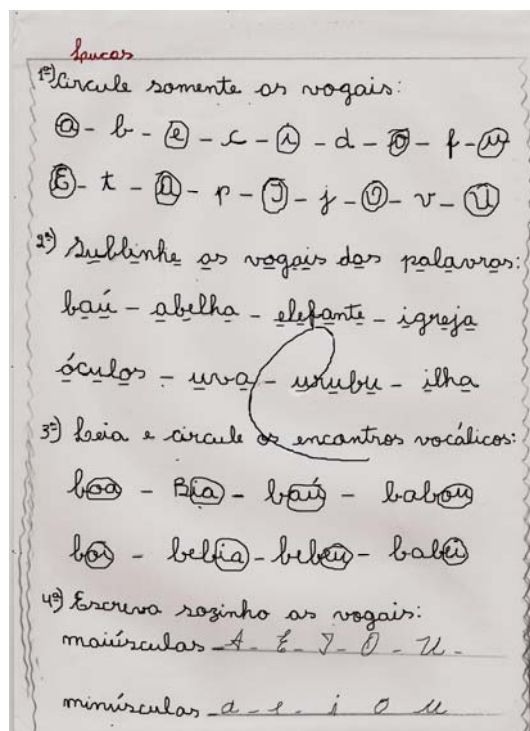
4.4.2 O Lar-Escola e a Esposa-Professora: mais uma experiência com a alfabetização

Em 2002 o “bicho especula” do Sr. Luquinha voltou a cochichar aos seus ouvidos perguntando daqui e dali sobre como, de fato, se fala com as letras. Como um dos seus vizinhos resolveu aprender em que direções se encaminham as letras, já que descobrindo isso poderia dirigir o seu carro em qualquer direção, acompanhado também das mesmas, mas em um formato bem definido: o da carteira de motorista, o Sr. Lucas aproveitou para pegar carona com esse amigo. Divino, gerente de uma Fazenda vizinha veio pedir à Dona Geralda ajuda nessa empreitada. E, assim, a esposa passou a ser também a alfabetizadora.

Dona Geralda começou a ensinar as letras e o texto a esses dois curiosos e a uns outros que se interessaram pela novidade, por alguns pares de noites lá na sua casa. Com o ensino fundamental completo e experiência na alfabetização de crianças, adquirida quando da sua atuação como professora por doze anos na Escola Municipal Boa Esperança, ela desenvolvia as atividades pedagógicas partindo do método sintético do Bá, Bé, Bi, Bó, Bu. Sua práxis pedagógica incorporava também alguns recursos de métodos globais, no momento em que alfabetizava a partir de palavras geradoras.

A alfabetização em casa com a esposa-professora não chegou a somar trinta dias. Esses encontros ocorreram esparsamente ao longo de três meses, pois nem o educador-educando nem o seu colega conseguiam aliar trabalho e estudos.

As atividades propostas se baseavam em fazer cópias, recorte e colagem de figuras ao lado das quais se escrevia os nomes, ligar figuras aos nomes, completar lacunas, escrever e ler as família silábicas das palavras, formar palavras a partir das mesmas, leitura de pequenos textos, preencher cruzadinhas, escrever os numerais, fazer ditado, entre outras. Veja ao lado e a seguir algumas atividades feitas pelo Sr. Luquinha quando estudou com a sua esposa.



Atividade realizada pelo Sr. Lucas em 2002

Lendo e escrevendo números

1. Observe este anúncio e depois responda:

R\$ 270,00 R\$ 129,00 R\$ 170,00

Qual desses números é o maior? 270,00

Qual desses números é o menor? 129,00

Compare suas respostas com as de seus colegas.

2. Escreva os números que aparecem nessa lista de compras usando algarismos.

Na reforma de minha cozinha vou precisar de:

NOVENTA QUILOS DE CIMENTO	<u>90</u>
MIL TIJOLOS	<u>1000</u>
CINCO SACOS DE CAL	<u>5</u>
TRÊS METROS DE AREIA	<u>3</u>
TREZENTAS PEÇAS DE CERÂMICA PARA PISO	<u>300</u>
VINTE E TRÊS METROS QUADRADOS DE AZULEJO	<u>23</u>
QUATRO PACOTES DE CIMENTCOLA	<u>4</u>
SEIS PACOTES DE MASSA PARA REJUNTE	<u>6</u>

Qual desses números é o maior? 1000

Qual desses números é o menor? 3

Compare sua resposta com a de seus colegas.

Viver, Aprender 1

Atividade de numeramento feita pelo Sr. Lucas em 2002.
Retirada do livro “Viver e Aprender: Educação de Jovens e Adultos – Módulo 1 e 2.”

Os dias vivenciados nessa segunda experiência com a alfabetização não pareceram tão significativos, a princípio, para o educador-educando. Ele ainda achava a escrita-leitura uma tarefa impossível para ele, pois não conseguia, afirmava o Sr. Lucas “*juntá nem pra falá – quer dizer ler – nem pra escrevê*”. Contudo, apresentou um excelente desempenho nas tarefas de reconhecer as letras e mesmo grafar palavras com estrutura silábica CV – consoante + vogal – como vaca, ou mesmo CVV – consoante +

vogal + vogal – como boi. Além disso, tinha pleno domínio da relação grafema-fonema das iniciais de palavras, relacionando o som à letra com muita facilidade.

Esses conhecimentos relacionados à língua escrita, construídos pelo educador-educando antes da ação-intervenção, desta investigação eram bastante sólidos, embora ele não tivesse consciência desse fato. Foi no decorrer do processo pedagógico que, tanto ele como eu, enquanto pesquisadora, fomos dando-nos conta disso.

O educador-educando apesar da sua não-escolarização construiu conhecimentos sobre a língua, ao longo da sua trajetória consolidando, nessa segunda experiência, relações entre suas prática lingüística oral e conhecimento sistematizado da língua escrita. Mas como esse processo foi se constituindo para o Sr. Lucas?

4.5 Algumas Hipóteses: por um porto de partida

A diversidade de linguagens matemática, imagética, áudio-visual, musical, saberes da oralidade sobre como cultivar o campo, criar animais, uso de plantas medicinais, conhecimento do ciclo climático, saber quando e como plantar e colher, demandadas e construídas pelo educador-educando nos espaços de letramentos vivenciados, parecem ter favorecido pouco a construção de conhecimentos sólidos sobre a escrita, mas até que ponto? A sua trajetória mostra que ele sempre desempenhou com muita competência algumas práticas que lhe demandavam estratégias próprias da cultura letrada.

Quando iniciei a pesquisa, esperava contar com um rico material documental que me permitisse analisar textos escritos pelo Sr. Lucas em distintos momentos da sua vida e, assim, associando-os às entrevistas, levantar algumas hipóteses desse processo. Contudo, não encontrei nos antigos cadernos e documentos existentes em sua residência os registros longitudinais que esperava encontrar. Durante mais de doze meses pesquisei vestígios de registros dessa natureza. Os registros encontrados nos cadernos e livros foram apenas os referentes ao período de 2002.

Desse modo, foi o caminhar etnográfico, quase sempre tortuoso, que tornou possível o desvelar de algumas estratégias desenvolvidas pelo educador-educando para

construir a sua escrita. Descobri que ele, a princípio, não utilizava os cadernos, agendas, livros ou qualquer outro tipo de material parecido encontrado dentro de casa porque, ao longo da vida, fez das tábuas do curral o seu maior caderno. Foi na madeira que o Sr. Lucas construiu sua trajetória de escritor, utilizando conhecimentos tanto da escrita alfabética como do numeramento para fazer os seus registros.

Jean (2002, p. 12), ao escrever sobre o surgimento da escrita, afirma que as notas de compra e venda não podiam ser registradas oralmente e, “por esta razão tão prosaica nasceu a escrita”. Os primeiros símbolos escritos são, pois, de contas agrícolas. Também no caso dessa investigação as primeiras informações escritas do Sr. Lucas a que tive acesso foram registros numéricos. É a partir desses registros que começo a estabelecer relações e construir minhas primeiras suposições e conjecturas sobre como as necessidades vivenciadas em diferentes contextos de letramentos e as exigências de determinados conhecimentos possibilitam a construção de conhecimentos específicos. No caso analisado, conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Sousa (2006: p. 36) afirma que em muitos eventos de letramento há uma mescla da escrita e da fala e a integração entre vários tipos de linguagem: matemática, áudio-visual, musical etc. O primeiro protocolo discutido representa bem essa mescla. A partir dele me esforço para compreender como o educador-educando dava sentido para a linguagem matemática em suas tarefas cotidianas. Foi ao investigar o seu pensamento matemático que comecei a perceber a dimensão e a significação da escrita em seu cotidiano.



D. Geralda quebrando milho ainda verde

O protocolo 1 chegou a mim logo no início dos trabalhos de investigação e de letramento. Certo dia após o almoço, o Sr. Lucas me perguntou se poderia lhe ajudar a fazer uma conta¹⁶. Assim, ele apresentou-me o problema e, imediatamente, procurou o papel onde havia registrado os primeiros dados. Este pedaço de papel me chamou a

¹⁶ Fazer conta significa construir procedimentos mentais, os quais podem ou não ser registrados.

atenção, já que possuía as mesmas características dos demais suportes utilizados por ele para fazer suas anotações. Eram sempre pedaços de jornais, rótulos, velhas embalagens, capas de caderno com desenhos, cantos de folhas já escritas etc. Nunca o vi recorrer a uma folha de papel totalmente branca, talvez porque, no contexto rural, esse tipo de material não seja tão abundante e/ou fique à disposição, ou mesmo seja tão necessário. O suporte utilizado para fazer os seus registros, não só aqueles relacionados à nossa situação-problema, foi o verso de uma velha embalagem de pilhas.

O educador-educando apresentou verbalmente a situação-problema informando que havia empreitado¹⁷ suas roças de milho para o Tiãozinho quebrar¹⁸ a R\$ 50,00 por carro. Cada carro equivale a 40 balaios. As roças renderam uma colheita de 207 balaios. Quanto o Sr. Lucas deveria pagar ao Tiãozinho?

Neste item me deterei na análise apenas dos primeiros registros feitos no verso da embalagem referentes à situação-problema apresentada pelo meu educador-educando, embora ele também tenha feito outros registros na frente do mesmo suporte. Faço isso porque o meu objetivo aqui é tentar compreender como ele significou a escrita nesses registros e como estabeleceu relações entre vida e conhecimento. Ademais, a solução encontrada pelo educador-educando para esta situação-problema parte desses dois registros, mas foi desenvolvida na sua totalidade por meio de cálculos mentais, os quais foram registrados e descritos pela pesquisadora. Você encontrará parte dessa descrição no tópico 4.7.4 e, em anexo, a descrição do processo na íntegra.

Observe que no protocolo 1¹⁹ o educador-educando elabora várias operações de cálculos e utiliza duas letras do alfabeto: um F e um B conforme indicam as setas vermelhas no protocolo. Essa estratégia de combinar números e letras caracteriza a maior parte da escrita do Sr. Lucas encontrada nas tábuas do curral, com datação de até vinte anos atrás. No protocolo 2, ele utiliza as letra P e I para representar Piaba, nome de uma das suas vacas e a seqüência numérica 12.2.07 para indicar o dia (12), o mês (2) e o ano (2007).

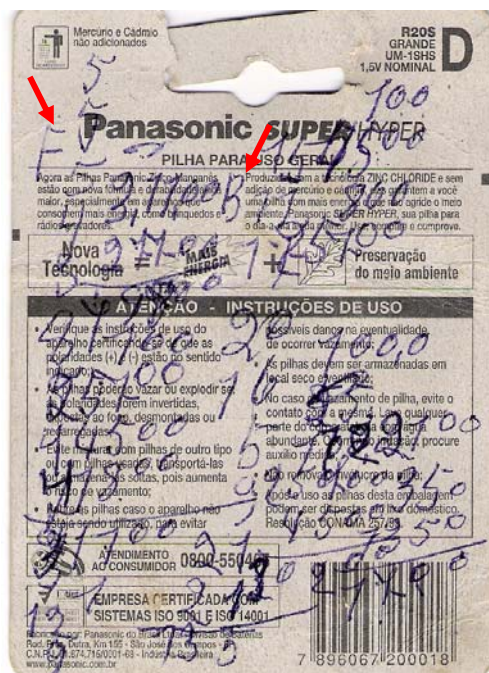
¹⁷ Empreitar significa contratar alguém para fazer determinado serviço a um preço “x”.

¹⁸ Quebrar uma roça de milho significa retirar as espigas dos pés de milho quando este já está seco e pronto para ser armazenado.

¹⁹ O Sr. Lucas fez apenas dois registros: esse no lado de trás da embalagem de pilhas e um outro na frente da embalagem. As demais estratégias descritas no protocolo em anexo, foram registradas pela pesquisadora com base na descrição verbal que o educador-educando fez dos seus processos mentais.

Protocolo 1

Registros numérico e alfabético feitos pelo Educador-educando



Protocolo 2

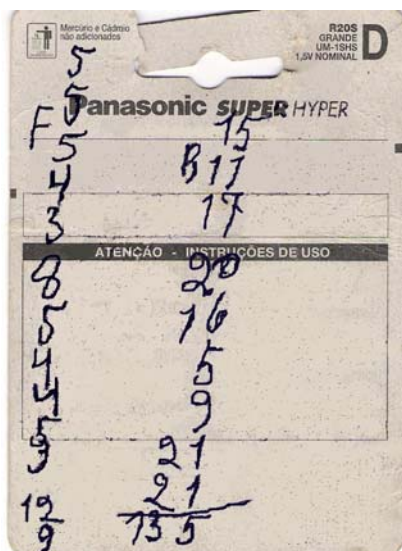
Registros numérico e alfabético encontrados nas tábuas do curral



Vejamos, então, como o educador-educando utilizou e significou a escrita do F e do B no protocolo 1.

Inicialmente o Sr. Luquinha apresentou verbalmente a situação-problema e logo foi buscar o papel onde havia anotado os seus registros. Recorrendo às suas anotações começou a lê-las em voz alta explicando que a primeira coluna à esquerda, referia-se à quantidade de montes (treze) e à quantidade de balaios de **milho de fraca (F)** qualidade existentes nos montes espalhados pela roça. Na segunda coluna à direita, ele havia registrado as demais quantidades de montes (nove) e de balaios **de milho de boa (B)** qualidade, quebrados na ocasião. Podemos observar que no seu registro não aparece nenhum tipo de símbolo que indique a natureza da operação realizada, ou seja, se corresponde a uma adição, uma subtração, uma multiplicação ou uma divisão. Contudo, ele o descreve como sendo uma adição.

Protocolo 1.1
Soma de quantos balaios de milho fraco e de milho bom que existiam nos diferentes montes espalhados pela roça



Descrição dos primeiros registros feitos pelo Sr. Lucas

F (milho fraco)	B (milho bom)	
5	15	} montes
5	11	
5	17	
4	20	
3	16	
8	5	
5	9	
4	21	
4	21	
5		
3		
12		
9		
-----		135 balaios
-----		72 balaios

Como o Sr. Lucas havia feito vários cálculos na tentativa de resolver a situação-problema e não havia conseguido chegar a um resultado, como mostra o protocolo número 1, optei por tratar a imagem e descrever os registros feitos (ao lado), destacando apenas as informações mais relevantes em virtude do que quero analisar.

Meu educador-educando utilizou três critérios para classificar e medir a produção: o da qualidade, o da separação em montes e o da quantidade de balaios. Utilizou a letra F maiúscula para classificar o milho de fraca qualidade (coluna à esquerda) e a letra B maiúscula para classificar o milho de boa qualidade (coluna à direita), separando-os em montes espalhados pela roça. Para medir e quantificar os montes contou quantos de milho fraco (F) e quantos de milho de boa (B) qualidade havia na roça e somou quantos balaios havia em cada um dos montes.

Ao explicar os seus registros, para mim, ele demonstrou que, em termos de estrutura de pensamento, construiu a seguinte estratégia para efetuar a adição das parcelas da coluna à esquerda (quantidade de montes de milho **fraco**), dando, deste

modo, sentido e significação aos conceitos de classificação e quantificação e assim ele explicou:

$$\begin{array}{ll} 5 + 5 = 10 & \text{cinco adicionado a cinco é igual a dez,} \\ 10 + 5 = 15 & \text{dez adicionado a cinco é igual a quinze} \\ 15 + 4 = 19 & \text{quinze adicionado a quatro é igual a dezenove.} \end{array}$$

Para fazer a adição das unidades às dezenas o Sr. Lucas não tem um algoritmo único. Ele faz a adição das mais variadas formas.

Já em relação à segunda coluna, à direita (milho bom), o Sr. Lucas empregou a lógica do modelo escolar ao efetuar a adição das parcelas, ou seja, adiciona todos os números da primeira coluna: cinco adicionados a um é igual a seis. Seis adicionados a sete é igual a treze. Treze adicionados a zero é igual a treze. Treze adicionados a seis que é igual a dezenove. Dezenove adicionados a cinco é igual a vinte e quatro. Vinte e quatro adicionados a nove é igual a trinta e três. Trinta e três adicionados a um é igual a trinta e quatro. Trinta e quatro adicionados a um é igual a trinta e cinco.

Em termos numéricos:

$5+1=6, 6+7= 13; 13+0= 13; 13+6= 19; 19+5= 24; 24+9= 33; 33+1= 34; 34+1= 35.$

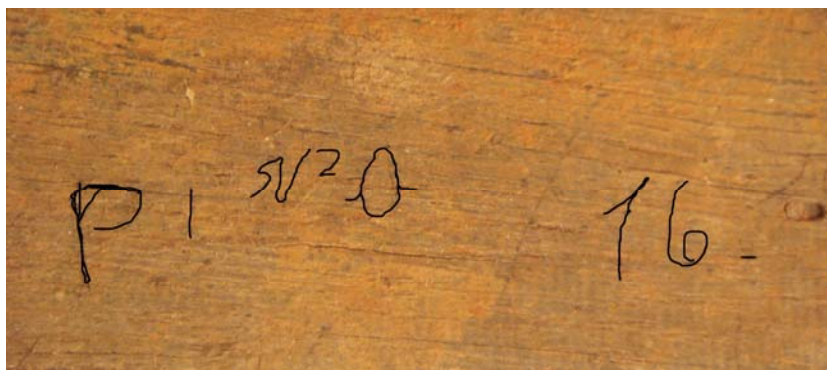
Assim, vimos que em termos da construção do conhecimento matemático o educador-educando lança mão de conhecimentos culturais, medida de balaios e carro de milho, para dar significado ao conceito de classificação. E é a partir da linguagem matemática que a escrita alfabética ganhou corpo e significado e o Sr. Luquinha construiu, então, relações entre escrita e oralidade. A relação fonética foi construída quando ele relacionou a letra F à letra inicial da palavra “fraca” – de fraca qualidade – e a letra B à letra inicial da palavra “boa” – de boa qualidade.

Isso demonstra que os saberes culturais cotidianos contribuíram para o processo de construção do conhecimento sistematizado da linguagem escrita.

O protocolo 3 a seguir foi retirado das tábuas do curral. É um texto escrito entre as décadas de 1980 a 1990, segundo relatou o educador-educando. O registro foi feito a lápis e emprega a mesma estratégia de combinar letras, agora utilizadas de forma mais

estruturada, e números. Contudo, apenas dois números ainda são visíveis. O Sr. Luquinha consegue “ler” o que está grafado e se lembra da ocasião em que precisou registrar as informações sobre a data da venda de uma das vacas da sua esposa.

Protocolo 3



PISVZA para PRINCESA

P + I = PRI

S = CE

V = tentativa de nasalização

Z+A = ZA

O registro foi feito justamente para lembrá-lo de quando vendeu uma vaca chamada “princesa”. Para ler o registro o educador-educando começa estruturando a sílaba nos moldes da sílaba canônica, ou seja, combinando uma consoante com uma vogal – CV – para depois ir construindo suas hipóteses.

O educador-educando mostra que, há pelo menos uma década, já conseguia escrever na hipótese silábico-alfabético (FERREIRO, 2005, p. 27-29). Ao escrever de forma silábico-alfabética o educador-educando já demonstrava possuir conhecimentos estruturados do nosso alfabeto pois, na sua escrita, as partes semelhantes entre as palavras começam a se exprimir por letras semelhantes, vinculando desse modo, oralidade e escrita. Ele sabe que não basta uma letra para cada sílaba, embora demonstre dificuldades em relação ao valor sonoro de determinados fonemas. Assim, ele revela a

sua hipótese nesse momento, a de que se escreve sempre utilizando a estrutura da sílaba canônica - uma consoante e uma vogal, CV. Por isso escreve

PI S V ZA para PRINCESA

PI (CV) = pri
S = ce (CV)
V = tentativa de nasalização
ZA (CV) = za

Mas por que ele utiliza o “s” para grafar o fonema /c/?

No nosso sistema alfabético segundo Lemle (2004, p. 26) não há um casamento monogâmico, ou seja, não há uma relação perfeita de um-para-um entre letras e sons. Algumas letras, em determinadas posições e em determinadas palavras, podem assumir o mesmo som, fazendo concorrência entre si. É o caso do “s” que em posição intervocálica, diante de “e” e “i” que pode assumir o som de “ss” como em *posseiro*, *assento*, o som de “sc” como *asceta*, *crescimento* e *crescer* e o som de “c” como em *roceiro* e *acento*. Por isso o educador-educando utiliza o s no contexto fonológico da palavra “princesa”, pois ela representa um contexto idêntico ao de *roceiro* e *acento*. Mas o que explica o Sr. Lucas utilizar o “s” sozinho para representar a sílaba “ce”?

Já descobrimos que o s pode se realizar foneticamente igual ao “ss”, “sc” e ao “c” dependendo das palavras e da posição que ocupa nas mesmas, caracterizando o que Lemle (2004, p. 29) denomina de poligamia condicionada pela posição. Ao escrever a palavra “princesa” o educador-educando a sussurra buscando construir a relação entre letra e som. Ao proceder desse modo, ele se defronta com a seguinte situação: o som [s] representado pela letra “s” tem o mesmo som da sílaba “ce”. Nesse caso, há uma concorrência sonora, na qual a letra “s” com fonema de /c/ e a sílaba “ce” representam o mesmo som. Diante do fato de mais de uma letra poder representar o mesmo som na mesma posição, o educador-educando sente-se à vontade para utilizar a letra s para representar o fonema [s] da sílaba canônica “ce”.

Junto à letra *s* o educador-educando acrescentou a letra “*v*”. Geralmente o aprendiz, que está ainda na hipótese da escrita silábico-alfabética e da relação monogâmica entre letras e sons, procura sussurrar letra por letra buscando construir a relação entre oralidade e escrita. Nesse estágio, a temporalidade dos fonemas também não é muito clara e por isso o Sr. Lucas utiliza a letra *v* como uma tentativa de nasalização da sílaba complexa PRIN. Para ele, a letra “*v*” que é uma fricativa sonora, cumpriu o papel da nasalizante “*n*”, mesmo que em uma posição posterior.

Portanto, as discussões e construções realizadas a partir tanto do relato de vida do educador-educando, quanto dos seus procedimentos e registros construídos apresentados nos protocolos, nos permitem especular que o seu processo de leitura-escrita se deu a partir da construção da linguagem matemática e dos conhecimentos culturais do seu cotidiano. Foram em suas práticas sociais situadas e na convivência com leitores-escritores mais experientes que o numeramento e a língua materna foram sendo significados e re-significados ao longo da sua trajetória. Isso nos revela a profundidade e complexidade do fenômeno do letramento.

O que expomos até aqui confirma a segunda subasserção delineada para esse estudo: “Nos processos de letramento os atores envolvidos recorrem a diversos saberes (de mundo, da oralidade, da língua escrita, etc), incluindo aí o matemático, para dar sentido, se apropriarem da língua escrita e ampliarem suas práticas sociais letradas”. E, ainda, mostra que a linguagem matemática foi a que apareceu, em primeiro plano, na trajetória do educador-educando e que, na alfabetização de adultos, a língua materna e o numeramento vivem num enamorar contínuo, representando assim, um desafio para o fazer pedagógico do educador-alfabetizador.

4.6 Os Atuais Contextos de Letramentos do Sr. Luquinha

Neste tópico descrevo os espaços sociais que favoreceram a construção do letramento do meu educador-educando. Esses diversos espaços sociais cumpriram um papel importante no processo de letramento do Sr. Luquinha, uma vez que, nos mesmos,

ele se deparava constantemente com a necessidade de fazer usos da linguagem escrita que estava sendo trabalhada no processo pedagógico da ação-intervenção.

Dando continuidade, apresento e descrevo os principais conhecimentos requeridos em cada um desses espaços. Respondo assim, à questão: “De que modo as práticas sociais letradas - necessidades e usos da escrita no contexto cultural - favorecem a construção da escrita?”

E ainda, pretendo confirmar ou desconfirmar a subasserção:

“Ao necessitar e fazer uso – direto ou indireto – da escrita no cotidiano, o educador-educando aprende a função e o significado social da linguagem, o que favorece a construção de inter-relações entre o conhecimento sistematizado da língua e as práticas sociais letradas, ampliando, assim, os seus letramentos”.

Esta subasserção está orientada pelo seguinte objetivo específico: analisar como a construção da escrita é favorecida pelas necessidades de usos cotidianos da língua escrita.

Para tanto, observei o educador-educando nas suas práticas cotidianas relacionadas ao mundo do trabalho, ao lazer, à saúde, à família etc. Além disso, realizei entrevistas com o mesmo e com familiares. E escolhi alguns protocolos interacionais que evidenciam a necessidade da escrita nos espaços sociais. Selecionei estes protocolos para análise e discussão no último tópico desta subseção, para mostrar como são construídas essas inter-relações no momento do registro escrito e da significação da linguagem escrita.

Dentre as tarefas que o Sr. Lucas realizava no seu cotidiano, algumas me pareceram de fundamental importância para ajudá-lo a consolidar e ampliar as noções básicas de estruturação e organização da língua escrita, que estavam sendo trabalhadas na ação-intervenção em prol do seu letramento. Essas tarefas eram realizadas diariamente e pareciam constituir-se em espaços privilegiados de letramentos, nos quais o educador-educando se deparava com situações-desafio de uso da leitura-escrita. Era, principalmente, como administrador das finanças, na realização de atividades do lar e como agricultor que organizava e comandava toda a manutenção e produção de

atividades agrícolas e agropecuárias de sua chácara, que o educador-educando era demandado socialmente em termos da leitura-escrita. Foram esses espaços sociais, nos quais o Sr. Lucas exercitava a leitura-escrita no cotidiano, que denominei de espaços sociais de letramentos.

Todas as práticas que favoreceram a construção da escrita por parte do meu educador-educando configuraram-se como importantes espaços sociais para a ampliação dos seus letramentos. Desse modo, o ato de administrar as receitas e as despesas, ou seja, elaborar o orçamento do lar, assistir ao jornal ou a leilões de gado na TV, ler bilhetes, comunicados da companhia hidroelétrica, revistas e jornais, dentre outros textos. Além de preparar, plantar e dar manutenção na lavoura, desenvolver a produção do leite, lidar com o manejo do gado e a venda de produtos agropecuários são importantes espaços nos quais observei que a necessidade da leitura-escrita favorecia a construção da mesma para meu educador-educando.

Esses contextos acabam por se constituírem, na pesquisa qualitativa, como categorias analíticas na compreensão dos processos de letramento presentes no cotidiano sócio cultural do Sr. Lucas.

4.6.1 Orçamento do Lar

A tarefa de administrar o orçamento do lar exigia do educador-educando a capacidade de lidar com determinados textos e conhecimentos, principalmente aqueles relacionados à contagem e sistema monetário.

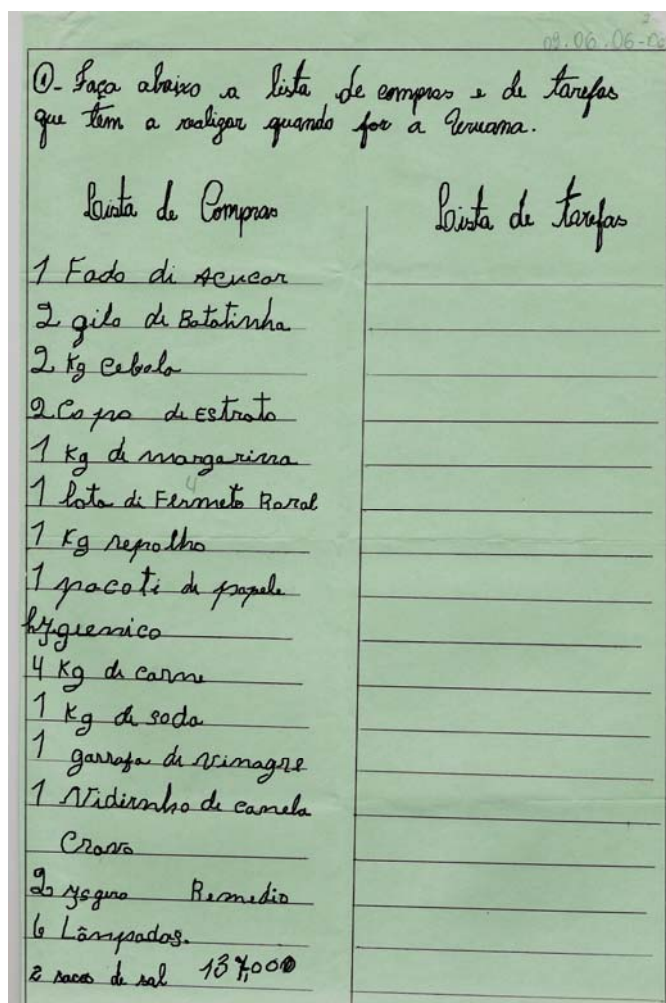
É comum todo mês o educador-educando listar, junto com a esposa, todas as previsões de gastos e receitas. Entram nessa contabilidade as receitas tidas como estáveis, como sua aposentadoria, e o recebimento do pagamento da venda do leite a um laticínio da região, e as despesas compreendidas dentro da mesma categoria como compras para o lar, gastos com medicamentos, energia elétrica, gastos com o gado – sal comum, remédios, sal mineral, etc – e pagamentos a diaristas.

Inicialmente, observei que o educador-educando recorria muito à sua esposa e à pesquisadora no momento de registrar esse planejamento, tanto a longo quanto a curto prazo. Percebi também que esse espaço dedicado ao planejamento e execução do orçamento do lar representava um momento especialmente rico para a aprendizagem da língua materna e do numeramento. Isso porque era requerida a elaboração de textos em que deveriam ficar explícitas as necessidades e os gastos previstos.

O protocolo 4, a seguir, servirá para exemplificar como a língua materna e o numeramento estiveram presentes no âmbito do orçamento do lar, pois ao planejar as despesas com alimentação e medicamentos mensais, o educador-educando demonstrou a necessidade de listar tais produtos antes da compra.

Nesse texto do protocolo 4, o Sr. Luquinha mostra que já pode ser considerado alfabético, pois já faz a relação entre sons e letras, levando em conta a relação poligâmica do nosso sistema alfabético.

Protocolo 4– Lista de compras



Lista de compras

1- Faça abaixo a lista de compras e de tarefas que tem a realizar quando for a Uruana.

Lista de Compras

- 1 Fardo de açúcar
- 2 quilos de batatinha
- 2 kg de cebola
- 2 copos de extrato
- 1 kg de margarina
- 1 lata de fermento Royal
- 1 kg de repolho
- 1 pacote de papel higiênico
- 4 kg de carne
- 1 kg de soda
- 1 garrafa de vinagre
- 1 vidrinho de canela
- Cravo
- 2 isqueiros, Remédios
- 6 lâmpadas
- 2 sacos de sal 137,00

(DB30906065)

Analisando sua produção, observa-se que há um entrelaçamento entre a língua portuguesa e numeramento e que, em ambas as linguagens, há um domínio dos conceitos básicos. O educador-educando elaborou esta lista de compras, até certo ponto, com a ajuda da educadora-alfabetizadora. Ela pediu ao Sr. Lucas que pegasse na despensa de casa aqueles produtos que tivesse dúvida sobre como era vendido – por quilo, por pacote, por litro, etc – e que observasse como era escrita essa medida nas embalagens dos mesmos. Dessa forma, ele foi descobrindo que a margarina, o fermento em pó, a extrato de tomate são comprados por quilograma e não por lata ou copo. Descobriu também que o “pó Royal” não era o produto que fazia a massa do bolo

crescer, mas sim a marca de um produto químico chamado fermento em pó, que há décadas é utilizado em sua casa por D. Geralda.

O Sr. Lucas demonstrou muita facilidade em utilizar a linguagem matemática, fazer relação entre representação da linguagem e escrita simbólica dos números e medidas, tanto no momento de escrever como de ler as embalagens dos produtos. Ele também demonstrou que em situação de necessidade e uso concreto da língua materna, determinadas construções gráficas como o “NH” em batatinha, “LH” em repolho, “TR” em extrato, “RR” em garrafa, “GR” em vinagre e “CR” em cravo não representaram nenhuma dificuldade para ele.

A maioria dos “erros” que o Sr. Luquinha cometeu na escrita das palavras eram decorrentes da arbitrariedade do nosso sistema ortográfico. Vejamos alguns exemplos: em “açúcar” para a qual escreveu “açucar”, deixando apenas de acentuar o “u”, “quilo para “quilo”, “estrato” para “extrato” e “roral” para royal. Em todas essas palavras, não foi a questão da variedade dialetal o que influenciou a grafia das palavras, mas sim o desconhecimento do educador-educando das normas do nosso sistema ortográfico que são arbitrárias.

Já em “pacoti” o Sr. Lucas transcreveu exatamente o modo de falar. As vogais /e/ e /o/ nos finais das palavras costumam ser pronunciadas como /i/ e /u/ , mas em “vidirinho” “fado”, o Sr. Lucas usou corretamente a letra “o”. Em “papele”, o Sr. Lucas grafou um “e” final que aparece na sua fala, na forma de /i/.

4.6.2 Atividades do Lar

Outro contexto de letramento que favoreceu a ampliação dos letramentos do educador-educando, assim como o desenvolvimento das atividades pedagógicas, foram determinadas atividades desenvolvidas por ele em ações rotineiras como assistir televisão, ler convites de aniversário e de casamentos, ler pequenos bilhetes e comunicados da companhia hidroelétrica, ler nomes e números de telefones anotados em pedaços de papel e cadernos, ler jornais locais, entre outras.

Vejamos como algumas dessas atividades foram descritas por mim em um dos meus diários de bordo ao relatar uma das atividades pedagógicas desenvolvidas:

Descrição da atividade: aula 18ª – Agenda 1

01- Início perguntando se papai não guardou nada que queria me mostrar. Ele disse que não. Anuncio que se ele achar algo que queira discutir comigo é só guardar e trazer que discutiremos.

02- Faço a proposta de organizarmos e trabalharmos com os nomes e os números de telefone que estão anotados em diversos pedacinhos de papéis contidos em uma das gavetas do seu guarda-roupa.

03- Nos dirigimos para o quarto para procurar e reunir os vários pedacinhos de papéis e cartões.

04- Fico curiosa por saber como ele sabe diferenciar os pedacinhos de papéis com os nomes e os números de telefone dos demais que aparentemente possuem mais ou menos as mesmas características onde estão registradas outras informações, incluindo aí nomes, datas, listas de compras, orçamentos, etc.

(...)

05- Papai foi fazendo diferentes classificações dos papéis que encontrava: notas fiscais em um monte; papéis destinados ao lixo em outro; receitas médicas; cartões telefônicos; orçamentos; lista de compras; documentos pessoais e da terra [propriedade] etc. (NCDB301050602)

Essas atividades, antes despercebidas pela filha, ganharam uma outra dimensão para a agora filha-pesquisadora e creio que também passaram por uma ressignificação também para o Sr. Lucas. Ele começou a discutir e questionar a função e a importância das mesmas para si e para a comunidade e a perguntar, para quem estava próximo, que letra, que nome ou palavra estava escrita na TV, quando da exibição das legendas nos leilões de gado ou das legendas na hora da missa ou dos jornais televisivos.

Em outra ocasião foi um convite para uma festa religiosa na região, em louvor à Nossa Senhora Aparecida, que lhe permitiu descobertas sobre o jeito de dizer por escrito. Esse fato se constituiu como um evento bastante importante para o educador-educando que também será, em julho de 2007, festeiro – responsável por organizar os festejos em louvor aos santos venerados na região – na festa de São Sebastião, na cidade de Uruana-GO. Ele e a esposa, na condição de festeiros de São Sebastião, convidariam por escrito, a comunidade para participar dos festejos. Nesse contexto, a escrita e o gênero convite ganharam nova significação para o educador-educando que, a partir do convite recebido produziu com perfeição um outro texto convite como mostra o protocolo 5.



Protocolo 5

Convite

Para a festa de São Sebastião

Dorival J Família estão com
vidado para a Festa de São Sebastião na
Cidade de Uruana às 19:00h na igreja ma-
triz no dia 15, 7, 2007.

Fazenda Boa Esperança

Lucas Nogueira de Magalhães
Festeiro(a)

Convite

Para a festa de São Sebastião

Dorival e família estão convidados para a festa de
São Sebastião na cidade de Uruana, às 19h na
igreja Matriz, no dia 15.07.2007.

Fazenda Boa Esperança.

Lucas Nogueira de Magalhães
Festeiro(a)

(DB304080668)

Desse modo, assistir TV, receber convites e comunicados foram se consolidando como espaços de uso social da escrita, com os quais o Sr. Lucas já lidava há muito tempo, permitindo-lhe construir conhecimentos e hipóteses sobre a representação escrita, sua organização, suas funções e usos na sociedade.

4.6.3 Plantio e Manutenção da Lavoura

Embora o plantio e a manutenção da lavoura seja uma atividade que, historicamente, seja destinada aos que não detêm o conhecimento da escrita, isso não se confirmou no caso do Sr. Luquinha.

O fato de ser usual, hoje em dia, a compra de sementes selecionadas, adubos, calcário e mesmo defensivos agrícolas para o controle de pragas nas lavouras trouxe consigo profundas implicações para o homem do campo. Imprimiu ao contexto rural uma outra dinâmica, agora perpassada, também, pela cultura escrita.

Desse modo, no contexto do educador-educando plantar e cultivar a lavoura representa também a inserção no mundo letrado, uma vez que se vê obrigado a ter domínio das características das sementes que quer plantar, assim como das características e indicações técnicas para a adubação da plantação. Tudo isso, por meio de orientações escritas contidas nas embalagens e textos-manuais que orientam quanto à dosagem, à composição e ao modo de manejo e utilização do produto. A escrita vai, dessa forma, invadindo o contexto do educador-educando e constituindo-se em mais um espaço social no qual ele se depara com a necessidade de utilização da escrita-leitura.

O educador-educando deixou isso claro ao relatar que necessitava ir até a cidade mais próxima procurar as sementes de milho Híbrido Anão ou G13, peneira 24, saca de 20 kg como é conhecido tecnicamente. Contudo, resolveu fazer uma pesquisa por telefone, no caso telefone celular. Ao informar à vendedora as características técnicas da semente, o Sr. Lucas teve que utilizar o que Bortoni-Ricardo (prelo) chama de equivalência funcional das variedades da língua, ou seja, teve que adequar o seu modo de falar e os conhecimentos que possuía sobre esse tipo de semente, para comunicar e se fazer entender. E esse processo de equivalência e adequação foi possível graças ao conhecimento de informações técnicas escritas na embalagem do produto, conhecidas por ambos.

4.6.4 Produção de Leite

Uma das tarefas diárias do meu educador-educando é a produção de leite. Todas as manhãs, por volta das cinco horas, o Sr. Luquinha levanta-se para tirar o leite que é vendido para um laticínio da região, fabricante de queijo mussarela. Para essa tarefa, dividida quase sempre com sua esposa, ele recorre a conhecimentos diversos e, na grande maioria, transmitidos oralmente de pai para filho ou aprendidos na lida diária.

Contudo, para se produzir e vender leite nos dias atuais, algumas regras devem ser obedecidas: todo o rebanho deve ser vacinado periodicamente contra a febre aftosa, a raiva e a brucelose. Essas medidas são imposições governamentais como garantia da saúde pública.

Para comprar o número de doses suficientes para todo o rebanho, levando-se em conta o sexo e idade do rebanho, o educador-educando faz uma lista na qual classifica o gado conforme o sexo, a idade e a quantidade. Enumera a quantidade de bezeros e bezerras que estão em fase de amamentação e aqueles que já passaram pelo desmame. Enumera a quantidade de vacas, novilhas, touros, tourinhos e assim por diante. Todo esse trabalho é para que se compre acertadamente a quantidade de doses das vacinas, uma vez que é obrigatória a apresentação da nota fiscal que comprove a vacinação do rebanho quando da fiscalização da Secretaria da Fazenda e Ministério da Agricultura.

Nesse processo, vários tipos de conhecimentos são requeridos, entre eles o da língua escrita e o da matemática no que concerne aos conhecimentos de contagem, de medida, bem como do sistema monetário. A cada ano, o Sr. Luquinha se vê diante dessa situação-problema extremamente complexa, a qual sempre representa para ele mais uma experiência com o mundo letrado. Essa situação torna-se, assim, mais um espaço de letramento.

Um exemplo de como o Sr. Lucas fazia esse levantamento – antes da ação pedagógica em prol do seu letramento – pode ser visto no tópico 4.7.2 “Conhecimentos lingüísticos sobre a escrita alfabética”.

4.6.5 Manejo do Gado

Já no manejo do gado o educador-educando exercita mais do que a sua arte de aboiar. Como a propriedade é pequena e o rebanho ultrapassa o que as pastagens suportam, frequentemente o Sr. Lucas aluga pastagens nos arredores para colocar o gado mais novo – bezeros e bezerras que já passaram pelo desmame - as novilhas que estão em idade de prenhez, vacas em fase de gestação, etc. Nas pastagens da chácara ficam apenas as vacas que estão dando leite, touro reprodutor e algumas outras cabeças de gado que carecem de um acompanhamento mais de perto. O resto é remanejado para as pastagens alugadas.

Para realizar esse remanejo, o educador-educando precisa traçar algumas estratégias: selecionar o gado que vai e o que fica, levar em conta o número de rezes pelas quais ele pode pagar – já que o preço é cobrado por cabeça de gado –, estabelecer uma periodicidade para visitação do rebanho para levar sal comum e sal mineral, checar se alguma rês está machucada, além de uma rigorosa contagem para ver se está ali todo o gado remanejado para a pastagem. É justamente nesse processo de contagem, que o Sr Lucas lança mão de estratégias letradas para facilitar o seu serviço. Vejamos como:

Na lida com o gado, para facilitar o manejo, é costume do produtor rural, dar nomes a cada vaca e a cada touro reprodutor e assim por diante. Cada bicho atende muito bem quando chamado pelo nome. E é assim, que o educador-educando organiza, em uma lista, o rebanho que foi remanejado para fora da propriedade. Lista o nome de todas as vacas, todos os touros e também cria códigos para a bezerrada, de modo a facilitar a checagem. Dessa forma, atividades que por décadas foram desenvolvidas apenas amparadas em práticas orais, favorecidas pela memória, agora são melhor organizadas com a utiliza o da linguagem escrita.

A estratégia de fazer uma lista do gado remanejado, por muito tempo foi realizada e mediada por sua esposa e principal escritora. Contudo, era dele a tarefa de conferir a lista conforme ia encontrando as rezes pela pastagem. Muitas vezes, era também dele a tarefa de listar o gado quando a esposa, por algum motivo, não o podia fazer. Assim, criava seu próprio código utilizando as letras do alfabeto. Relacionava o

nome de cada rês à sua letra inicial, construindo, dessa maneira, as primeiras relações fonológicas, conforme se pode ver no item 4.7.2.

4.6.6 Venda de Produtos Agropecuários

O Sr. Lucas e a sua esposa lançam mão de várias estratégias para conseguir administrar e manter a propriedade. Uma delas é a produção eventual em pequena escala de produtos agropecuários como aves, ovos, suínos, bezerros, vacas, polvilho e farinha de mandioca.

As transações que envolvem uma quantia maior de dinheiro, geralmente são feitas pelo Sr. Luquinha, com negociantes da região que compram e vendem esses produtos. Os compradores e revendedores de gado e suínos são comumente chamados de gambireiros e sobrevivem somente dos lucros que conseguem nas negociações. Os demais produtos são vendidos a varejo tanto para particulares como para comerciantes da cidade de Uruana-GO.

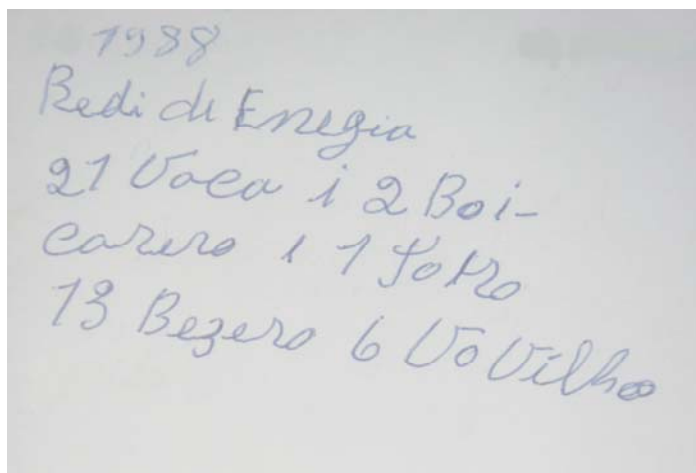
Antes de vender os produtos, o educador-educando tem o hábito de fazer uma tomada de preços para, então, avaliar a quanto poderá vender cada item. Esse levantamento, antes de ter adquirido um televisor, era feito de boca a boca junto àqueles que se dedicavam ao comércio desses produtos. Atualmente ele o faz, sobretudo, por meio da televisão que tem canais destinados ao homem do campo.

Esse meio de comunicação favorece muito a organização e as transações comerciais do educador-educando, uma vez que ele tem acesso às informações do preço dos produtos no país inteiro. A venda a prazo é uma praxe no contexto rural. Anteriormente um dos documentos mais utilizados nessas transações era a nota promissória, mas atualmente o cheque a tem substituído.

Também é comum no contexto do meu educador-educando, o registro dos itens que serão vendidos e, quase sempre é apontada nesse texto, a destinação do dinheiro arrecadado com a venda, como mostra o protocolo 6 a seguir. Nele o Sr. Lucas lista a quantidade de gado que vendeu para instalar luz elétrica na propriedade.

Esse texto que registra a quantidade e o tipo de gado vendido para pagamento da rede elétrica foi escrito pelo educador-educando sem qualquer mediação logo depois do encerramento do trabalho pedagógico em favor da sua alfabetização.

Protocolo 6



1988

Rede de energia

21 vacas e 2 bois

Carreiros e um touro

13 bezerros e 6 novilhas

A cultura letrada vem, assim, se configurando cada vez mais no contexto do educador-educando, fazendo com que tarefas dessa natureza se constituam em mais um espaço de letramento. Sendo, pois, esses espaços sociais, contextos que favorecem a ampliação do letramento do educador-educando, que conhecimentos esses espaços de letramento requerem?

Abordo essa questão que pretendo discutir na próxima subseção. Contudo, antes apresento no quadro 9, uma síntese desses espaços sociais de letramento e sua relação com os vários tipos de conhecimentos exigidos.

QUADRO 8 – Espaços Sociais de Letramento e Conhecimentos Requeridos

Espaços Sociais de Letramento	Orçamento do lar	Atividades do lar	Plantio e manutenção da lavoura	Produção de leite	Manejo do gado	Venda de produtos agropecuários
Conhecimentos Requeridos						
Linguísticos orais LO	X	X	X	X	X	X
Linguísticos da língua Escrita LLE	X	X	X	X	X	X
Matemáticos: medida e contagem MMC	X	X	X	X	X	X
Matemáticos: monetários MM	X	X	X	X	X	X

O quadro síntese dos espaços sociais e os conhecimentos requeridos, nos mesmos, nos revelam que nos contextos abalizados, os conhecimentos apresentam-se universalmente e de forma integralizadora.

4.7 Os Conhecimentos Requeridos nos Contextos Sociais de Letramento

Na subseção anterior apresento e descrevo os espaços sociais de letramento que têm contribuído para a ampliação dos letramentos do meu educador-educando. O objetivo nesta terceira parte é descrever saberes requeridos nesses espaços em análise epistemológica das produções. Isso porque, para agir no seu meio e resolver as diversas situações-desafio do seu cotidiano, cada vez mais permeado pela língua escrita, o educador-educando recorre a uma infinidade de saberes ligados à oralidade, à língua escrita, ao conhecimento de mundo e aos conhecimentos matemáticos, entre outros. Esses conhecimentos apareceram também no momento da intervenção pedagógica e

representaram um grande desafio para a educadora-alfabetizadora e pesquisadora que iniciou o seu processo de constituição enquanto tal, ao longo desse processo de ação-intervenção-investigação.

4.7.1 Os Conhecimentos Lingüísticos Orais

A linguagem é um fato social e todo falante nativo usa sua língua conforme as regras próprias do seu dialeto, espelho da comunidade lingüística a que está ligado (CAGLIARI, 2005, p. 18). O Sr. Lucas nasceu e foi criado em um contexto rural, não teve oportunidade de escolarização e, portanto, faz uso da língua obedecendo às regras do dialeto caipira.

O Sr. Luquinha como uma pessoa não escolarizada sempre se valeu, principalmente, de práticas orais para agir e transformar o seu meio. Sempre se destacou pela sua capacidade de falar e entender o que lhe dizem. Na comunidade onde vive, exerce muito bem a tarefa de aconselhamento comunitário em relação aos mais diversos assuntos e interesses da esfera social. Ele é demandado por aconselhamento tanto por vizinhos com carga cultural semelhante à sua, como também, por médicos, prefeitos e vereadores da região. Isso demonstra a sua capacidade em fazer uso da língua nas mais diversas situações e condições.

Ao longo da vida e independente do espaço social em que se encontrava, as práticas orais sempre tiveram preponderância na condução de suas tarefas. Foi, e ainda é, fundamentalmente por meio da palavra que o educador-educando resolve a maioria das suas demandas sociais diárias. Seja no cumprimento do seu papel de chefe e administrador do lar, juntamente com sua esposa, seja como proprietário de uma pequena chácara, seja como produtor agrícola, como esposo, pai, filho, vizinho ou membro de uma comunidade. Mas de que modo o Sr. Lucas consegue em suas práticas, sociais marcadas principalmente pela cultura da oralidade, refletir sobre a língua materna e construir conhecimentos lingüísticos sobre a mesma?

Veja como o Sr. Luquinha consegue, a partir de uma prática de oralidade, construir reflexões sobre a língua escrita.

Protocolo Interacional 1

Em um exercício de formação de frases a partir de palavras, o educador-educando resolve formar a seguinte frase: “O Hélio foi lá no Júnior” – nomes de dois vizinhos. Ele escreve a palavra Hélio iniciando com “E” e a educadora-alfabetizadora (E) intervém e informa ao educador-educando (I) que a mesma é escrita com H.

I: Não... Por falá nisso, eu tava incomodado que'sse negoço...

E: Ham!

I: Ficava assim, pensativo.... (+) Eu via aquela marca [de gado] ali, no Hélio, no gado, ali na fazenda (+)

E: Ham!

I: A primeira é Hélio/: é E/: é H, né? [referindo-se à letra inicial do dono moldada em ferro e que serve para marcar, identificar o gado]

E: Haram!

I: É H que escreve ota letra, letra, essa duas letras: E e P.

E: Hélio Pereira.

I: É H, P.

E: H, P!

I: Eu ficava assim (+) será porque esse H P nesse gado? H P, H P... (+) Que por ser Hélio eu achava que tinha que sê o E, né?!

E: Humrum!

I: Agora ele num pois E, pois foi HP.

E: (+) E agora o Sr. descobriu por que!?!

I: É! Pur'causa do Hélio (+) Que/: tem muitas/: o Hélio/: tem muitas coisas que cumeça que a gente pensa que não, some! Tem o H (+) que a gent/: se fô escrivê, eu num escrevo H, eu escrevo fartano let/: o cumeço. O Hélio mesmo eu só escrevo cum é, né?!

E: [risos] porque o H a gente não fala.

(DB303050609)

O Sr. Luquinha mostra, nessa interação, ser capaz de refletir sobre a língua escrita, a partir de um evento de oralidade. Nessas reflexões sobre os conhecimentos lingüísticos é comum se perguntar que regras orientam a linguagem, como essa linguagem funciona nas mais diversas situações de uso e por que, que características possui e que implicações decorrem de se conhecer ou desconhecer determinadas características inerentes ao sistema lingüístico, como nos ensina Cagliari (2005, p. 28-33). Quando o Sr. Lucas relacionou o uso do H da palavra Hélio que acaba de escrever a uma situação vivenciada por ele há muitos anos, ele foi capaz de perceber uma regra que orienta a escrita: o uso do H em iniciais de palavras escritas e sua supressão na pronúncia.

As informações construídas até aqui já confirmam a subasserção “Ao necessitar e fazer uso, direto ou indireto, da escrita no cotidiano, o educador-educando aprende a função e o significado social da linguagem, o que favorece a construção de inter-relações entre o conhecimento sistematizado da língua e as práticas sociais letradas ampliando, assim, os seus letramentos”.

O educador-educando, ao desempenhar-se como membro de uma comunidade que faz uso da linguagem escrita, depara com materiais escritos diversos e, ao interagir com leitores-escritores mais experientes, constrói, com facilidade, relações entre as suas práticas sociais letradas e orais e o conhecimento sistematizado da língua.

Ao construir essas inter-relações, o letramento ocorre tanto para o educador-educando, quanto para a educadora-alfabetizadora que depara na sua práxis pedagógica com reflexões até então não realizadas para si. E, note-se, reflexões essas que partiram do educador-educando e não dela. O letramento também ocorre para a pesquisadora e filha, outros papéis que também me identificam, uma vez que descubro o valor dessas construções para a investigação, bem como a grande capacidade de um sujeito em ser pai, aprendiz e mestre, ao mesmo tempo. “Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23).

4.7.2 Os Conhecimentos Lingüísticos da Escrita Alfabética

Quando os trabalhos em prol do letramento do meu educador-educando foram iniciados, ele já demonstrava ter alguns conhecimentos referentes à língua escrita, pois já era capaz de escrever algumas palavras, principalmente aquelas que obedeciam a regra canônica CV – consoante + vogal – ditar cartas e bilhetes, ou mesmo utilizar-se das letras do alfabeto para codificar pequenos textos. Esses textos eram motivados pelas mais diversas situações cotidianas vivenciadas nos espaços sociais de letramento nos quais se via obrigado a recorrer ao texto escrito.

No decorrer da pesquisa e da ação-intervenção as estratégias do educador-educando de utilização da linguagem escrita foram se re-configurando e tornando-se mais diversificadas e cada vez mais próximas dos usos sociais convencionais da escrita.

A seguir apresento um protocolo interacional, ou seja, apresento uma situação de interação co-construída entre o educador-educando e a educadora-alfabetizadora, na qual ele explica como criou estratégias relacionadas à escrita e ao número para contar e listar o rebanho que deveria ser vacinado.

Vejamos como o Sr. Lucas já conseguia fazer relações acertadas entre fonema-grafema das letras iniciais dos substantivos vaca, novilha, bezerro, bezerra e touro, assim como registrar as quantidades de acordo com a classificação realizada. Suas estratégias consistiam em combinar as letras iniciais das palavras com o número total de cabeças de gado pertencentes à cada categoria de bovinos. As falas do educador-educando estão indicadas com a letra **I** e as falas da educadora-alfabetizadora com **E**.

Protocolo Interacional 2

I: Agora deixa eu te explicá uma desse jeito aí. Eu vô/: na época de vaciná, que eu vô conta as criação, intão, eu num peço pra ninguém iscrevê. Eu vô contá quantas peça, quantas cabeça de gado tem, né?

E: Ham ram!

(...)

E: Então o Sr. tem que prestá conta de tudo?

I: De tudo!

E: Intendi!

I: Quantas vaca, quantas nuvia, quantos bizerro, quantas bizerra, quantos toro,

E: Viche!

I: Tudo separado.

E: E aí?

I: Galinha, porco, tudo separado. Como eu não dô conta de escrevê,

E: Ham!

I: Vaca, não dô conta de iscrevê bizerro, num dô conta de escrevê bizerra, num dô conta de iscrevê nuvia, o que que eu faço,

E: Hum!

I: Eu vô e conto todinho, o rebaizim todo, né?

E: Certo!

I: Agora eu vô vê, eu vô vê quantas/: eu cumeço lá: tem tantas vaca,

E: Hum!

I: VACA: V, né? [ênfatiza vaca ao escrever a letra V no caderno]

E: Ham ram!

I: Cumeço só

E: Só com a primeira letra?

I: Só com a primera letra, aqui [apontando para o V que significa vaca, escrito no caderno]

E: Certo!
I VACA. Aí, eu põe lá (+) trinta, né? [escrevendo na frente do V o número 30]
E: Certo!
I: Aí eu marquei
E: Hum rum!
I: Aí eu vô vê (+) quantas nuvia. Conto lá quantas nuvia tem, eu vem (+). As nuvia eu ponho é aqui, vem [escrevendo a letra N no caderno]
E: Certo!
I: Aí, eu contava (+) uma, duas [faz um traço vertical no caderno] pode cê vê/: vai lá oiá quantos bizerro macho (XXX) que ali tem, né?
E: Certo!
I: Eu vô lá e oio (+) tem tanto de bizerro (+). Aí eu pego e boto aqui: bizerro (+++) [escrevendo "B"]. Agora é macho [escreve "M"], como eu num dô conta de escrevê o nome, se é macho, se é (+)
E: "B" e "M"
I: Desse jeito que eu faço, macho [escrevendo "BM" para bezeros machos]. Agora, quantas bizerra? Conto as bizerra! (+++) [escrevendo "B" e "F" no caderno]. Vem aqui. Eu põe "B" e "R" ou sinão "B" e "F".
E: Aaaaah! Entendi!
I: Eu põe mais é esse oto [o "B" e o "F"]
E: "BF" que/: que o Sr. tá/: teno bizerra fema.
I: É a bizerra fema. Aí eu coloco cá na frente (+++) [escrevendo o numeral 17]. Dezessete, né? [para o total de bezerras fêmeas]
E: Ham ram!
I: Agora quantos toro? Quantos macho: gorote [tourinhos que ainda não servem para reprodutores], boi?
E: Ham!
I: Eu vô contá eles, o tanto de boi (+++) [escrevendo "BI" no caderno]
E: "B" e "I".
I: "B" "I". Eu tenho quato [escreve o numeral 4 na frente das letras "BI"]
E: Ah! É assim que o Sr. faz?!
I: É assim que eu faço.
E: Na realidade o Sr. escreve. Criou um código.
I: Agora eu chego lá, eles num sabe o que que é aquilo. Mas a Celita [funcionária antiga da loja veterinária] já aprendeu, sabe? Isso, né? Eu chego lá com o meu papele só desse jeito aqui oh! Aí oio pre'la e falo assim oh!: trinta vaca, quinze nuvia, quato bi/: bizerrim/: num pus bizerro, quinze bizerro macho, tantas bizerra fema, pronto!
(DB321120523)

Essas estratégias, descritas pelo educador-educando no protocolo interacional 2, dizem respeito a estratégias construídas antes da ação-intervenção realizada no âmbito desta pesquisa. O protocolo mostra como a atividade de produção de leite representa hoje um espaço de letramento para o Sr. Lucas, impondo situações-desafio que requerem a construção e utilização de conhecimentos específicos da escrita alfabética. As demandas impostas pela sociedade cada vez mais grafocêntrica, imprimem características outras às atividades anteriormente caracterizadas apenas pela oralidade.

Nesse contexto social, para que o educador-educando desempenhe suas tarefas como administrador e produtor de leite, ele tem que desenvolver habilidades e competências para se inserir e agir na cultura letrada. Ao construir a estratégia de codificação da escrita alfabética combinada com o numeramento, a despeito da sua não escolarização, o educador-educando apresenta uma ávida capacidade para estabelecer relações entre conhecimento sistematizado da linguagem escrita – incluindo aí o numeramento – e as suas práticas sociais letradas. O educador-educando ao construir essa inter-relação, constrói um conhecimento, que na perspectiva de Muniz (2001, p. 29), deve ser visto na sua globalidade e concebido nas suas mais variadas dimensões, desde a ação material, o estabelecimento das idéias, e suas variadas representações mentais, o registro através de esquemas e escrita simbólica, a comunicação matemática e o poder de argumentação dentro do seu grupo social”.

Embora a escolha do protocolo tenha sido motivada pela intenção de exemplificar e descrever conhecimentos referentes aos conhecimentos lingüísticos da escrita alfabética, ele também demonstra a competência do educador-educando para desempenhar-se nas práticas sociais letradas, vinculadas às noções de administração e cálculos aritméticos.

O sistema de codificação construído pelo educador-educando, embora ainda não coincida com a forma convencional de uso da língua escrita do nosso português, demonstra sua competência para agir no mundo letrado. Veja a seguir como o Sr. Luquinha organiza o seu registro combinando estratégias de escrita alfabética com a escrita numérica.

Protocolo 7



V 30 N 1 15 BM BF 17 BI 4

V 30 = 30 Vacas
N 1 = 1 Novilha
15 BM = 15 Bezerros Machos
BF 17 = 17 Bezerras Fêmeas
BI 4 = 4 Bois

(DB22112052)

A escrita é uma nova linguagem que desafia o educador-educando em suas práticas sociais letradas. Ele constrói estratégias muito diversificadas e criativas, pois conhece bem as diversas funções que essa linguagem tem no seu contexto social, a despeito da sua não escolarização.

Observe que o Sr. Luquinha utilizou a letra “v” para representar a palavra “vaca”, utilizou a letra “n” para representar a palavras “novilha”, lançou mão das letras “b” e “m” para representar “bezerros machos” e as letras “b” e “f” para “bezerras fêmeas”, utilizando sempre as letras iniciais de cada nome para a sua codificação. Contudo, mudou a sua lógica de representação em relação à palavra “boi”. Seria uma volta à escrita na hipótese silábica, onde cada letra equivale a uma sílaba? Acredito que não.

O educador-educando estruturou sua codificação com base nas letras iniciais de cada nome. Como o “B” já foi utilizado para identificar bezerro e bezerra, ele não pode usá-lo para representar a palavra “boi”. Isto poderia confundi-lo em relação à quantidade de bezerros. Assim, lança mão da consciência fonológica que já construiu e cria a representação “BI” para “boi”, uma vez que na pronúncia a vogal /i/ se sobressai em relação à vogal /o/.

Compreender adequadamente como a língua escrita se estrutura envolve saber como a utilizamos na fala em diferentes situações, qual o valor funcional dos seus

segmentos fônicos, como se compõe a morfologia desta, a sintaxe e a semântica como Cagliari (2005, p. 28) nos adverte. O protocolo 7 apresentado evidencia como o meu educador-educando organiza os conhecimentos que possui sobre a língua materna para dar conta dessas demandas, construindo, assim, suas práticas letradas.

4.7.3 Os Conhecimentos Matemáticos de Medida e Contagem

No trabalho etnográfico de acompanhamento do educador-educando em suas tarefas diárias, fosse na lida com o gado, no plantio e cultivo da lavoura de subsistência, ou nas atividades corriqueiras do lar ou mesmo quando saía de casa para ir até a cidade mais próxima, percebia o quanto o letramento matemático era demandado por ele.

Embora o Sr. Luquinha desempenhe com muita competência a tarefa de realizar cálculos mentais utilizando as quatro operações matemáticas sem apoio na escrita, sendo capaz de fazer em instantes cálculos envolvendo a mobilização de alguns conceitos de contagem (classificação, seriação, quantificação, agrupamento, correspondência, conversão, equivalência, proporcionalidade, razão, regra de três, expressão numérica, análise combinatória e porcentagem) e de medida (noção de medidas de comprimento, perímetro, área, massa, volume, capacidade e tempo) o registro dos mesmos é um desafio para ele.

Não obstante a isso, durante o trabalho de campo pude observar várias situações nas quais ele demonstra empregar competentemente esses conceitos para dar conta de demandas presentes em suas atividades laborais diárias. Selecionei uma delas para ilustrar como ele realiza tais procedimentos. Tais situações nos fazem refletir sobre os sentidos da construção da alfabetização e a constituição da inteligência em contextos significativos.

No quintal, ou seja, nos arredores da casa, o educador-educando contava com aproximadamente duzentas cabeças de aves e haviam nascido dezenas de pintinhos e patos. Todos os dias pela manhã o educador-educando ou sua esposa alimentava as aves com cerca de dez litros de milho. Diante da grande produção de pintinhos e patos, ele resolveu contar as aves e calcular o custo benefício de mantê-las ou vender algumas,

uma vez que o milho estocado não seria suficiente para alimentar todas elas até o final do ano.

Para fazer esse cálculo o Sr. Lucas resolve contar todos os pintinhos e patinhos. Como os bichinhos somavam-se em dezenas e não ficavam quietos, ele adotou os seguintes procedimentos para a contagem:

- a- Dividiu as aves em três grupos: dos patos, dos pintinhos menores e pintinhos maiores, estes chamados de franguinhos. Para fazer essa divisão, o educador-educando observou as características próprias de cada espécie animal, patos e pintos, construindo assim, estratégias mentais de *classificação*. Ao subdividir o grupo dos pintos em pintinhos menores e maiores, ele construiu mentalmente uma seqüência, uma série, utilizando então, o conceito de *seriação*, do menor para o maior ou vice-versa.
- b- Escolheu um lugar onde pudesse isolar cada grupo e fazer a contagem dos mesmos. Como havia construído, há pouco tempo, uma casinha na qual somente os pintinhos menores conseguiam entrar e sair para comer, resolveu usá-la como espaço de isolamento dos animais.
- c- O educador-educando começou a sua contagem pelos pintinhos menores, colocando-os ora um a um – *correspondência biunívoca*²⁰, dois a dois, de três a três – *agrupamento* – dentro da casinha, procedendo, assim, à contagem desse grupo, ou seja, à *quantificação*. Em seguida, adotou o mesmo procedimento em relação aos patos e pintos maiores.

Conhecida a quantidade de aves a mais que deveria ser alimentada, o educador-educando teve condições de calcular quantos litros de milho seriam necessários para alimentar as aves do terreiro e o custo financeiro disto. Ao verificar que mais aves significava mais quantidade de milho, ele mobiliza o conceito de *proporcionalidade*.

²⁰ Correspondência biunívoca significa fazer a relação entre o número e o objeto, ou seja, para cada pinto colocado no cercado corresponde um número.

O Sr. Luquinha conseguiu fazer todas as operações mentais e descobriu que era mais lucrativo vender as galinhas mais velhas do terreiro que comprar mais milho para alimentar os animais. Ele levou em conta, nas suas operações, os custos das seguintes variáveis: o custo de criação x venda de cada ave, o preço do milho e a taxa (20%) de mortalidade entre os animais. Contudo, descrever tais procedimentos foge ao objetivo deste sub-tópico, no qual me propus apenas deter-me em alguns conhecimentos matemáticos, mobilizados pelo educador-educando nas suas práticas cotidianas.

Entretanto, mesmo o registro sendo um desafio para o educador-educando, bem como o é para a maioria dos escritores iniciantes, os seus procedimentos matemáticos demonstram grande capacidade para criar esquemas mentais e algoritmos matemáticos não formais e inserir-se competentemente na cultura letrada. De acordo com Vergnaud (1985, 1990, 1994 *apud* FRANCHI, 2002, p. 173) o esquema mental é um conceito que serve para

designar e analisar classes de situação para as quais o sujeito dispõe em seu repertório, a um momento dado se seu desenvolvimento e sob certas circunstâncias, de competências necessárias ao tratamento relativamente imediato da situação.

Acrescentando, o autor destaca que o conceito de esquema é válido também para a descoberta e invenção, em situação de resolução de problemas. O educador-educando, ao criar esquemas mentais e algoritmos matemáticos não formais diante de situações-problema, corrobora os ensinamentos de Vergnaud (*op. cit.*) quando afirma que “o conhecimento consiste de significantes e significados: ele não é formado somente de símbolos, mas também de conceitos e noções que refletem ao mesmo tempo o mundo material e a atividade do sujeito no mundo material”.

Desse modo, um conceito é constituído por um conjunto de situações em que o sentido é constituído, ou seja, a referência; por um conjunto de invariantes operatórios, conceito-em-ato e teoremas-em-ato que intervêm nos esquemas de tratamento dessas situações, isto é, o significado. E, ainda, por um conjunto de representações lingüísticas e não lingüísticas que permitem representar simbolicamente

o conceito, suas propriedades, as situações às quais ele se aplica e os procedimentos de tratamento que dele se nutrem: o significante.

4.7.4 Os Conhecimentos Matemáticos Monetários

Os conhecimentos matemáticos relativos ao nosso sistema financeiro estão tão presentes quanto os de contagem e medida no cotidiano do educador-educando. Esses conhecimentos foram demandados em todos os espaços sociais em que observei o meu educador-educando e se referem à resolução de situações-problema envolvendo a mobilização de conhecimentos, tais como: adição, subtração, multiplicação, divisão, porcentagem, juros simples e composto, troca, conversão entre outros, baseado no raciocínio lógico uma vez que ele ainda não dominava o registro dos mesmos.

Vejamos como o educador-educando mobilizou alguns desses conhecimentos ao dar continuidade à resolução da situação-problema apresentada verbalmente, na qual ele queria descobrir quanto deveria pagar ao Tiãozinho pela da quebra do milho, uma vez que empreitou a roça à R\$ 50,00 por carro, sabendo-se que cada carro equivale à 40 balaies e que a roça produziu 207 balaies de milho.

Protocolo 8²¹ – convertendo unidades de medidas

O Sr. Lucas, em um cálculo anterior que partiu de dois registros feitos, descobriu que 207 balaies equivalem a 5 carros e 7 balaies. Para retomar a conversão da quantidade de balaies em carros, ele multiplica 5 (5 carros) por 4 (40 balaies) e encontra 20 (que são 200). O que o Sr. Lucas faz é multiplicar o 4 e 20 por dez e manter o 5 constante, utilizando a estratégia de tirar e colocar o zero.

Descrição da estratégia empregada para calcular quantos balaies correspondem a cinco carros

4	→	40 balaies
x 5	→	5 carros

200 balaies		

²¹ Este protocolo está disponível na íntegra em anexo.

Calculando o valor dos 5 carros de milho

Se cada carro custa R\$ 50,00 e a roça rendeu 5 carros, então:

Estratégia utilizada para calcular o valor Dos 5 carros de milho

$\begin{array}{r} 5 \longrightarrow \text{carros} \\ \times 5 \longrightarrow \text{reais (50,00)} \\ \hline 250 \text{ reais (valor dos 5 carros à R\$ 50,00)} \end{array}$ <p>Sobraram 7 balaio (mas o Tiãozinho errou na conta e cobrou só 6 balaio)</p>

O Sr. Lucas descobriu também que cada balaio custa R\$ 1,25 e que cinco carros de milho custam R\$ 250,00. Agora já tem os elementos que faltavam para calcular quanto deverá pagar pela empreita. Então constrói o seguinte:

Calculando o preço dos seis balaio restantes

Descobriu que cinco carros custa R\$ 250,00, mas quanto custam os seis balaio restantes?

Então temos: 6 balaio a R\$ 1,25 cada um...

Se fosse R\$ 1,00 cada balaio, então seis balaio corresponderiam a R\$ 6,00.

Mas ficam faltando R\$ 0,25 de cada balaio já que cada um custa R\$ 1,25.

Logo, faltam R\$ 1,50 para fechar o valor total dos seis balaio.

Esquema construído para saber o custo de seis balaio de milho

$6 \text{ balaio a R\$ 1,00} = \mathbf{R\$ 6,00}$ <p>Faltou R\$ 1,50 para calcular já que cada balaio custa R\$ 1,25</p>
--

Descobrimo como foi calculado o R\$ 1,50 restante

Como calculou os R\$ 1,50? Quando tem que trabalhar com a divisão o Sr. Lucas lança mão da multiplicação vindo de baixo para cima, ou seja, das partes para o todo, mas quando a operação a ser trabalhada é uma multiplicação pequena nosso educador-educando desmonta a multiplicação em adição, adotando outra estrutura de pensamento. No esquema abaixo o Sr. Lucas imagina: cada balaio custa R\$ 1,25. Se fossem seis balaio por R\$ 1,00 cada, seria um total de R\$ 6,00. Mas sobraram seis de R\$ 0,25. Seis de R\$ 0,25 pode ser agrupado da seguinte maneira: $0,25 + 0,25 = 0,50 + 0,50$, assim, 6 de $0,25 = 3$ de $0,50$ que corresponde a R\$ 1,50. Essa estratégia nos

leva a inferir que o Sr. Lucas trabalha com valores da moeda, embora ele afirme que não utilizou tal procedimento dizendo que “*apenas pensou no número*”.

Esquema construído para calcular os R\$ 1,50 restante do valor total de seis balaio de milho

Se são 6 balaio e faltou R\$ 0,25 em cada um, juntou de 2 em 2 assim:	
2 balaio: 0,25	+ 0,25 = 0,50
2 balaio: 0,25	+ 0,25 = 0,50
2 balaio: 0,25	+ 0,25 = 0,50
-----	-----
6 balaio	1.50

Fechando a estrutura de pensamento e descobrindo quanto deve ser pago ao Tiãozinho

Sabendo então que os cinco carros de milho custam R\$ 250,00, que seis balaio de milho custam R\$ 6,00 e considerando os R\$ 1,50 da soma dos R\$ 0,25 que faltaram de cada balaio temos o seguinte desenho final:

Esquema construído para calcular o valor da empreita

$250,00 + 6,00 + 1,50 = 257,50$ (reais)

Nessa descrição observa-se que o educador-educando constrói procedimentos mentais complexos. Constrói algoritmos que normalmente não são ensinados, aceitos ou mesmo compreendidos pela escola. O Sr. Lucas consegue mobilizar conceitos com agilidade e eficiência empregando a melhor estratégia para cada situação. Embora ele não consiga efetivar os registros de todos os seus esquemas mentais, isso não tem sido empecilho para que o conhecimento matemático ganhe significado e função no seu cotidiano.

O fato de o educador-educando significar o conhecimento na sua prática e a partir dela, pode facilitar muito as atividades pedagógicas desde que o educador-alfabetizador trabalhe dentro de uma pedagogia culturalmente sensível. Uma pedagogia assim, exige que o educador-alfabetizador considere e parta do conhecimento que o educando já possui para, então, ampliar os seus letramentos. Conhecendo os algoritmos e as representações sobre o conhecimento que o educando já construiu, o educador terá melhores condições para intervir pedagogicamente, de modo mais eficiente, propondo atividades que crie condições para que o educando tome conhecimento dos seus próprios conhecimentos e, quando necessário, questione-os para avançar na construção do letramento. Muitas vezes esses conhecimentos prévios podem se configurar em obstáculos para novas aprendizagens (BACHELARD, 1995).

No caso do meu educador-educando, conhecer a sua forma de construir e lidar com a matemática nas suas tarefas diárias, me permitiu compreender que todos os seus ricos cálculos mentais se estruturavam a partir dos seus registros escritos apresentados no protocolo 1, na página 123.

Será que podemos dizer que comunicar tais esquemas revela um certo nível de letramento? Creio que sim, pois para comunicar tais esquemas ele precisa se utilizar do que Bortoni-Ricardo (prelo) chama de equivalência funcional nas variedades da língua, isto é, “traduzir” os seus procedimentos para a linguagem social utilizada que está ancorada em conhecimentos culturalmente definidos, os quais são direta e indiretamente influenciados pela cultura letrada.

CAPÍTULO 5

**Vivendo, conhecendo, refletindo e
reconstruindo o texto na vida: quando
somente a vida consegue dizer o
som das letras**

5.1 Introdução

..o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem silencioso, e não silenciado, fala.

Paulo Freire, 2000, p.133

Neste capítulo, descrevo e analiso as práticas letradas tanto do educador-educando no seu contexto, quanto da educadora-alfabetizadora e pesquisadora, com o objetivo de responder à questão: “Como as práticas sociais de letramento dos atores se re-configuram ao longo do processo de construção, apropriação e usos do saber sistematizado da língua?” Esta questão de pesquisa está orientada pelo seguinte objetivo específico:

“Analisar como as práticas sociais de letramento dos atores se re-configuram ao longo do processo de construção, apropriação e usos do saber sistematizado, relacionado à língua escrita”.

E, ainda, confirmo ou desconfirmo a subasserção:

“As práticas sociais letradas dos atores se re-configuram à medida que essas práticas requerem a apropriação e usos do conhecimento sistematizado, que, por sua vez, servem para ampliar essas práticas cotidianas, re-configurando, assim, os processos de letramento.”

Para isso, recorro a informações de entrevista, a notas de campo nos diários de bordo, a fotografias, a registros escritos – protocolos – do educador-educando, bem como a algumas interações co-construídas pelo educador-educando e pela educadora-alfabetizadora, pesquisadora, papéis que me identificam nessa investigação e que, muitas vezes, se sobrepõem. A essas produções, utilizadas nestas situações de interação analisadas,¹ chamo de protocolos interacionais.

5.2 Construindo e Reconstruindo a Oralidade como Suporte para a Escrita

Analisando algumas situações vivenciadas durante o processo de ação-intervenção em prol do letramento do educador-educando, percebo que as práticas letradas tanto do Sr. Luquinha, quanto da educadora-alfabetizadora estão se re-configurando na medida em que para dar conta das tarefas em questão, têm que recorrer ao conhecimento sistematizado da língua escrita. A re-configuração para a educadora-alfabetizadora fica clara nos momentos em que ela reconstrói o seu discurso, praticando a mudança de código, utilizando ora a variedade dialetal ora a variedade padrão para se comunicar e ajudar o educador-educando a construir elos entre oralidade e escrita.

As atividades descritas a seguir documentaram uma interação entre o educador-educando e a educadora-alfabetizadora nas quais ela o incentiva em um primeiro plano (antes dos processos de escrita) a se expressar oralmente e, a partir disso, trabalha a oralidade como suporte para a construção do conhecimento sistematizado da escrita.

Um trabalho reflexivo da construção da escrita, aninhado em uma pedagogia culturalmente sensível, exige que seja levado em conta o que o aprendiz já sabe sobre a língua, para então, levá-lo a uma ampliação dos seus usos e compreensão do funcionamento da mesma (BORTONI-RICARDO, 2004 e 2005).

A educadora-alfabetizadora faz uso das estratégias de andaimes²² para auxiliar o seu educador-educando a refletir sobre a escrita e re-configurar sua prática letrada. Nesses momentos, é comum que o educador-alfabetizador ajude o aprendiz na sua tarefa de construção reflexiva da língua, fazendo, assim, uso das estratégias de “andaimagem” conforme coloca Bortoni-Ricardo & Sousa (2006, p. 168).

Dando continuidade ao exercício de formação e registro de frases o educador-educando forma a seguinte frase: “Hélio foi lá no Júnio” e passa a repeti-la enquanto a escreve no caderno.

(1)I: (+++) Hélio foi... (+) LÁ/: cumé que a gente faz isso: LÁ? (+) foi lá no Júnio?

(2)E: Isso? (+) Como que é o LÁ? O Hélio foi/:
O educador-educando interrompe a educadora-alfabetizadora.

(3)I: Intão tem que pô/: põe L e A?

(4)E: Hum!

(5)I: (+++) Foui lá (+++) lá (+++) eu tô pono u, será que a gente põe é ó?
Levanta a cabeça e pergunta antes de escrever a palavra “no”.

(6)E: É, geralmente... (+)

²² *Andaimes* são um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz Bortoni-Ricardo e Sousa (2006, p. 168).

- (7)I: Nu...
(8)E: Geralmente/: o que que o senhor acha? Com u ou com ó?
(9)I: (+) [entre risos] eu nu/: ele pra mim tem u, NU!
(10)E: Áah! Tá. Só porque/: sô/: o senhor levantou a hipótese correta. É/: a/: isso mesmo! Só que na hora de escrevê (+), a gente falá/: na hora de falá a gente fala u e na hora de escrevê é
(11)I: É ó!
(12)E: É ó.
(13)I: (+++)
Escrevendo no caderno
(14)E: (+) Isso! Muito bem seu Lucas!
(DB303050609)

O educador-educando demonstra nessa interação uma atitude reflexiva que antes, no início dos trabalhos de alfabetização, não era demonstrada. Ele já sabe que a escrita não é uma simples e direta transcrição da fala e por isso coloca questionamentos à educadora-alfabetizadora que, por sua vez, devolve-os para que o mesmo tome conhecimento das suas próprias hipóteses para, então, quando necessário, apresentar a hipótese mais condizente com a variável padrão.

Observe que nas linhas de 1-5, a educadora-alfabetizadora devolve a pergunta ao educador-educando. Isto o leva a refletir sobre sua própria pergunta e encontrar, ele mesmo a resposta. Já nas linhas de 6-12, a educadora-alfabetizadora precisa intervir um pouco mais. E o faz quando explica que há uma diferença entre fala e escrita em relação ao uso do “no”. Ao trabalhar a sonoridade dessa palavra leva-o a perceber as distinções entre língua escrita e falada, provenientes da variação lingüística no português brasileiro (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 80).

As palavras “Júnio”, “escrevê”, “pô”, “falá” empregadas têm em comum a supressão do fonema /r/ final. Tendemos muito na nossa fala não-monitorada suprimir esse fonema, principalmente quando ele ocorre no infinitivo dos verbos (“escrever” > “escrevê”, “dormir” > “dormi”, “andar” . “andá”). Suprimimos também, os fonemas /d/ ao pronunciar as formas do gerúndio como em “pono” > “pondo” e a sílaba inicial “es” nas formas do verbo “estar”. Ao pronunciar a palavra “tô” no lugar de “estou” o educador-educando suprime tanto a sílaba “es” como o ditongo /ou/. Observamos aqui o que Bortoni-ricardo (2004, p. 95) chama de monotongação, ou seja, a redução do ditongo /ou/ para /o/ que pode ocorrer em sílabas tônicas e em sílabas átonas.

Todas estas produções orais destacadas são ocorrências muito produtivas no português brasileiro em situações de não-monitoramento ou em determinados falares regionais, como no nordestino, por exemplo, caracterizando, assim, regras variáveis freqüentes nas comunidades de fala tanto no campo como nas cidades. Portanto, produtivas ao longo de todo contínuo rural-urbano proposto por Bortoni-Ricardo (2004, p. 51).

Já, “‘cumé’ que a gente faz isso: lá?” A palavra “cumé” empregada para “como é” é uma pronúncia mais comum dos falares rurais mais isolados, como no caso do meu educador-educando e pode ser localizada no primeiro pólo do contínuo de urbanização. Tem o seu uso descontinuado, desaparecendo à medida que nos aproximamos do pólo urbano, mais influenciado pela variedade padrão da língua. Contudo, é um modo eficiente de se comunicar, pois tanto os da cidade como os da zona rural conseguem entender a fala (mensagem), mesmo que cada pessoa tenha o seu jeito de falar.

Estes distintos falares precisam receber cuidado e atenção do educador-alfabetizador, pois podem aparecer na escrita. E os educandos, independentemente das classes sociais a que pertencem, se forem pedagogicamente incentivados e receberem tratamento respeitoso, pautado em uma relação simétrica, serão capazes de construir conhecimentos significativos no que diz respeito à língua oral e escrita.

Embora, tanto a educadora-alfabetizadora, quanto o educador-educando utilizem uma variedade dialetal: a caipira, ambos procuram construir e ampliar suas reflexões a respeito da língua, de modo a avançar no contínuo de urbanização, conforme propõe Bortoni-Ricardo (2004, p. 51), ao construírem conhecimentos lingüísticos baseados na variedade padrão, mais utilizada nos contextos urbanos, mas se pautando em uma pedagogia culturalmente sensível.

5.3 Construindo e Reconstruindo a Noção de Sílabas e de Consciência Fonológica

Na atividade de leitura, análise e reescrita de palavras formadas pelo educador-educando a partir do tema religião, motivado por um convite recebido para uma festa de novena²³ em louvor à Nossa Senhora Aparecida, percebemos uma ampliação do campo

²³ Festejos católicos em louvor aos santos com duração de nove dias.

conceitual (VERGNAUD, 1985, 1990, 1994 *apud* FRANCHI, 2002) do educador-educando por meio do auxílio do outro. É o que Vigotski (2002, p. 112) chama de “Zona de desenvolvimento potencial”, que significa aquilo que o sujeito ainda não faz sozinho, mas que tem potencial para realizar com o auxílio do outro e que depois de um tempo, poderá realizar sem qualquer ajuda. Percebemos ainda, a construção da consciência fonológica e das irregularidades inerentes à nossa língua.

(1)E: Quantas partezinhas que a palavra possui. Que tá ligada com o som que sai da boca da gente. Entendeu? Que está ligado na realidade /: é assim óh! tem um conjunto de sons que sai da boca da gente que é formado pode ser por uma letra por três letras, por quatro letras, até por cinco letras. Por exemplo, TRANS. É um som só óh! TRANS, é um som só de TRANSporte, né?

(2)I: Hum rum.

(3)E: Igual/: nós fala assim, óh, TRANS, olha como é que se escreve um som só que a gente fala assim ó TRANS.

A educadora-alfabetizadora escreve a sílaba em uma folha de papel.

(4)I: Trans.

(5)E: Trans, de transporte. Tem quantas letras?

(6)I: Tem cinco né?

(7)E: Uma, duas, três, quatro, cinco. E é uma sílaba só porque a gente fala de uma só vez. Olha só, sai sozinha da nossa boca óh, TRANS. Tá vendo? Então essas partezinhas /:

(8)I: O rio é munto mais pequeno e fala duas.

(9)E: O rio é muito mais pequeno e fala duas!

(TA33CC05080608)

Observe que a educadora-alfabetizadora no enunciado 1 muda o seu alinhamento, ou seja, ela muda a sua fala, monitorando-se mais para dar conta de explicar ao educador-educando as noções de sílaba, introduzindo assim um novo enquadre na interação. Re-configurado o seu discurso, comunicada a idéia de sílaba no enunciado 1 e ratificada pelo educador-educando, a educadora-alfabetizadora, então, retoma o enquadre anterior, no enunciado 3, se valendo da variedade dialetal para se aproximar mais do educador-educando e, assim, negociar significados, como pondera Goffman (1998, p. 70) quando afirma que os *footings*, ou seja, os alinhamentos, são introduzidos, negociados, ratificados ou não, co-sustentados e modificados na interação.

Assim, a educadora-alfabetizadora vai levando o educador-educando a refletir sobre a língua escrita, trabalhando com a sonoridade das palavras e levando-o a desenvolver a consciência fonológica, pois a consciência fonológica representa a habilidade de perceber que cada palavra ou partes da palavra é constituída de um ou mais fonemas (BORTONI-RICARDO, 2006) e, ao mesmo tempo, vai re-configurando

também a sua prática letrada, uma vez que constrói na interação com o educador-educando, sua identidade como educadora-alfabetizadora e pesquisadora, ampliando os seus letramentos.

5.4 Construindo e Reconstruindo as Irregularidades da Língua

Na atividade descrita abaixo, podemos perceber que o educador-educando já compreendeu que determinados sons da fala podem ser representados por diferentes letras do alfabeto e que, portanto, nossa escrita é cheia de irregularidades, como nos ensina Lemle (2004, p. 18) ao afirmar que a relação entre letras e sons no português representa um casamento poligâmico. Nessa atividade, o Sr. Lucas demonstra como já consegue fazer uso do conhecimento sistematizado da língua para dar conta de resolver a situação a seguir:

O educador-educando e a educadora-alfabetizadora estão fazendo a leitura de frases e palavras escritas pelo educador-educando e refletindo sobre como e porque ele escreveu determinadas palavras de determinada forma.

E: Muito bem Seu Lucas! Aqui ó o senhor escreveu perfeito. Só porque /:/ deve existir também Larissa com Ç porque nome de gente num existe muita regra. Mas o mais comum é usá otra letrinha pra fazê o SSA aqui no Larissa..

I: o S?

E: Muito bem! Mas /:/ Isso. O S! Mas vamos ver, ele tá acompanhado /:/ ele vai ficá acompanhado, de namorá, pegando bonde com duas vogais?

I: Um-rum.

E: Então o S quando tá namorando, de bonde-bonde dos dois lados com as duas vogais ele num vale S/:

I: Ele é um Z, né?

E: Vale Z. Muito bem! Então qual otra forma que agente poderia escrevê o SSA?

I: Pode sê sem S ou um Z, né? Porque o S serve di Z. Só que o Z num serve de S, né?

E: Mas existe uma otra formazinha /:/ olha pro senhor vê que aqui ele vai formar SSA, é quando a gente põe dois?

I: Dois S.

E: Dois S. Fala Lari-ssa. Muito bem!

(TA33CC05080621-22)

O Sr. Luquinha demonstra que a sua prática letrada se re-configurou bastante, pois consegue perceber que o fonema /s/ quando está entre duas vogais representa também o som de Z como em surpresa, presilha e preso. Sabe também que o som /s/

como na palavra “Larissa” pode ser representado pelas letras “Ç” e “S”. O escritor-leitor iniciante ainda pode grafar esse fonema /s/ com a letra “c”, uma vez que em termos fonológicos a sílaba “ce” e a letra “c” são representadas pelo mesmo fonema [k]. Essa relação de concorrência sonora pode ser ainda mais dificultada se o escritor fizer sua análise fonológica com base na sílaba canônica – CV, consoante + vogal – e construir a hipótese que “C+A” é igual a “CA”, então, “C+E” é igual a “KE”, quando na verdade, “C+E” é igual ao fonema /k/.

Em uma atividade de exploração das irregularidades da língua, a educadora-alfabetizadora começa a trabalhar verbalmente com o educador-educando palavras nas quais há ocorrência de encontro vocálico e, ao mesmo tempo, trabalha a noção de sílaba, na tentativa de desconstruir a hipótese de monogamia entre letras e sons.

E: Ah! Então quer dizer que a gente pode ter uma palavra que é dividida em sílabas onde cada sílaba, cada pedacinho, pode ter cinco letras ou pode ter só?

I: Duas.

Letras na sílaba

E: Uma, como no “O” do ri-o

I: Hum hum

E: Tá vendo? Então isso aqui é importante porque na hora de ler a gente vai aprender que num é esse a esse, a esse, a esse. Não. É esse aqui vai fazer um só, TRANS. Assim como só esse aqui fala a outra partezinha do ri-o. [apontando para o “O” da palavra rio escrita no papel] Certo?! Até que é divertido num é? Eu acho divertido! Como é que pode ser, né?!

I: é igual “sô”.

E: Como?

I: Falá “sô”.

E: Pois é. Sô.

I: Só duas letra.

E: Só duas letras. E só um?

I: Só uma vez: sô.

E: Sô! Só uma sílaba, só uma partezinha. Num é?!

I: Com duas letras faz um nome.

E: Isso mesmo.

I: é só “sô”.

E: Sô. E aquela: ô!/:

I: Né!/:

E: “Ô”! [o “O” do rio] Faz um nome e que é só uma letra, né isso? Então a gente tá descobrindo que os nome, eles pode ter varias letras ô só uma letra, né? Muito bem! Agora assim, a gente descobriu que rio /:

I: /: Uma letra forma um nome, né?!

E: Uma letra forma um nome.

I: Porque só RI então nós tamo ruino, né?

E: MUITO BEM SEU LUCAS!

I: Então é RI. RI.

“Ri” de riso, gargalhada

E: RI.

I: Depois cê põe o “O”. Já modifica de RI /: deu RI já fica o RIO, né?!

(TA33CC05080609)

Nessa atividade a educadora-alfabetizadora estava trabalhando com intuito de ajudar o educador-educando a solidificar as noções do princípio alfabético, bem como construir a consciência fonológica tanto em relação à estrutura global das palavras, quanto às partes das mesmas. O educador-educando demonstrou, nessa atividade, compreender não apenas isso, mas conseguiu ir além, descobrindo que quando se muda uma das seqüências fonológicas de uma das partes da palavra, isto é, da sílaba, esta mudança pode dar origem a uma nova palavra com significado bem distinto da anterior.

Ao partir da palavra “ri” com o significado de “riso” e ao acrescentar a letra “O”, ele percebe que criou uma nova palavra, com um outro significado bem distinto da anterior. As palavras “ri” e “rio” são, a princípio, palavras com grafia e significados distintos. Porém, no contexto de uso em que o verbo “rir” é conjugado no tempo do presente do indicativo, na primeira pessoa do singular (eu rio), a palavra passa a ter a mesma pronúncia e a mesma grafia é, portanto, homófona e homógrafa da palavra “rio”. Isto quer dizer que elas têm a mesma pronúncia e grafia, mas possuem significados diferentes.

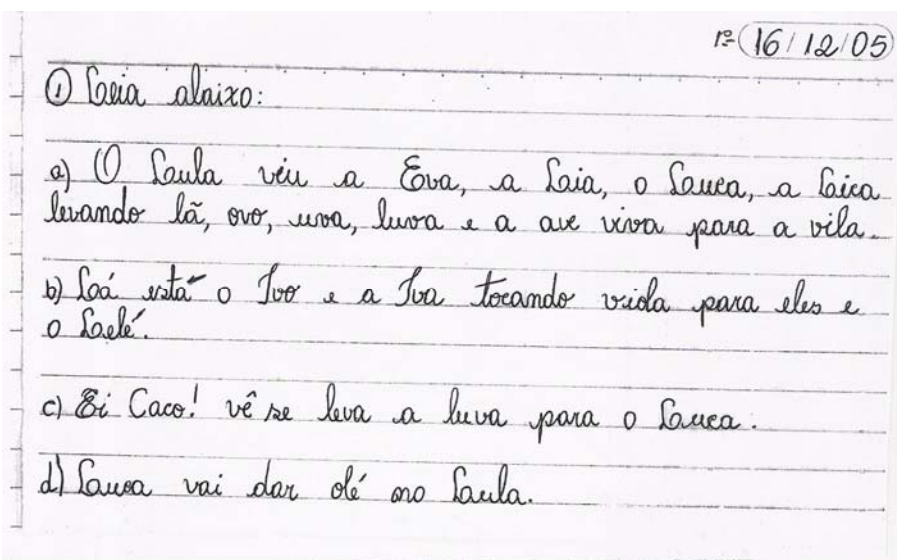
Assim, o educador-educando e a educadora-alfabetizadora vão, juntos, descobrindo o que é refletir sobre a língua materna, construir relações entre conhecimento sistematizado e suas vivências cotidianas, ele enquanto sujeito iniciante na arte da escrita e ela enquanto educadora-alfabetizadora e pesquisadora. Ambos vão, cada vez mais, construindo relações entre vida e conhecimento, oralidade e escrita e participando de modo muito mais atuante e descontraído do mundo letrado.

Já mostrei até aqui como o Sr. Luquinha foi re-configurando sua prática letrada e de maneira indireta indiquei que ao fazer isso, ele ia impondo à educadora-alfabetizadora novos desafios, uma vez que ela só tinha domínio de conhecimentos lingüísticos básicos e quase nenhuma prática pedagógica. Foi no decorrer do processo de ação-intervenção com o educador-educando que ela foi construindo esses saberes por meio de leituras, de trocas com alfabetizadoras mais experientes e professores que trabalham com a formação. Isso foi possibilitando uma reflexão da sua práxis pedagógica no sentido que coloca Paulo Freire (2000, 1985a): ação – reflexão – ação. E foi em virtude disto que a sua prática pedagógica e sua investigação foi, de fato, se tornando uma práxis pedagógica no sentido freireano do termo.

5.5 Construindo e Reconstruindo a Práxis Pedagógica: da alfabetização ao letramento

A atividade descrita abaixo na imagem 1 serve para ilustrar em que perspectiva os trabalhos da ação pedagógica se embasavam logo no início da ação-intervenção.

Imagem 1



(DB216120506)

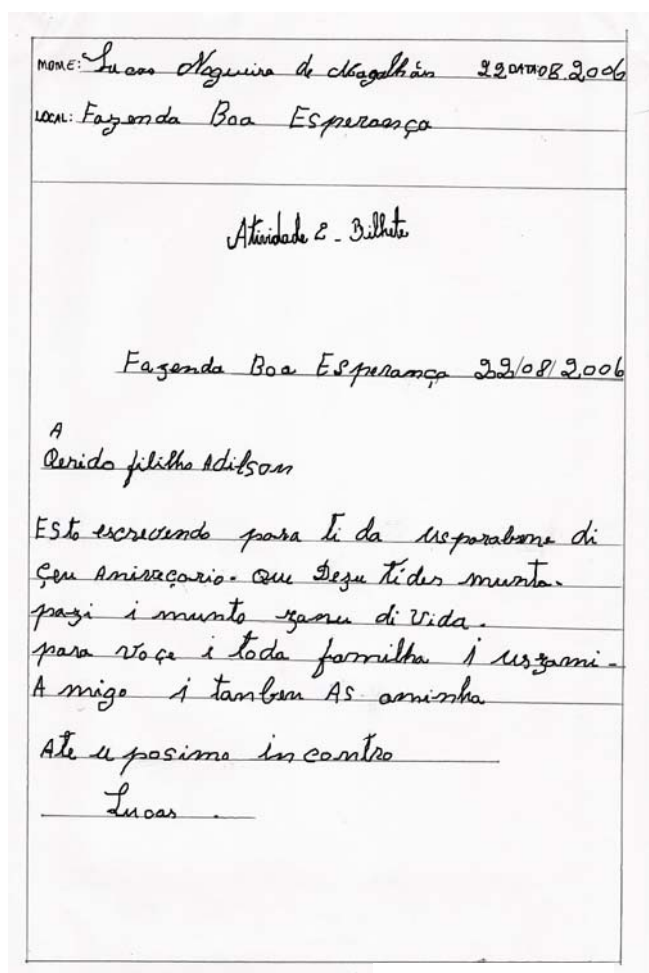
Essa atividade foi proposta pela educadora-alfabetizadora no seu primeiro dia de trabalho com o educador-educando. Embora ela já tivesse lido diversos materiais, tido uma pequena experiência com a alfabetização de jovens e adultos no Grupo de Alfabetização do Tororó e já tivesse participado de um curso de formação para alfabetizadores alinhado com a proposta freireana, sua prática ainda reproduzia exatamente o modo como ela havia sido alfabetizada: o famoso e conhecido bá, bé, bi, bó, bu. Não que esse método não possa servir, mas para o que havia se proposto era insuficiente.

Em função do caráter investigativo da ação-intervenção e das descobertas e construções conjuntamente construídas com o Sr. Luquinha, a educadora-alfabetizadora foi aprendendo um novo modo de se fazer o fazer pedagógico. Isso principalmente em virtude do que observava no cotidiano do educador-educando: o que era ali demandado, o que o Sr. Lucas demonstrava ter interesse de aprender e, dado o seu contexto e usos

que fazia da escrita-leitura, o que ele (do ponto de vista da educadora-pedagoga) necessitava aprender. E assim, o contexto foi dizendo o texto e a ação pedagógica foi se re-configurando em outros moldes.

O protocolo 10 a seguir pode servir para exemplificar como a prática letrada da educadora-alfabetizadora também se re-configurou ao longo do processo. Veja que de uma proposta centrada na relação estreita entre língua, conhecimento e vida, a práxis da educadora-alfabetizadora foi incorporando descobertas e construções, passando, assim, a contemplar, no trabalho com a língua materna, princípios mais alinhados com o letramento.

Protocolo 10



(DB3080691)

Atividade 2 - Bilhete

Fazenda Boa Esperança, 22/08/2006.

Ao querido filho Adilson,

Estou escrevendo para te dar os parabéns do seu aniversário. Que Deus te dê muita paz e muitos anos de vida para você e toda família e os amigos e também as amigas.

Até o próximo encontro.

Lucas

O Sr. Lucas aproveitou para mandar um recado para um dos seus genros, uma vez que estava perto do seu aniversário e o educador-educando havia sido convidado a

participar da festa comemorativa. Essa foi uma bela oportunidade para o Sr. Luquinha explorar o que já sabia sobre a língua e também construir novas relações entre oralidade e escrita.

A práxis pedagógica da educadora-alfabetizadora passou a ser motivada pelas necessidades e curiosidades que o educador-educando demonstrava ter no seu cotidiano, caracterizando o encontro do letramento e alfabetização. Desse modo, as atividades que focavam mais aspectos normativos e descontextualizados da língua e do numeramento, foram cedendo espaço para uma alfabetização mais funcional, mais aninhada na perspectiva de letrar e alfabetizar e alfabetizar e letrar.

O protocolo 11 abaixo, também é um bom exemplo de como as práticas letradas do educador-educando foram se re-configurando, seja no âmbito das atividades do lar, seja no que se refere às suas atividades laborais. Esse protocolo representa um bom indicador de re-configuração também das práticas letradas da educadora-alfabetizadora e da pesquisadora, uma vez que:

- a) é demonstrado que na ação de intervenção pedagógica a educadora-alfabetizadora conseguiu construir conhecimentos lingüísticos e compartilhá-los com o educador-educando;
- b) a pesquisadora conseguiu ampliar sua compreensão do fenômeno investigado, estabelecer relações entre registros e procedimentos produzidos pelo educador-educando, sua prática enquanto educadora-alfabetizadora e a construção teórico-reflexiva e epistemológica da pesquisa.

5.6 Construindo e Reconstruindo a Autonomia para a Escrita e a Escrita para a Autonomia

O texto – protocolo 11 – a seguir foi escrito pelo educador-educando, sem nenhuma ajuda, nos primeiros meses do ano de 2006 e demonstra a construção de uma autonomia em relação ao uso da tecnologia da escrita.

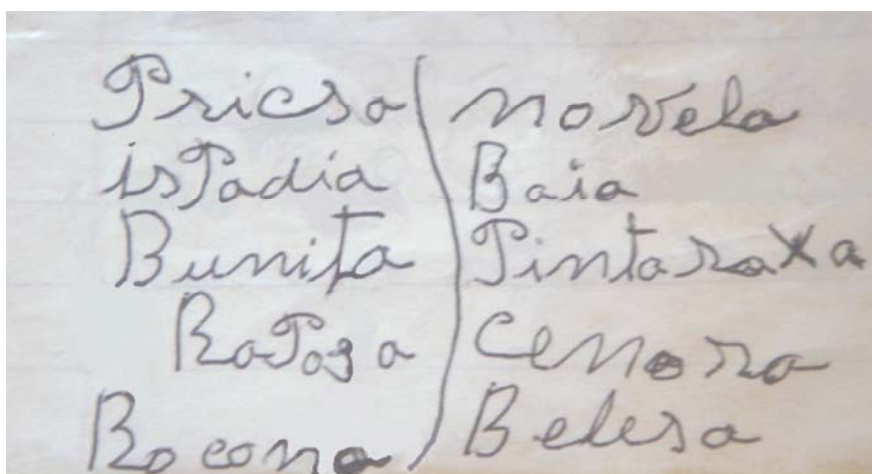
Antes da ação-intervenção esse tipo de anotação, mais elaborada, apresentada no protocolo 11, era feita por sua esposa. Na verdade, o texto é uma reescrita de informações registradas nas tábuas do curral ao longo de décadas.

O Sr. Lucas é quem nos explica como via as suas primeiras escritas registradas nas tábuas de madeira do curral – que seguia a lógica de colocar apenas a primeira letra do nome do animal – e como percebe a reescrita das mesmas hoje.

I: Isso aí tá anotado/: vê se eu acho anotado lá na portêra do curral, nas tabas do currale. As veis tá anotado lá, né? Mas, só que lá, só que lá é só numuro e garrancho/: só a primera letra da vaca.
E: Só a primera letra da vaca!
I: É, mas só uns garrancho, né?
E: É, mas/:
I: Agora poco tempo, depois que'u/: depois que nois cumeçô aqui, que'u peguei a caneta e passei pra'qui.
E: Aaah! Táaa!
I: Foi logo quando nois cumeçô ali...
E: Certo!
I: Eu fui lá e tirei essa história e peguei e puis aqui.
Apontando para a “caderneta” que a educadora-alfabetizadora havia lhe dado para escrever o que quisesse.
(PEPGD25030700)

As informações registradas referem-se à venda e a reposição de vacas que pertenciam a sua esposa. É uma forma de prestação de contas.

Protocolo 11



Vacas dadas em troca

- 1- Princesa = princesa
- 2- Espadia = Ispadia
- 3- Bonita = Bunita
- 4- Raposa = Raposa
- 5- Roxona = Rocona

Vacas vendidas

- 6- Novela = Novela
- 7- Bahia = Baia
- 8- Pintaroxa = Pintaroxa
- 9- Cenoura = Cenora
- 10- Beleza = Belesa

A primeira palavra transcrita foi a palavra “princesa”, protocolo 3 analisado no tópico 4.5, na página 125. Os trabalhos de alfabetização começaram em dezembro de 2005 e esse registro foi feito em início de 2006. Observe como o educador-educando deu um salto qualitativo em relação à construção e uso da língua escrita. Do estágio que Ferreiro (2005, p. 27-29) denomina silábico alfabético, o Sr. Lucas passa para o alfabético. Na reescrita das palavras ele demonstra que re-configurou, e muito, sua prática em relação à compreensão da estrutura e funcionamento da língua.

Na escrita da palavra 1, “princesa” ele percebeu o que Lemle (2004: p.29) chama de casamento poligâmico, pois usou corretamente “s” intervocálico para produzir som de “z”, considerando, assim, as arbitrariedade da língua. Conseguiu também construir a hipótese de sílaba complexa CCV ao grafar o fonema /r/, na sílaba “PRI”, embora ainda

não tenha conseguido utilizar a letra “n” para nasalizar a vogal “i” e chegar à sílaba “PRIN” que obedece o padrão CCVC (consoante + consoante + vogal + consoante). A letra “r” é uma consoante líquida e nessa posição que segue o núcleo silábico representa uma consoante de travamento na sílaba. Desse modo, o educador-educando demonstra que já estabelece vínculo entre a oralidade e a escrita.

Apenas um ponto persiste desde o seu primeiro registro escrito apresentado no protocolo 3, página 125: a representação da sílaba “ce” ou do fonema /k/, ou seja, a dificuldade em relação ao domínio das convenções da língua escrita (BORTONE & BORTONI-RICARDO, 2005, p. 23). Pois o mesmo fonema /k/ pode ser representado pela letra “s” (pense) que por sua vez, como pondera as mesmas autoras (op cit), pode ser representado pelas letras “c” (princesa), “ç” (açúcar), “x” (experiência), “z” (paz), e pelos dígrafos “ss” (posseiro), “sc” (nascer), “sç” (cresça) e “xc” (exceto).

Na mesma categoria de “erros” decorrentes da arbitrariedade do nosso sistema ortográfico, se encaixam a palavras 5-“roxona” 10-“beleza” e 7-“Bahia”, escritas respectivamente como “rocona” e “belesa”. Em “rocona” o Sr. Lucas troca o “x” pelo fonema /s/ que pode ser representado por todas as demais letras mencionadas. Em “belesa”, o contexto fonológico favorece tanto o uso do “s” como o do “z”, pois ambos podem representar o mesmo som. Já na palavra 7-“Bahia” para a qual escreveu “baia”, o educador-educando desconhece a convenção em relação ao uso do “h” que nessa palavra tem valor sonoro igual a zero, como no início das palavras.

Mas vejamos o que ocorreu na escrita das palavras 3-“bonita” e 9-“cenoura” para as quais escreveu “bunita” e “cenora”. Em “bunita” houve uma troca da vogal /o/ pelo/u/, pois as vogais /e/ e /o/, quando ocorrem em sílabas atônicas, antes ou depois da sílaba tônica, como no caso de “bonita”, são pronunciadas como /i/ e /u/ respectivamente. Em relação à palavra “cenora”, ao pronunciá-la, geralmente, tendemos a reduzir o ditongo /ou/ para /o/, tanto em sílabas tônicas, como é o caso, como em sílabas átonas. Isso legitima os ensinamentos da sociolinguísta Bortoni-Ricardo (2004, 2005) ao defender a necessidade de o educador saber que determinadas características da fala vão se apresentar na escrita, para então, saber intervir no sentido de ajudar o aprendiz a desenvolver as competências oral e escrita.

As informações apresentadas e discutidas até aqui confirmam a subasserção: “As práticas sociais letradas dos atores se re-configuram à medida que essas práticas requerem a apropriação e uso do conhecimento sistematizado, que, por sua vez, servem para ampliar essas práticas cotidianas, re-configurando, assim, os processos de letramento”.

A construção, a apropriação e os usos do conhecimento sistematizado da língua escrita permitiram não apenas uma re-configuração das práticas sociais letradas do educador-educando e da educadora-alfabetizadora e pesquisadora, como também influenciaram, de modo decisivo, as práticas letradas do Sr. Lucas no seu contexto familiar.

As fotografias a seguir documentam um evento de letramento transcorrido na passagem do ano de 2006 para 2007. A família do Sr. Lucas, desde que suas filhas se casaram, tem o costume de comemorar as festas natalinas, a chegada do ano novo e o aniversário dele, tudo, no mesmo dia, já que seu aniversário é no dia 30 de dezembro. Assim, as festividades da virada do ano de 2006 para 2007 contaram com um elemento novo. Vejamos por quê.

A única neta do Sr. Luquinha resolve comandar a organização da noite de festa. Além de todas as sugestões em relação à parte de alimentação, decoração da mesa, dos amigos a ser convidados, ela também resolve organizar um amigo secreto, atividade até então nunca realizada. O presente a ser entregue para o amigo secreto era uma carta. A neta argumentou que, como dar presentes não era tradição na família, o melhor seria um presente diferente: uma carta onde cada um escreveria uma mensagem para o seu amigo. Como argumento final, anunciou que agora ninguém poderia se furtar a escrevê-la, uma vez que até o vovô já sabia ler e escrever, podendo ele mesmo elaborar a sua.

Durante todo o dia houve uma grande movimentação para o sorteio e preparação da carta-presente para o amigo secreto.

As duas primeiras fotografias mostram a neta e uma das filhas do educador-educando escrevendo suas cartas.

Imagem 1



1 - Caroline escrevendo o presente para o seu amigo secreto



2 - Rosana escrevendo o presente para o seu amigo secreto

A terceira e quarta fotografia, documentam o momento em que um dos genros do Sr. Lucas, anuncia que ele é o seu amigo secreto e lhe entrega a carta-presente.

Imagem 2



Alex revelando que o seu amigo secreto é o Sr. Lucas



Alex entregando a carta-presente para o seu amigo secreto

Na quinta foto, o educador-educando após revelar a identidade da sua amiga secreta, entrega a ela a carta que ditou para sua neta escrever. E a sexta fotografia mostra a outra filha dando continuação à brincadeira.

Imagem 3



Sr. Lucas revelando a sua amiga secreta



Regina dá prosseguimento à revelação do amigo secreto

O Sr. Luquinha não escreveu a carta para a sua amiga secreta. Ele a ditou para sua neta escrever. Mas será por quê?

A pesquisadora esperou passar um tempo e perguntou ao educador-educando se ele já se via como um escritor-leitor competente. Ele respondeu que ainda não.

Essa resposta me permitiu especular porque ele não escreveu a carta. Foi a primeira vez que ele se viu diante de uma situação que deveria escrever para outro, para o social. Ademais, havia se constituído no grupo uma expectativa muito grande em relação à primeira escrita social do Sr. Luquinha.

Essa situação colocou o educador-educando em uma posição que talvez não tivesse imaginado que aconteceria tão cedo, obrigando-o a perceber que a constituição do sujeito letrado extrapola o “eu” no momento em que a escrita passa a ter funções e usos definidos socialmente. O Sr. Lucas sabe que, como pondera Bagno (2005, p. 75) toda produção oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa.

CAPÍTULO 6

**Eu te faço letrado e você me faz
educadora-alfabetizadora e pesquisadora**

6.1 Introdução

*Não há educação sem amor.
O amor implica luta contra o egoísmo.
Quem não é capaz de amar os seres
inacabados não pode educar.*

Paulo Freire, 1985b, p.29

Neste capítulo, analiso o processo de mútua constituição da educadora-alfabetizadora, da pesquisadora e do seu educador-educando enquanto sujeitos letrados. E, é a partir da interação face a face, co-construída por estes atores como base nos papéis sociais que assumem durante as atividades pedagógicas planejadas ou de aprendizagem incidental, que analiso as implicações dessa interação e desses papéis para a construção do letramento situado. Os papéis sociais são aqui entendidos como um conjunto de obrigações e direitos definidos culturalmente, conforme ensina Bortoni-Ricardo (2004, p. 23). Já as situações de aprendizagem incidental referem-se a aprendizagens em circunstâncias não necessariamente voltadas ao ensino.

Para isso, disponho das seguintes perguntas exploratórias: “De que modo se processa a mútua constituição dos sujeitos letrados no processo de letramento?” e “Como os papéis sociais assumidos pelos atores na interação co-construída, interferem no processo de construção do letramento?” E, ainda, pretendo confirmar ou desconfirmar as subserções:

“A mútua constituição dos sujeitos letrados se processa por meio da interação co-construída.”

“A interação co-construída pelos atores, com base nos seus papéis sociais e no alinhamento que, assumem a cada instante, favorece a relação pedagógica, e conseqüentemente, a construção de inter-relações entre conhecimento sistematizado e as práticas sociais letradas.”

E, é o objetivo específico a seguir que norteia estas subseções delineadas:

“Analisar como se processa a mútua constituição dos sujeitos letrados e as interferências da interação co-construída por esses atores, com base nos seis papéis sociais e no alinhamento que, assumem a cada instante, no processo de construção do letramento.”

Para dar conta dessa tarefa recorro a protocolos interacionais gerados a partir de gravações de atividades pedagógicas realizadas e também de situações de aprendizagem incidental, documentadas em gravador de áudio, todas elas selecionadas e transcritas. Também lanço mão de registros contidos nos meus diários de bordo.

Vale ressaltar que as situações pedagógicas, fossem as planejadas ou mesmo as vivenciadas em contextos de aprendizagem incidental, se constituíram em mais um espaço social de letramento, tais como os seis espaços descritos nos tópicos 4.6.1 à 4.6.6, nas páginas 129-138, do capítulo 4. Essas situações pedagógicas são aqui consideradas como contextos, entendidas como sendo enquadres, que se vão organizando com a participação das pessoas envolvidas na interação em um determinado momento, como define Sousa (2006, p. 112). Assim, o *locus* considerado são os enquadres de interação e não o lugar físico específico.

6.2 Invertendo Papéis

Vejam, então, como nesse percurso de investigação e de atuação pedagógica duas histórias foram novamente constituindo uma mesma reflexão: a reflexão sobre a constituição de dois sujeitos letrados em um contexto de letramento situado. Foi ao letrar e ao investigar o processo de letramento do meu educador-educando que ele, ao se fazer letrado nas letras, me fez educadora-alfabetizadora e pesquisadora.

A nota de campo a seguir, registrada em um dos meus diários de bordo pode nos ajudar a compreender melhor como se deu esse processo de mútua constituição.

(...) papai e eu retornamos ao nosso quarto de estudos e fizemos a leitura das palavras que ele formou a partir das palavras TRABALHO e MARICOTA.

Agora mostrei a ele que a sua hipótese de que o LH e H virava I estava correta e ele teve bem mais facilidade em lê-las.

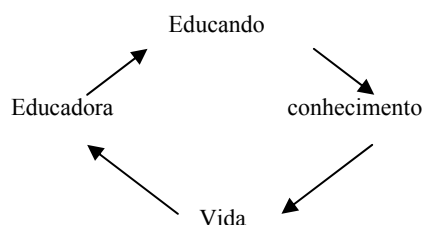
Trabalhei bastante a diferença entre letras e sílabas que ainda estava confusa para ele. Contudo, isso deverá ser retomado a cada nova atividade, pois parece que papai ainda não conseguiu entender que a “partezinha” das palavras é o mesmo que as sílabas. Isso mesmo! Talvez resida aí o segredo em alfabetizá-lo, pois as letras em separado ele sabe todas, mas tem muita dificuldade quando os fonemas se juntam para formarem outros como no caso do LHA e TRE.

O que fazer quando o L e o H mais um A se juntam? Cada um deles já tem um som. E não dá para proceder do mesmo modo que com o C+A que é = /ca/

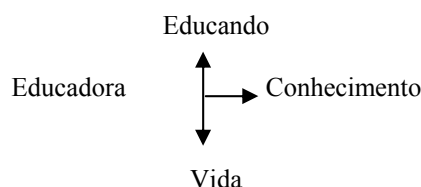
MEU DESAFIO:

Trabalhar a consciência fônica + a questão do “erro” = língua falada x língua escrita.

O mais engraçado é que hoje conseguiu ser, para mim, o dia mais difícil, a experiência mais frustrante, pois me parece que aquela interação entre



definitivamente não ocorreu. A impressão que tive é que a educadora ficou incomunicável tanto com o conteúdo, quanto com o educando e sua realidade.



Isso porque, depois de exercitar a leitura das palavras formadas a partir das palavras geradoras, TRABALHO e MARICOTA, a tarefa apresentada a papai foi que criasse uma história contendo as onze palavras.

(...)

Papai disse que hoje não estava bem e que não daria conta da tarefa e sugeriu que a deixássemos para outro dia. Vi o medo, o desânimo e decepção tomar conta dele. Sugeriu então que fizéssemos outra coisa e comecei a perguntar se ele conhecia os números, mencionando as compras que havíamos feito... e pedi para que ele escrevesse até quanto achasse que sabia. Ele começou a escrever e, então, resolvi falar da história dos números, mas o desolamento e a desarticulação tomaram conta da minha fala.

(...)

Papai então, salvou o dia e mostrou o caminho falando de como era o seu pensamento matemático, descrevendo os seus algoritmos. Os papéis inverteram-se: de educadora passei a educanda e, só depois disso, foi possível uma produção conjunta. (NCDB121120555-60)

Este fragmento foi retirado do diário de bordo 1 e registra parte da quarta interação face a face com o meu educador-educando no contexto das atividades pedagógicas planejadas. O objetivo era trabalhar a noção de sílaba complexa, de dígrafo e o numeramento.

Antes de iniciarmos as atividades, reli o material do BB Educar, principalmente a parte que versa sobre a história dos números. Isso porque o educador-educando havia demonstrado grande interesse em aprender a organizar e a registrar os seus procedimentos mentais matemáticos, construídos para dar conta das situações-desafio impostas quando da execução de tarefas diárias. Também registrei algumas reflexões sobre a atividade desenvolvida no dia anterior, na qual as sílabas complexas e o dígrafo representaram um desafio para o educador-educando. No entanto, esse tipo de construção lingüística foi desafio não apenas para ele. A educadora-alfabetizadora também não foi bem sucedida na sua tarefa de criar condições para que o educador-educando construísse relações entre escrita e oralidade, conhecimento sistematizado e vivências letradas como mostra a nota de campo acima.

Mas, em que isso contribuiu para a constituição dos sujeitos letrados? Bem, ao faltar à educadora-alfabetizadora os conhecimentos lingüísticos, matemáticos e pedagógicos necessários para fazer as intervenções adequadas, o educador-educando introduz um novo enquadre no qual há uma troca de papéis: o educador-educando assume o papel de educador ao assumir discursivamente o processo e ao expor suas compreensões e entendimentos do conhecimento matemático, enquanto a educadora-alfabetizadora passa a figurar no lugar de ouvinte aprendiz, tanto do ponto de vista de uma educadora-alfabetizadora que aprende com o seu educando, quanto do ponto de vista da pesquisadora que percebe esse evento como um fato importante para sua pesquisa. Tanto o é, que registra reflexões sobre o mesmo no seu diário de bordo.

O educador-educando ao assumir o turno de fala, assume um outro alinhamento e um outro papel social, projetando o “eu” (detentor de saber) na relação com a educadora-alfabetizadora, como pondera Goffman (1998, p.70), levando-a a tomar consciência daquilo que ele sabia, daquilo que ela não sabia, daquilo que os dois já sabiam e daquilo que é essencial haver numa interação, para que ela se constitua, de fato, em uma relação pedagógica, ou seja, em ensino e em aprendizagem. Mas ao fazer

isto, ele também despertou o ser reflexivo – que é curioso, intuitivo, objetivo, etc – da pesquisadora.

Tais acontecimentos me levaram a concordar com o que Paulo Freire (2005) nos ensina quando afirma que todos somos seres educados detentores de saber, uma vez que a cogniscência é uma capacidade inerente ao ser humano. Ou seja, é própria do ser humano a capacidade de aprender, refletir, compreender e aprender *os* e *com* os fenômenos, *no* e *com* o mundo e *com* os outros. Assim, a situação acima descrita corrobora os seus ensinamentos de que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, mas nós, em comunhão, nos educamos uns aos outros, mediatizados pelo mundo.

Já de início, confirmo as duas subserções: “A mútua constituição dos sujeitos letrados se processa por meio da interação co-construída” e “A interação co-construída pelos atores, com base nos seus papéis sociais e no alinhamento que, assumem a cada instante, favorece a relação pedagógica, e conseqüentemente, a construção de inter-relações entre conhecimento sistematizado e as práticas sociais letradas”.

Desse modo, a educadora-alfabetizadora e pesquisadora foi se constituindo, em um movimento dialético, reflexivo, ao criar as condições pedagógicas para que o seu educador-educando também se constituísse como sujeito letrado na arte de construir relações significativas entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas.

A ação-intervenção constituiu-se, desse modo, em um espaço de letramento situado para esses dois interagentes. Mas nos detenhamos um pouco mais na análise de outras situações nas quais ecoam os ensinamentos de Vigotski (2001) de que é na relação com o outro que o homem constitui-se homem.

Foi ao longo da ação de investigação e de intervenção em prol do letramento do educador-educando, ou seja, foram nas interações com o Sr. Lucas que a educadora-alfabetizadora e pesquisadora, ao letrá-lo, se constituiu como tal. Ao serem demandados por conhecimentos de mundo, orais, lingüísticos, matemáticos, didáticos, pedagógicos, etc., os seres letrados foram sendo formados pelo mesmo barro: pelas necessidades e usos da escrita nas suas práticas sociais letradas.

6.3 Vinculando Oralidade e Escrita: uma construção dialógica

A interação a seguir, pode também ilustrar como se deu essa constituição.

Nesse momento, a educadora-alfabetizadora já demonstrava um domínio maior da sua tarefa de criar condições pedagógicas para que o educador-educando construísse as relações entre oralidade e escrita. O educador-educando também já demonstrava ter construído conhecimentos sólidos sobre o modo como se estrutura a linguagem.

- (1)E: E ontem nós vimos o que? Que essa palavra /: que toda palavra ela é formada por um monte de partinhas /: de partezinhas.
(2)I: Um rum.
(3)E: Né? Ela é repartida igual cômodo. Então ela é formada igual a casa que é repartida de cômodos, né?
(4)I: Um rum.
(5)E: Ou senão um bolo. Que a gente pode partir em vários?
(6)I: Pedacos.
(7)E: Pedacos. E essas partezinhas da palavra, de cada palavra, é aquela que a gente fala, óh!, de uma vez e depois fecha. Abre e fecha a boca. Que é chamada essa partezinha, sílaba. Num é isso?
(8)I: Um rum.
(9)E: Religião a gente /: vamo lá.
Apontando para a palavra impressa em uma folha de papel
(10)I: RE – LI – GI - ÃO
(11)E: Isso. A gente vai /: olha, vamo prestá atenção na boca. RE – LI – GI - ÃO. A gente abriu e fechou quantas vezes?
(12)I: Re-li-gi-ão. Quatro né?
(13)E: Quatro vezes, num é isso?
(14)I: Um?!.
(15)E: É aí que a gente descobre quantas partes tem uma palavra. Existe palavras que tem várias partes, igual religião, tem quatro. Quer dizer quatro sílabas.
(16)I: Um rum!.
(17)E: Mas existe palavras que é uma parte só. Só tem uma parte só. São as palavras que só tem uma sílaba. Quais poderiam ser essas?
(18)I: Palavra?
(19)E: Um rum. Uma palavra que tem uma parte só. Só uma sílaba.
(20)I: Uê, PAI.
(21)E: Pai! MUITO BEM SEU LUCAS! Outra?
(22)I: MÃE.
(23)E: Mãe! Muito bem! Muito bem!
(TA33CC05080602)

Observe que na linha 1 a educadora-alfabetizadora usa o seu turno para fazer remissão ao que tinha sido trabalhado no dia anterior. O educador-educando na linha 2 toma o turno de fala para ratificar a educadora-alfabetizadora. A partir daí, os turnos de fala vão-se organizando e a interação vai se tornando mais envolvente para ambos. Isso

fica mais claro a partir da linha 9, quando o educador-educando passa a ratificar a educadora-alfabetizadora introduzindo no seu turno, informações que completam o discurso dela.

O evento de letramento é, pois, construído por ambos os interagentes. Nele, o educador-educando ao ratificar a educadora-alfabetizadora, que por sua vez, também o ratifica, vai se dando, para ambos, a construção de conhecimentos lingüísticos sobre o princípio alfabético das relações e seqüências fonêmicas e suas representações simbólicas, da consciência fonológica tanto em relação à estruturação das palavras como das partes das mesmas, sendo construída, desse modo, a noção de palavra e de sílaba.

Já no evento de letramento descrito abaixo, referente a uma situação de aprendizagem incidental, a participação ativa dos interagentes se mostra decisiva para a construção de inter-relações entre prática social letrada e o conhecimento sistematizado da língua, portanto, decisiva para a constituição do letramento.

No contexto rural, geralmente é de praxe se fazer um planejamento do que se precisa comprar e fazê-lo antes de se deslocar para a cidade mais próxima. A situação descrita a seguir, se deu nesse contexto. O Sr. Lucas se preparava para ir fazer compras e também resolver alguns dos seus negócios na cidade de Uruana-GO. Ele havia dito, alguns dias atrás à educadora-alfabetizadora que precisava comprar um machado, mas que só iria fazê-lo depois de olhar o nome do que ele tinha em casa, para comprar um outro da mesma marca. Isso porque essa ferramenta é fabricada obedecendo a determinadas características como tamanho, tipo de corte, qualidade do aço, etc, combinadas de formas diferentes por cada fabricante. O homem do campo vai observar, no momento da compra, qual marca lhe oferece a melhor combinação, levando em conta a necessidade que ele tem.

A educadora-alfabetizadora estava no quarto de estudos, escrevendo no seu diário quando o educador-educando a chama para ajudá-lo a decifrar qual era a marca do velho machado que tinha em casa. Imediatamente a educadora-alfabetizadora e pesquisadora percebe que esse poderia ser um momento rico para a sua investigação. Portanto, trouxe consigo o gravador.

O educador-educando estava no terreiro da porta da cozinha e tentava decifrar, as desgastadas letras cravadas no machado. A educadora-alfabetizadora e pesquisadora chega e começa o enquadre de fala perguntando se o que ele quer descobrir é o nome, a marca do machado. Então, os dois se põem a ler com dificuldades as tais letras:

- (1)E: O nome desse machado?
Olhando para o machado
(2)I: Hum!
(3)E: Ah! Esse aí é aquela palavrinha do SHOOW de ontem... É um “M”/:
“W”.
(4)I: É um “U”, né?
Olhando para as letras entalhadas no machado

Na atividade do dia anterior, havia acontecido algo bastante interessante: a descoberta do educador-educando da letra W, até então, não percebida entre as letras do alfabeto. Afinal, o W, K e o Y são letras pouco utilizadas no português brasileiro, se comparada com as demais, uma vez que as mesmas não fazem parte do nosso alfabeto, sendo utilizadas basicamente em nomes próprios. Foi fazendo um exercício²⁴ no micro computador da pesquisadora que o “W” foi apresentado ao Sr. Lucas.

Observe que a educadora-alfabetizadora na linha 3, aproveita para fazer a relação entre a situação de aprendizagem incidental com as atividades pedagógicas já vivenciadas. Ao fazer isso, ela cria condições favoráveis para que o educador-educando construa relações entre o conhecimento sistematizado da língua e o seu uso em situações cotidianas.

Na linha 4 o educador-educando demonstra que construiu uma hipótese acertada no que refere-se à relação fonológica de uso da letra W, ao pronunciá-la como fonema /u/. Isso porque na atividade pedagógica da noite anterior, a educadora-alfabetizadora levou-o a relacionar essa letra à letra inicial do nome de um dos seus sobrinhos, chamado Washington e do nome do filho de um dos seus vizinhos, chamado Wesley. Por isso, olhou para a letra W cravada no machado e disse “é um U, né?!”

²⁴ Jogo da força, contido no CD rum “Da Fala para o Teclado” de Cecília Mollica.

A educadora-alfabetizadora na linha 5, toma o turno de fala e informa o educador-educando de que não é a letra U.

(5)E: Não!

(6)I: É o “W”. É um “M” de cabeça prá cima, de cabeça pra baixo...

(7)E: Isso! É então, isso aqui é uma palavra, espera aí. /: É um “W”, um “E”,
Buscando decifrar as letras entalhadas no machado

(8)I: Um “M”, um “Z”, um “V” e um “D”, sei lá.

O educador-educando na linha 6, retoma o turno e mostra sua estratégia para significar a letra W. Ele a compara com a letra M “de cabeça prá cima, de cabeça prá baixo”. Note que foi em uma situação de necessidade de uso da escrita que a letra ganhou significado para ele. E foi também, na interação com a educadora-alfabetizadora, que não se furtou a intervir, que ele construiu sua significação. Isso favoreceu o processo de construção, apropriação e uso da escrita para o educador-educando.

Até a linha 8, os interagentes podem ser identificados como educadora-alfabetizadora e educador-educando, demonstrando que na interação, os alinhamentos que são introduzidos revelam as identidades e os papéis sociais como coloca Goffman (1998, p. 70).

Na linha 9, um novo alinhamento é introduzido, sinalizando que agora os papéis discursivos se baseiam na interação entre filha e pai e não mais em educadora-alfabetizadora e educador-educando.

(9)E: Ih! Então isso aí nem é um nome, papai, é tipo assim: é um código. Bom, se é um nome pode ser em alemão, qualquer outra assim; mas na nossa língua nem dá prá formar um nome, é um código. Muitas vezes, o que é que é um código? É uma numeração que dê pra você identificá o objeto. Num é isso?

(10)I: Hum!

(11)E: Então olha só: um código é, é, é /: serve prá identificá. Então aqui tá aqui “W, B”/:

(12)I: “E”, parece/: “E” ou “B”?

Buscando decifrar as letras entalhadas já gastas pelo uso do instrumento

(13)E: “V, Z, B”... Não. Ou é um “N”? É um “N”, é. “W, E, N, Z, B”...

(14)I: Isso aqui é “B”, né?

Contudo, mesmo a interação se pautando entre filha e pai, a relação pedagógica, ou seja, o ensinar e o aprender, não é influenciada de modo negativo. Pai e filha continuam no exercício mútuo de ensinar e aprender como mostram os discursos das linhas 9 a 14.

Na linha 15, o alinhamento anterior é retomado e as figuras da educadora-alfabetizadora e do educador-educando voltam à cena.

(15)E: Não, seu Lucas! Agora eu tô veno. U-EN-ZEL, W-E-N-Z-E-L, “Wenzel”. Então agora formou uma palavra. Num é da nossa língua. Num é do Português Brasileiro. Mas agora dá prá ler, oh! Um W /: Geralmente, a gente lê ele como “V” ou “U”... Entendeu?

(16)I: Hum!

(17)E: Então a gente, aqui no caso, fica mais fácil a gente ler ele como/:

(18)I: “U”...

(19)E: Como “U”. “U-EN-ZEL”. Iche! Sumiu...

Referindo-se às letras que só poderiam ser visualizadas com o machado em uma determinada posição.

(...)

(20)I: U-EN-ZEL.

(21)E: É. Aqui a gente transforma ele em “U”... “U-EN-Z- E- L”. “Wenzel”.

(22)I: Esse trem de trás num é nada não? Num é letra não, ou é “D”?

Buscando visualizar qual era a última letra da palavra

(23)E: É um “L”.

(24)I: Ah! É um “L”.

(25)E: É Olhe só: só porque é tudo cravado, né? Juntinho um no outro. Então tá. A marca dele como é que é?

(26)I: Ezuel, num dô conta de falá não...

(27)E: /U/...

(28)I: /U/...ZE...

(29)E: Ê/: (+) O “E” com “N”...

Nesse momento, o educador-educando encontra dificuldades para solidificar a construção da letra W e os seus fonemas usuais /v/ e /u/. A educadora-alfabetizadora insiste na estratégia de relacionar os fonemas às letras. Mas o Sr. Luquinha resolve recorrer a outra estratégia para ajudá-lo a consolidar esse conhecimento. Vejamos que estratégia foi essa na linha 30.

(30)I: Enzel... Eu vô escrevê pra mim podê vê se fica mais fácil, uai?! Wenzel. (+++)

(31)E: (Risos) Isso mesmo!

(32)I: Pegá uma caneta aqui, né?

O educador-educando sai para ir pegar uma caneta e papel para escrever o nome.

(33)E: Isso mesmo!

De pé ao lado da mesa da área que fica do lado da cozinha

(34)I: Esse machado aí é bão!

(35)E: É?

(36)I: Eu comprei esse machado /: quando eu morava lá em Ceres eu comprei um bão ... Duas Cara; ele tá aí. Rebentô...

6.4 A Escrita e o Conhecimento de Mundo: dois saberes que se complementam

O Sr. Lucas resolveu recorrer à escrita como a melhor estratégia para compreender de vez o valor sonoro e a representação da letra W, mas isso dentro do contexto de necessidade que ele tinha de fazer uso da mesma, uma vez que, como afirma Olson (1997, p. 269), “quando os textos não são relevantes para as práticas sociais, como a religião, a lei, os negócios, a ciência e a literatura, têm significado cognitivo limitado”.

Na linha 36, o educador-educando ao referir-se a um outro machado que comprou introduz uma expressão e uma palavra que merecem nossa atenção: “Duas Cara” e “rebentô”. A expressão “Duas Caras” refere-se à marca do machado. Já o termo “rebentô” tem um significado cultural específico para os lavradores da região. Segundo informou o Sr. Luquinha, dizer que o machado “**rebentou**” significa que ele partiu-se, quebrou-se em pedaços. Isso acontece, segundo ele porque há uma variação da quantidade e da qualidade do aço utilizado na fabricação da ferramenta.

Quando um machado possuiu uma quantidade de aço muito grande, diz-se que a **temperatura** do machado é alta e isso significa que o aço é forte, duro. Ser capaz de identificar um machado a ou menos aço, ou seja, com temperatura grande ou baixa é muito importante. Pois, é esse conhecimento que orientará o usuário sobre os primeiros procedimentos em relação ao uso da ferramenta.

Nosso educador-educando utiliza-se de conhecimentos da cultura de oralidade para conseguir distinguir um machado de alta temperatura de um outro com baixa. Ele faz a distinção com base no barulho, no “tinido”, como dizem os agricultores da região, que o machado produz ao entrar em contato com a madeira ou mesmo com o impacto da unha no fio de corte do mesmo – movimento parecido com os que os violeiros fazem quando tocam as cordas da viola ou do violão.

Um machado “tinidor”, explica o Sr. Lucas, significa que a “temperatura” do aço é alta e, por isso, a ferramenta precisa ser primeiro “amaciada”, isto é, utilizada em madeiras mais porosas, macias. Caso contrário, o aço se partirá, “reberará” ao entrar em contato com a madeira de característica mais densa, dura, como o cedro, por exemplo. Complementando, o educador-educando informa que o buraco onde se encaixa o cabo do machado, ou seja, a circunferência do machado no qual é encaixado o cabo, é dado o nome de **olho – olho do machado** – e ao fio de corte é dado o nome de **boca – boca do machado**.

Observe que, nesse protocolo interacional, vida e conhecimento sistematizado passam a compor uma parceria, pois o Sr. Lucas resolve recorrer à escrita e pô-la lado a lado com o conhecimento popular, facilitando, assim, suas tarefas letradas cotidianas.

A educadora-alfabetizadora havia dado ao Sr. Luquinha uma espécie de pequena caderneta com folhas totalmente brancas, sem pauta em uma atividade pedagógica anterior para que escrevesse o que quisesse. Ela sugere a ele que escreva o nome do machado nessa “cardeneta” que ainda não foi utilizada.

(37)E: Quéé, quéé escrevê naquela /: naquele livrim?

(38)I: Não, eu quero escrevê que eu quero levá o nome, né?

(39)E: Ah! Então vamo. Então vamo escreve já naquele nego /: naquela /: naquele livrim, que fica fácil...

(40)I: Eu quero é tira o nome pa pô ele no borso...

Raspando a garganta

(41)E: Hum!

(42)I: Pá mim podê i creditano o que ocê me falô ...

(43)E: Eu vou ditá as letras pro senhor escrevê. (+++):

(44)I: As veis XXX:

Pegando a “cardeneta” na gaveta da mesa.

(45)E: Ham!

(46)I: XXX: as veis compra um desse aqui, vai procurar essa marca pra poder comprar outro machado o outro também num presta, né?

(47)E: É!

(48)I: Paciência, né?!!

A educadora-alfabetizadora introduz na linha 37 um novo alinhamento, mas o mesmo precisou ser negociado e, só depois disso, foi ratificado pelo educador-educando. Ratificada a educadora-alfabetizadora na linha 49, começa a ditar letra por letra para que o Sr. Lucas escreva.

- (49)E: Olhe só: É um “W” (+++) que é um “M” de cabeça [risos], de perna pra cima...
Rasta uma cadeira para se sentar
(50)I: Vou ver se eu dou conta de fazer ele, né? De perna pra cima, que (+)
(51)E: Isso, muito bem! Um “E”, (+): um “N”, (+) um “N”, tá emendadinho aqui [olhando para o machado que está no colo] (+) Isso! É um em /: um “Z”(+) :
(52)I: Meu “Z” saiu ruim demais, né?
(53)E: Ficô pareceno um “S”, né? O “Z” é o contrário do “S”.
(54)I: É diferente!
(55)E: É. (...)
(56)I: Tem que ser assim, oh!
(57)E: A cara dele é virada prá cá... (+):
(58)I: Assim, oh!
(59)E: IIISSO!, muito bem! Muito bem!
(60)I: Aqui tem um machado que é igual o de lá. Eu esqueci o nome desse daqui e o do de lá. Eu vou trazer o nome dele anotado. O tinido [som produzido com o impacto] dele é daquele ali.
(...)
(61)E: É?
(62)I: Mas eu esqueci o nome do de lá.
(63)E: Tine que é uma beleza, pai? (+++)
(64)I: Comigo num escreve não.
(65)E: Vamos trocar de caneta, pai.
(66)I: Olha aí, como é que escreve na mão?

A educadora-alfabetizadora faz remissão ao discurso utilizado pelo educador-educando para significar a letra W ao ditá-la para que a escrevesse. Nesse sentido, ela o ratifica e lhe dá voz, conforme mostra a linha 49. O educador-educando sente-se autorizado para construir tanto a escrita dessa letra que, para ele, ainda é uma novidade, como para construir as demais letras, como mostram as linhas de 50 a 59.

Na linha 60 o educador-educando faz remissão ao machado que um conhecido dele tem, referido no trecho incompreensível na linha 46. Observe que educador-educando afirma que se esqueceu do nome (da marca) do machado do amigo, mas que o “tinido” dele é igual ao do velho machado que ele quer substituir. O Sr. Lucas diz também que vai “trazer o nome dele anotado” (linha 60), indicando que a escrita está assumindo ou, no mínimo, se associando a um conhecimento que é próprio da cultura de oralidade, demonstrando, assim, que as suas práticas estão se re-configurando. Isso demonstra também que o educador-educando está construindo relações entre conhecimento e vida, significando os usos e as funções da escrita no contexto social.

Veja na linha 66 abaixo, que a educadora-alfabetizadora ratifica o educador-educando ao chamar a atenção dele para o fato de ter escrito corretamente a palavra “machado”. Ela chama atenção para o fato de que ele “Escreveu certim ‘machado’ com ‘CH’”, uma vez que o Sr. Luquinha, nas atividades pedagógicas planejadas anteriormente, demonstrava ter muita dificuldade de construir e dar sentido a esse dígrafo. Foi preciso a necessidade de uso desse fonema em uma tarefa cotidiana para que ele ganhasse sentido e funcionalidade para o educador-educando.

(66)E: Ah! Muito bem, seu Lucas! “Machado!”. Viu? Escreveu certim “machado”. Com “CH”!

(67)I: Ainda tem que fazer esse aqui, né? (+):

(68)E: Muito bem! O “Ç”, prá virar “ÇA”... Ah! Nesse aqui, não!

Indicando um cedilha no CH

(69)I: Não?

(70)E: Não. Nesse aqui quando tem “CH” o senhor não precisa do “Ç”. É só quando tem “C”.

(71)I: Um-rum!

(72)E: Porque o senhor quer falar “CHA”, num é “ÇA”... Porque com o “CH” não se fala “ÇA”.

(73)I: Aqui que eu to falando, aqui prá mim falar “ÇA”, né? Do jeito que tá aqui... Porque já tem o “H” aí...

(74)E: O senhor num fala “ÇA” por causa do “H”, que vira “CHA”. (+++):

Assim, o Sr. Lucas conseguiu fazer a relação entre oralidade e escrita e, também, contemplar as arbitrariedades da língua em relação à grafia do fonema [ʃ] que pode ser representado pelo dígrafo “CH” como em “machado”, pela letra “x” como “enxada” e pela letra “s” como em “basta”. Contudo, esse conhecimento ainda está se solidificando, pois na linha 67 o educador-educando pergunta se ele precisa acrescentar uma cedilha (,) no “CH”. A educadora-alfabetizadora responde que não, levando-o a construir com ela, as respostas do porque não, como mostram as linhas 70 à 74.

A interação analisada mostra que nessa situação de aprendizagem incidental, os sujeitos letrados foram se constituindo a partir da interação co-construída. O educador-educando ao se dispor a aprender, a partir da situação-desafio de uso da leitura-escrita, e ao colocar questionamentos à educadora-alfabetizadora, possibilitou a relação pedagógica, na qual vida, conhecimento e papéis sociais foram se entrelaçando,

favorecendo a construção de inter-relações entre conhecimento sistematizado e as práticas sociais letradas.

Desta forma, a educadora-alfabetizadora, a pesquisadora, o educador-educando, o pai e a filha foram, todos, construindo e ampliando os seus letramentos.

CAPÍTULO 7

Algumas considerações

Neste capítulo, retomo, de forma sintética, discussões que estabeleci ao longo deste trabalho e reitero as respostas às perguntas de pesquisa e a confirmação das subasserções. Desse modo, chego a atingir o objetivo geral do trabalho e confirmo a asserção geral.

Este estudo é resultado de um trabalho que se apresenta em sete capítulos, bibliografia e anexos (protocolos). Ele tem como objetivo geral investigar e analisar na construção do letramento, como se processam as inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas para dois adultos. Diante desse objetivo, lancei a asserção geral “No processo de construção do letramento, as inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas são construídas por meio das necessidades e usos da escrita, o que re-configura a prática social dos atores envolvidos.”

Na apresentação, contextualizei o trabalho, expus, de forma sintética, o meu objeto de estudo, motivo da pesquisa, bases teóricas e metodológicas, proposta de contribuição e descrição de cada capítulo.

Em “Contextualização do objeto: duas histórias e uma mesma reflexão”, contextualizo o meu objeto de estudo na minha trajetória de vida e mostro como o texto e contexto da minha história se constituíram em um campo fértil onde esta investigação foi sendo gerada nas dimensões do sentido, do vivido e do pensado.

No capítulo três “Metodologia de pesquisa: estudo de caso educacional de cunho etnográfico colaborativo”, abordo os princípios da pesquisa qualitativa e da abordagem do estudo de caso educacional etnográfico colaborativo, em que me centrei na ação de intervenção, na observação, na construção e na discussão das informações. A abordagem etnográfica orientou a utilização de asserção e subasserções, que são confirmadas ao longo do processo de investigação, construção e discussão das informações.

Nesse capítulo, explicito as perguntas exploratórias, objetivos geral e específicos, asserção geral e subasserções e descrevi, de forma detalhada, os procedimentos da ação pedagógica de intervenção em favor do letramento do meu

educador-educando, bem como as estratégias e os instrumentos utilizados para a criação dos registros e das informações. Explicitarei, ainda, a arquitetura teórico-metodológica de construção e discussão das informações e delimitarei o meu objeto de estudo.

Em “Abordagem teórica: a escrita nos contextos histórico-culturais, o letramento como prática social, a educação de jovens e adultos e os saberes lingüísticos necessários para o letramento”, terceiro capítulo, resenhei estudos de teóricos dessas quatro vertentes. Esses estudos fundamentam as análises dos capítulos 4, 5 e 6. Recorri à história da escrita e à teoria da escrita para ajudar a elucidar fatos da construção e significação da escrita em contextos específicos, ao letramento como prática social, para subsidiar as discussões referentes à leitura, à escrita e seus usos, funções, significações e impacto nas práticas sociais. Aos teóricos que refletem sobre a educação de jovens e adultos no Brasil, para ajudar compreender o atual contexto dessa modalidade e as implicações disso para a pesquisa da escrita sob a perspectiva do adulto. E por fim, à sociolingüística, para elucidar fatos relativos à linguagem no processo de ensino. Portanto, propus nesse capítulo, reunir os princípios dessas vertentes para dar suporte ao que defendo.

No capítulo quatro, “Descortinando horizontes nem sempre escritos por meio da palavra”, analisei a trajetória de vida do meu educador-educando, destacando os saberes e as linguagens que permearam suas vivências e se elas contribuíram para o seu processo de letramento. Nesse capítulo, respondi às perguntas “Que linguagens e espaços de letramento foram vivenciados pelo educador-educando?” “Que saberes e práticas sociais favoreceram o processo de construção do conhecimento sistematizado da língua escrita?”

O meu educador-educando, sendo um genuíno homem do campo e não-escolarizado não teve muitas oportunidades de vivenciar ambientes favoráveis à alfabetização e à aprendizagem do conhecimento sistematizado da língua escrita. Nos espaços sociais de letramento vivenciados, as linguagens eram restritas, com a predominância da cultura da oralidade. Mesmo o Sr. Lucas tendo se envolvido em práticas sociais mediadas pela escrita, essas foram insuficientes para inseri-lo na cultura letrada, pois as necessidades e funções da escrita eram supridas pelas práticas orais,

como coloca Kleiman (2001). Isso põe em cena a importância do contexto e de um trabalho sistematizado e reflexivo para o processo de letramento.

No caso do meu educador-educando, os seus primeiros contatos com a cultura letrada e as suas primeiras incursões no mundo da escrita não se mostraram muito significativas e serviram para inculcar-lhe a noção de que aprender a ler e a escrever era uma tarefa da ordem do impossível para ele. Mas, a despeito de tudo isso, o Sr. Lucas construiu estratégias idiossincráticas para se inserir e fazer uso da leitura e da escrita nas suas práticas cotidianas, a partir da linguagem matemática e dos conhecimentos culturais.

Portanto, confirmei as minhas duas subasserções “Os espaços sociais e as linguagens vivenciadas pelo educador-educando pouco favoreceram o desenvolvimento do conhecimento sistematizado da língua escrita” e “Nos processos de letramento os atores envolvidos recorrerem a diversos saberes (de mundo, da oralidade, da língua escrita...) para dar sentido, se apropriarem da língua escrita e ampliarem suas práticas letradas”.

No capítulo cinco, “Vivendo, conhecendo, refletindo e reconstruindo o texto na vida: quando somente a vida consegue dizer o som das letras”, mostrei como as práticas sociais letradas tanto da educadora-alfabetizadora e pesquisadora como do educador-educando, se re-configuram, ao longo do processo de construção, apropriação e usos do saber sistematizado da língua. Respondi, assim, a pergunta: “Como as práticas sociais de letramento dos atores se re-configuram ao longo do processo de construção, apropriação e usos do saber sistematizado da língua?”.

Ficou claro nas observações e nos protocolos analisados que o contexto do meu educador-educando está sendo, cada vez mais, permeado pela cultura letrada, impondo-lhe situações-desafio cotidianas de uso da escrita. Isso tem favorecido a significação e a criação de funções para a escrita, ora substituindo as práticas orais, ora figurando lado a lado das mesmas, corroborando os ensinamentos de Kleiman (2001, p. 228) quando esta afirma “que o incentivo para a leitura (e eu acrescentaria a escrita) está no cotidiano dos próprios alunos, pronto a ser percebido pelo professor que procura conhecê-los”.

Confirmo, assim, a subasserção “As práticas sociais letradas dos atores se reconfiguram, à medida que essas práticas requerem a apropriação e uso de conhecimento sistematizado, que, por sua vez, servem para ampliar essas práticas cotidianas, reconfigurando, assim, os processos de letramento”.

No sexto capítulo, “Eu te faço letrado e você me faz educadora-alfabetizadora e pesquisadora”, mostro que é na co-interação que se dá a mútua constituição dos sujeitos letrados, envolvidos na ação pedagógica ao longo da pesquisa. E que os papéis sociais assumidos contribuíram para a construção do letramento. Respondi, desse modo, às perguntas “De que modo se processa a mútua constituição dos sujeitos letrados no processo de letramento? Como os papéis sociais assumidos por esses atores na interação co-construída, interferem no processo de construção do letramento?”

A construção das informações foi feita a partir da análise de protocolos interacionais, gerados a partir de gravações de atividades pedagógicas realizadas e, também, de situações de aprendizagem incidental.

Com a discussão e interpretação desses dados, pude confirmar as subasserções “A mútua constituição dos sujeitos letrados se processa por meio da interação co-construída.” e “A interação co-construída pelos atores, com base nos seus papéis sociais e no alinhamento que assumem a cada instante favorece a relação pedagógica, e conseqüentemente, a construção de inter-relações entre conhecimento sistematizado e as práticas sociais letradas”.

No processo de interação pedagógica ficou claro que conhecimento e papéis sociais foram se entrelaçando, favorecendo, dessa forma, a construção de inter-relações entre conhecimento sistematizado da língua e as práticas sociais letradas. As informações construídas também mostram que o evento de letramento analisado foi construído por ambos os interagentes e que a educadora-alfabetizadora e pesquisadora foi-se constituindo, em um movimento dialético, reflexivo, ao criar as condições pedagógicas favoráveis para que o seu educador-educando se constituísse como sujeito letrado na arte de criar relações significativas entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas.

Esta pesquisa se constituiu para mim como mais um espaço de letramento, no qual re-signifiquei o papel do educador-alfabetizador, construí minha identidade tanto de educadora-alfabetizadora e como de pesquisadora. Percebi também a importância da formação inicial do professor-alfabetizador, formação essa eu que não tinha, bem como a necessidade da formação continuada para que o professor-alfabetizador tenha condições de construir conhecimentos sólidos sobre a linguagem para, assim, desenvolver estratégias de intervenções pedagógicas críticas, criativas e reflexivas, sendo capaz de criar, junto com os educandos, os conhecimentos necessários para o desenvolvimento das competências oral e escrita.

Desde a década de 1990, a academia começou a despertar-se para a necessidade de se incluir o adulto no rol da pesquisa sobre a escrita, mas infelizmente as iniciativas nessa direção ainda são incipientes, diante do quadro alarmante do baixo desempenho da escola e da persistência do analfabetismo entre a população de jovens e adultos.

Realizar uma pesquisa sobre as inter-relações entre o conhecimento sistematizado e as práticas sociais letradas, do ponto de vista do adulto em processo de letramento, representou um grande desafio para mim e me revelou outros horizontes. Vislumbrá-los me fez sentir vontade de continuar tecendo diálogos com as letrinhas e o mundo, com os adultos e os seus complexos, surpreendentes e desafiadores processos de construção de conhecimento, nos quais língua materna e numeramento andam de braços dados com a vida.

Com esta pesquisa, espero estar contribuindo com algumas reflexões para o contexto da sala de aula, sobretudo para a educação de jovens e adultos, no que diz respeito à construção da escrita e os processos de letramento, na esperança de que resultados como estes possam servir para um reavaliar das ações governamentais destinadas à essa modalidade de educação.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, E. B. C. & LEAL, T. F. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ALMEIDA, P. & FÉLIX, V. e colaboradores (orgs) **Curso de formação de alfabetizadores: Dialogando com o alfabetizador**. Brasília: BB EDUCAR, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWINDSZNAJDER, F. (1999) **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 4a. reimpressão da 2ed. de 1999, São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANGELIM, M. L. P. Alfabetização. In Caderno: Brasília, onde todos podem ler: se você participar, todo mundo assina embaixo! **Secretaria de Educação do Distrito Federal. Programa Permanente de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROALFA)**, caderno n. 46. Brasília: FEDF/UEJA, 1996.

BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In BAGNO, M.; STUBBS, M. & GAGNÉ, G. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BORTONE, M. E. & BORTONI-RICARDO, S. M. **Alfabetização e Linguagem Pro-Letramento** Fascículo 6 – Modos de falar e Modos de escrever, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. & SOUSA, M. A. F. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In TACCA, M. C. (org.) **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

BORTONI-RICARDO et al. Raízes sociolingüísticas do analfabetismo no Brasil: 1ª parte, 2007(prelo)

BORTONI-RICARDO, S. M. O tratamento do conceito de Relativismo Cultural nas séries iniciais da escolarização, 2007 (prelo).

_____ Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **Revista Scripta**, 2006.

_____ **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolingüística e Educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____ **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOWMAN, A. K. & WOOLF, G. **Cultura, escrita e poder no mundo antigo**. Tradução de Water Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1998.

BRONFRENBERGER, U. (1994) **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. 2ª . Reimpressão, Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2005.

CARVALHO, M. R. F. “Cursos de jovens e adultos”: representações sociais de agricultores do semiárido norte-riograndense. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – **ANPED**. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1813t.PDF> Acesso em: 15 jan. de 2007.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Programa Permanente de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROALFA)**. Caderno: Brasília, onde todos podem ler, n. 46. Brasília: FEDF/UEJA, 1996.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRANCHI, A. Considerações sobre a teoria dos campos conceituais. In FRANCHI et al. **Educação matemática: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002. p. 155-1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. (1992) **Pedagogia da esperança: um reencontro com pedagogia do oprimido**. 5a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. (1982) **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1985a.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985b.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GALVÃO, A. M. de O. & SOARES, L. J. G. História de alfabetização de adultos no Brasil. In ALBUQUERQUE, E. C. de. & LEAL, T. F. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 27-58

GARCEZ, L.H.C. O que a criança já sabe. **Programa de Apoio à Leitura e à Escrita: PRA LER** – Caderno de Teoria e Prática I. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Departamento de Projetos Educacionais. Projetos Educacionais. Fundescola, /DPE/SEIFMEC. 2004

GONDIM, M. R. A. **Práticas de Letramento em Classes de Alfabetização de Crianças e Desenvolvimento da Consciência Fonológica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 2007.

GOFFMAN, E. *Footing*. In RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.

GONZÁLEZ-REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GROSSI, E. P. et al. O prazer de se fazer leitor. **Roteiro para a alfabetização de adultos**. Porto Alegre: MEC/GEEMPA.

HIGOUNET, C. (1997). **História concisa da escrita**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editora, 2003.

IBGE, **Cidades@**. disponível no site: site: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>>, Acesso em: 13 fev 2007.

_____. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Disponível no site: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/>> Acesso em: 15 jan 2007.

JEAN, G. **A escrita memória dos homens**. Tradução: Lídia da Mota Amaral. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

JUNIOR, F. N. et al. (orgs.). Curso de formação de alfabetizadores: **apostila do alfabetizador**. Brasília: BB EDUCAR, 2005.

JUNIOR, F. N. et al. (orgs.). Curso de formação de alfabetizadores: **textos complementares**. Brasília: BB EDUCAR, 2005.

KLEIMAN, A. **Parecer de banca de qualificação** da mestranda Patrícia Vieira. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In KLEIMAN, A. B. & SIGNORINI, I. e colaboradores. **O Ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre, Atmed Editora, 2001.

_____. (1995a). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. pp. 15-61.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2004.

LOBATO, W. T. F. **A formação e a prática pedagógico-musical de professores egressos da pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 2007.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D. A. (1986). **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 8ª. reimpressão. São Paulo: EPU, 1986.

MEC, FUDESCOLA/DPE/SEIF/MEC. A descoberta da leitura e da escrita. **Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER)** – Caderno de Teoria e Prática 1. Brasília, 2004.

MEC, FUDESCOLA/DPE/SEIF/MEC. Do texto à sílaba. **Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER)** – Caderno de Teoria e Prática 2. Brasília, 2004

MEC, FUDESCOLA/DPE/SEIF/MEC. A descoberta da leitura e da escrita. **Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER)** – Caderno de Atividades de apoio à aprendizagem 1. Brasília, 2004

MOLLICA, M. C. M. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

MOLLICA, M. C. M. (Org.). **Da fala ao teclado - CD-ROM** brincando e aprendendo ortografia. 1. ed. Faculdade de letras –Patrocínio -CNPQ/FAPERJ, 2004. v. 1.

MORAIS, A. G. & ALBUQUERQUE, E. B. Correia de. Alfabetização e Letramento: o que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, E. B. C. & LEAL, T. F. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNIZ, C. A. Educação e linguagem matemática, Educação e Ciências Físicas e Biológicas. **Curso de pedagogia para professores em exercício no início de escolarização (PIE), módulo 1 v. 2**. Brasília, Universidade de Brasília, 2001.

OLSON, D.R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

RODRIGUES, M. A. M. **Subjetivação da escrita**: um desafio psicológico na formação de professores para início de escolarização. Brasília, 2003. 216 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. Campinas, SP: Cortez, Ed. Unicamp, 1993.

SOARES, M. (1998). **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. 5 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

_____. (2003). Letramento e escolarização. Em: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF**. 2 ed. São Paulo: Global, 2004b. pp. 89-113.

_____ Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, jan-abr, 2004c. pp. 5-17.

SOUSA, R. M. de. **Gênero discursivo mediacional, da elaboração à recepção**: uma pesquisa na perspectiva etnográfica. Departamento de Lingüística - LIV. Universidade de Brasília, 2006. Tese de doutorado inédita.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2005.

VIGOTSKI, L. S. A (1896-1934) **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____ **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WGNER, D. **Alfabetização: construir o futuro**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Brasília: SESI-DN, 2000.

WIKIPÉDIA, disponível no site: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Patos_de_Minas>, Acesso em: 15 fev de 2007.

ANEXOS

Descrição de Protocolos

PROTOCOLO 1

DESCREVENDO ESQUEMAS MENTAIS MATEMÁTICOS

Objetivo:

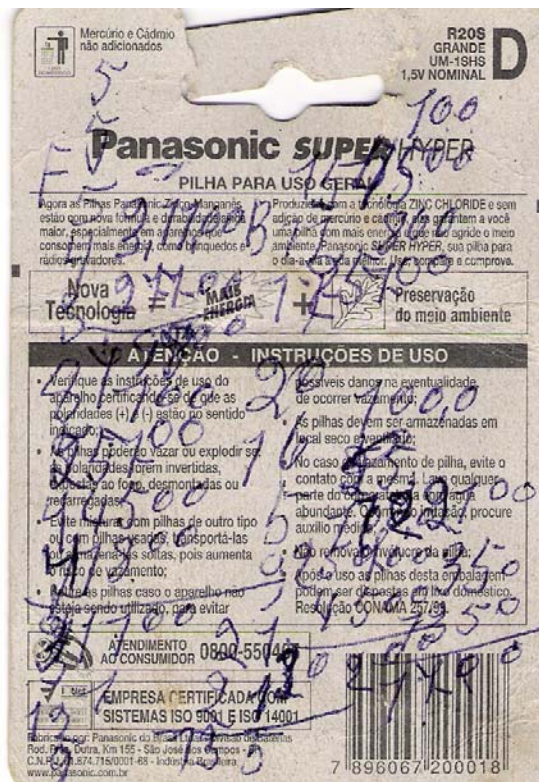
Descrição do pensamento matemático de um adulto de 63, nascido e criado na zona rural, chacareiro no interior de Goiás e atualmente em processo de alfabetização (pós-alfabetização). O foco aqui é tentar descrever que conhecimentos o Sr. Lucas utiliza no momento de resolver uma situação-problema e como esses conhecimentos se estruturam, uma vez que partimos da premissa de que as representações dos atores envolvidos no processo de letramento, podem definir o tipo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, a natureza do processo pedagógico.

Situação-problema:

Esta situação-problema foi a nós apresentada em um contexto de ensino aprendizagem incidental²⁵, uma vez que o Sr. Lucas, logo após o almoço perguntou se poderíamos lhe ajudar a fazer uma conta. Assim, ele apresentou o problema e imediatamente procurou o papel onde havia registrado os primeiros dados. Este pedaço de papel nos chamou a atenção, já que possuía as mesmas características dos demais suportes utilizados por ele para fazer suas anotações. Eram sempre pedaços de jornais, rótulos, embalagens, capas de caderno com desenhos, cantos de folhas já escritas etc. Nunca, o vimos recorrer a uma folha de papel totalmente branca, talvez porque no contexto rural esse tipo de material não seja tão abundante e/ou fique a disposição, ou mesmo são tão necessários. O suporte utilizado para fazer os seus registros numéricos, não somente aqueles relacionados a nossa situação-problema, foi o verso de uma velha embalagem de pilhas, onde encontramos vários outros dados numéricos registrados como se pode verificar na figura 1, abaixo.

²⁵ Aprendizagem incidental refere-se a aprendizagem em circunstâncias não necessariamente voltadas ao ensino.

Figura 1 - Suporte utilizado pelo Sr. Lucas para fazer os seus registros



1º PASSO: apresentando a situação-problema

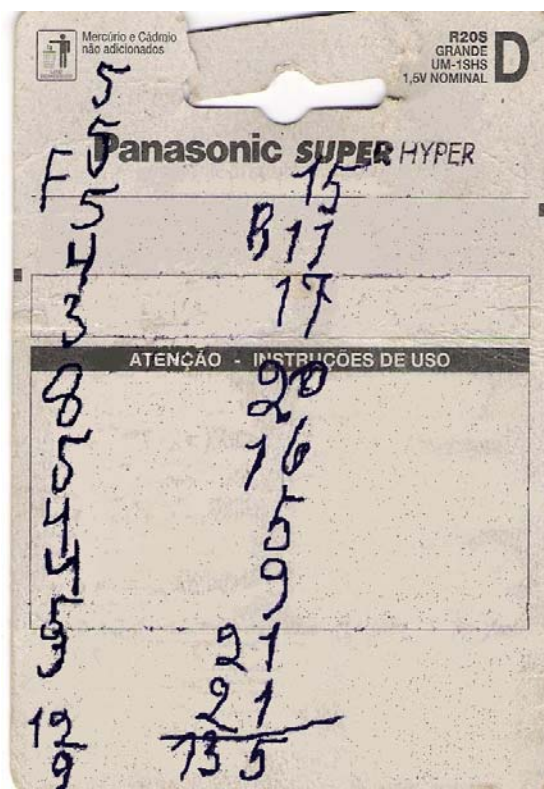
O Sr. Lucas empreitou suas roças de milho para o Tiãozinho quebrar a R\$ 50,00 por carro. Cada carro equivale a 40 balaios. As roças renderam uma colheita de 207 balaios. Quanto o Sr. Lucas deverá pagar ao Tiãozinho?

2º PASSO: adicionando a quantidade de balaios contidos em cada monte de milho

Apresentada verbalmente a situação-problema nosso parceiro recorreu às suas anotações e começou a lê-las em voz alta, explicando que a primeira coluna à esquerda, referia-se à quantidade de montes (treze) e à quantidade de balaios de milho de fraca qualidade existentes nos montes espalhados pela roça. Na segunda coluna à direita, ele havia registrado as demais quantidades de montes (nove) e de balaios de milho de boa qualidade, quebrados na ocasião. Podemos observar que no seu registro não aparece

nenhum tipo de símbolo que indique a natureza da operação realizada, ou seja, se corresponde a uma adição, uma subtração, uma multiplicação ou uma divisão.

Figura 2 - Adição da quantidade de balaio de milho fraco e de milho bom que haviam nos diferentes montes espalhados pela roça



Procuramos abaixo, descrever o registro feito pelo o Sr. Lucas. Nosso parceiro utilizou três critérios para classificar e medir a produção: o da qualidade, o da separação em montes e a quantidade de balaio. Utilizou a letra **F** maiúscula para classificar o milho de fraca qualidade (coluna à esquerda) e a letra **B** maiúscula para classificar o milho de boa qualidade (coluna à direita), separando-os em montes, espalhados pela roça. Para medir e quantificar contou quantos montes de milho fraco e quantos montes de milho de boa qualidade havia na roça, bem como quantos balaio havia em cada um dos montes.

Ao analisar os registros, pudemos verificar que em termos de estrutura de pensamento, o Sr. Lucas utiliza a seguinte estratégia para efetuar a adição das parcelas da coluna à esquerda (quantidade de montes de milho fraco):

$5 + 5 = 10$ cinco adicionado a cinco é igual a dez,
 $10 + 5 = 15$ dez adicionado a cinco é igual a quinze
 $15 + 4 = 19$ quinze adicionado a quatro é igual a dezenove.
Mas como ele chega aos dezenove?²⁶

Já em relação à segunda coluna, à direita (milho bom), o Sr. Lucas empregou a lógica do modelo escolar ao efetuar a adição das parcelas, ou seja, adiciona todos os números da primeira coluna: cinco adicionado a um é igual a seis. Seis adicionado a sete é igual a treze. Treze adicionado a zero é igual a treze. Treze adicionado a seis que é igual a dezenove. Dezenove adicionado a cinco é igual a vinte e quatro. Vinte e quatro adicionado a nove é igual a trinta e três. Trinta e três adicionado a um é igual a trinta e quatro. Trinta e quatro adicionado a um é igual a trinta e cinco.

Em termos numéricos:

$5+1=6; 6+7= 13; 13+0= 13; 13+6= 19; 19+5= 24; 24+9= 33; 33+1= 34; 34+1= 35$
--

Obtido o resultado de trinta e cinco (35), registra-se o cinco (5) e vão três (3). Então, adicionam-se todos os números da segunda coluna: um adicionado a um é igual a dois. Dois adicionado a um é igual a três. Três adicionado a dois é igual a cinco. Cinco adicionado a um é igual a seis. Seis adicionado a dois é igual a oito. Oito adicionado a dois é igual a dez. Dez adicionado a três que foi da adição da primeira coluna dá treze. Em termos numéricos temos:

$1+1+= 2; 2+1= 3; 3+2= 5; 5+1=6; 6+2=8; 8+2= 10; 10+3 (que foi) = 13.$
--

²⁶ Realizamos com o Sr. Luquinha uma entrevista no sentido de checar os esquemas construídos por ele para adicionar unidades, dezenas, centenas e milhar logo após colher este protocolo. Ele demonstrou que os seus procedimentos são diversificados e que ele construiu diversos algoritmos inexistindo, assim, um modelo.

**Descrição do primeiro registro feito pelo Sr.
Lucas**

F (milho fraco)	B (milho bom)
5	15
5	11
5	17
4	20
3	16
8	5
5	9
4	21
4	21
5	-----
3	135 balaies
12	
9	

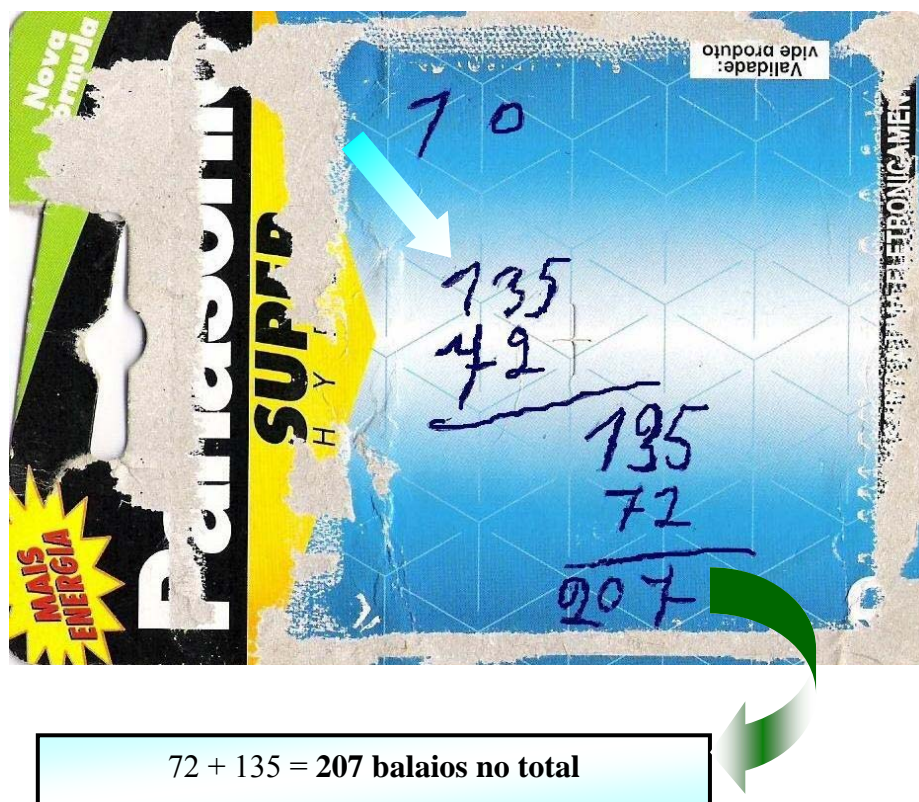
72 balaies	

3º PASSO: adicionando o total de balaies do milho de fraca qualidade com o total de balaies do milho de boa qualidade

Para realizar o seu segundo registro (ver quadro abaixo), agora utilizando a frente da embalagem de pilhas, o Sr. Lucas fez duas tentativas. Na primeira – indicada pela seta azul -, registrou a segunda parcela (72) utilizando a mesma lógica da escrita, ou seja, colocando os números, um embaixo um do outro e obedecendo à direção esquerda-direita. Entretanto, a convenção no âmbito da Matemática é exatamente o contrário, isto é, os fatores menores (como 72 que é menor do que 135) são registrados da direita para a esquerda, obedecendo ao sistema posicional de unidade, dezena, centena, milhar. Contudo, provavelmente no momento da adição, percebeu que o resultado da operação, tal como estava armada/registrada, não coincidia com o valor mentalmente encontrado. Esta constatação o levou a fazer uma nova tentativa, desta vez bem sucedida – indicada pela seta preta. Contudo, ao ser questionado sobre esse aspecto ele disse não se lembrar mais por que havia construído tal procedimento desta forma.

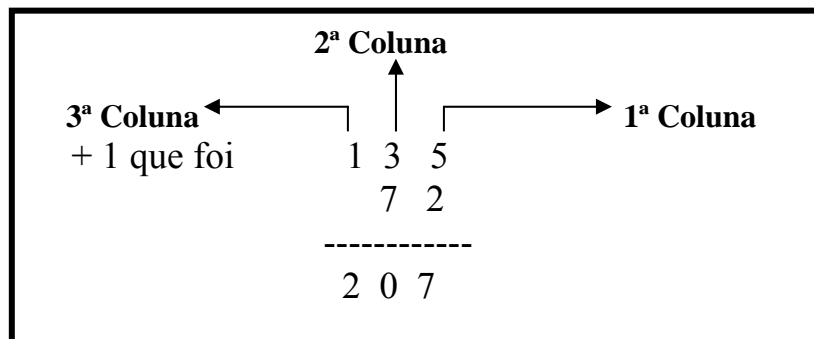
Embora aqui também não utilize nenhum sinal que indique adição, ou subtração, ou multiplicação, ou divisão, convenções que ainda desconhece, o Sr. Lucas consegue registrar satisfatoriamente o seu pensamento e chegar a um número que correspondesse ao resultado do seu cálculo mental, ou seja, 207 balaios.

Figura 3 - Registro da adição do total de balaios de milho que a roça produziu



Para realizar a adição das parcelas registradas na embalagem de pilha, nosso parceiro demonstrou, ao descrever o processo verbalmente, que utilizou a lógica do modelo escolar, ou seja, somou os números da primeira coluna, à direita da seguinte maneira: cinco adicionado a dois é igual a sete ($5+2=7$). Depois somou os números da segunda coluna: três adicionado a sete que é igual a dez, e vai um ($3+7=10$), e por fim, somou os números da terceira coluna: um adicionado a zero é igual a um, que adicionado a um que foi dos dez, são dois. Daí temos o resultado final: 207.

**Descrição da estrutura de adição do total de balaio
construída**



Estes foram os únicos registros feitos pelo Sr. Lucas. As demais estratégias mentais, ou seja, do pensamento matemático utilizado por nosso parceiro no esforço para solucionar a situação-problema, foram registradas pela pesquisadora.

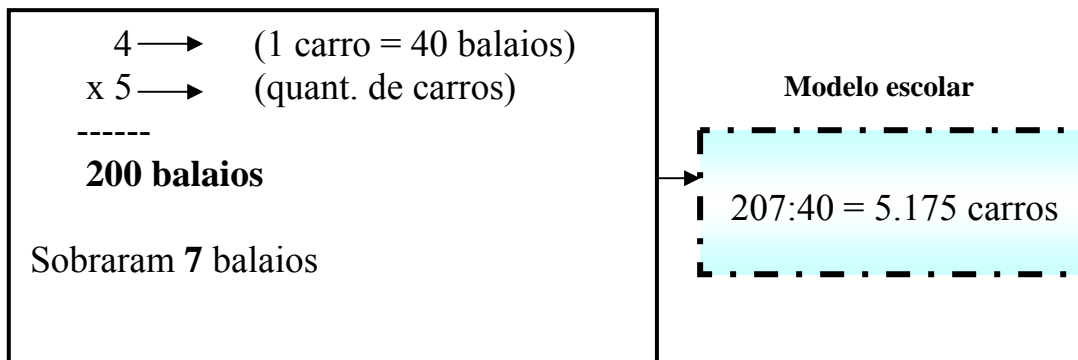
4º PASSO: descobrindo quantos carros de milho rendeu a roça

Depois de apresentada a situação-problema e encontrada a quantidade de balaio de milho que a roça produziu, o Sr. Lucas converteu a medida de balaio em carros, empregando os conhecimentos que tinha sobre equivalência e sabendo que:

- Um balaio equivale a trinta (30) atilhos de milho;
- Um atilho, por sua vez, equivale a quatro (4) espigas de milho;
- Um carro de milho equivale a 40 balaio.

Para realizar essa conversão, nosso parceiro se coloca diante da seguinte questão: qual o número que multiplicado por 4 (que na verdade são 40, já que um carro de milho equivale a 40 balaio) corresponde a 207 ou se aproxima de 207? De maneira rápida e automática o Sr. Lucas diz: 4 x 5 são 20. Então, dá 5 carros e sobram 7 balaio.

**Descrição do esquema construído para
conversão da quantidade de balaios em carros
de milho**



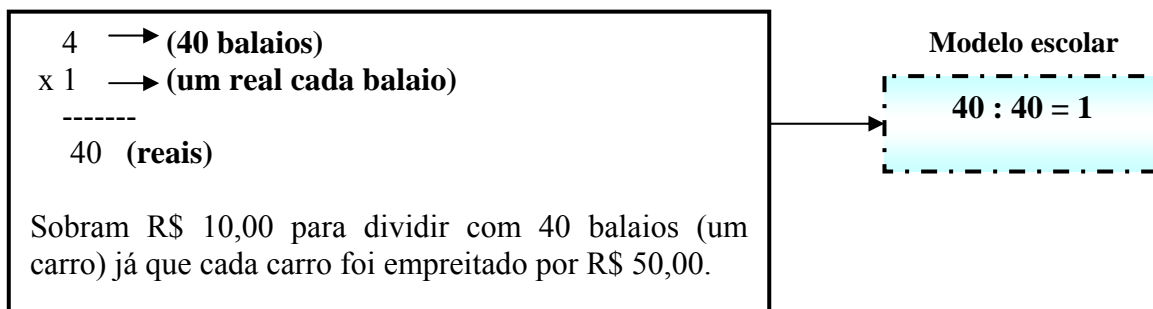
Analisando o processo construído para realizar a conversão, podemos inferir que o Sr. Lucas sabe o que é uma estrutura de divisão, mas, no esquema mental construído, ele trabalha com a multiplicação para chegar ao valor total de carros de milho que a roça rendeu. Como o valor que ele tem é o 40, ele trabalha com o 4 empregando muito bem a estratégia de tirar e colocar o zero. Por isso ele fala: “Cinco veis quatro é duzentos (5 x 4 = 200). Duzentos balai. Intão dá cinco carro e sobra 7 balai”.

5º PASSO: calculando o valor de cada balaio

Já que a quantia de balaios não correspondeu a um valor exato quando da conversão de balaios em carros, o Sr. Lucas se vê obrigado a descobrir qual o custo de cada balaio, já que sobram sete.

A primeira estratégia utilizada para resolução desse problema aponta que o Sr. Lucas sabe o que é uma estrutura de divisão, mas novamente no, esquema mental, vai trabalhar com a multiplicação para chegar ao valor total que ele tem. A estratégia empregada é a seguinte:

Se tivesse empreitado a R\$ 40,00 o carro, então cada balaio custaria R\$ 1,00, visto que 40 balaios equivalem a um carro de milho. Sobram R\$ 10,00 para dividir para 40 (balaios ou um carro), já que cada carro foi empreitado a R\$ 50,00.

Descrição do esquema mental do Sr. Lucas

Novamente nosso parceiro tem que trabalhar com os 40 e, novamente ele trabalha com o 4, tirando e colocando o zero, estratégia que domina muito bem.

6º PASSO: dividindo R\$ 10,00 por 40 e encontrando o valor de cada balaio

Como dividiu R\$ 10,00 por 40?

A estratégia empregada segue a mesma lógica que as duas anteriores, ou seja, o Sr. Lucas sabe que é uma estrutura de divisão, mas resolve utilizando a multiplicação sempre das partes para o todo, de baixo para cima. O 40 será o número a ser trabalhado, então, como anteriormente, ele vai trabalhar com o 4 tirando e colocando o zero.

Então pensa:

Quatro (que na verdade são 40 balaios) multiplicados por dois (que na verdade são R\$ 0,20) é igual a oito (que na verdade são R\$ 8,00). Multiplicando 4 x 2 ele chega ao 8 que é próximo de 10. Ao trabalhar com o quatro que na verdade são 40 e com o 2 que na verdade são R\$ 0,20 (os R\$ 0,20), ele está trabalhando proporcionalidade, multiplicando por dez um fator (o quatro) e dividindo por dez o outro fator (o dois) para poder manter constante o produto (oito).

**Descrição do esquema mental do Sr. Lucas para
calcular o valor de cada balaio**

$ \begin{array}{r} 4 \rightarrow (4 \times 10 = 40) \\ \times 2 \rightarrow (2 : 10 = 0,20) \\ \hline 8 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{r} 4 \\ \times 2 \\ \hline 8 \end{array}} \right\} \text{(40 balaios a R\$ 0,20 correspondem R\$ 8,00)} $
<p>Sobraram R\$ 2,00 para dividir por 40</p>

O ponto de partida do Sr. Lucas é o 10, ou seja, os R\$ 10,00. Ele sabe que deve trabalhar com o 4 (que na verdade são 40) e sabe também que não pode utilizar o 3 (4 x 3) porque o resultado passaria de 10, então ele fica com o 2, mesmo sabendo que vai faltar, isto é, vai sobrar ainda R\$ 2,00 para dividir por 40. Ele sabe que 2 dividido por 10 corresponde a R\$ 0,20. Portanto, quarenta balaios a vinte centavos correspondem a R\$ 8,00.

No próximo passo o nosso parceiro vai trabalhar novamente com o 4 e o 2.

7º PASSO: dividindo R\$ 2,00 por 40 balaios

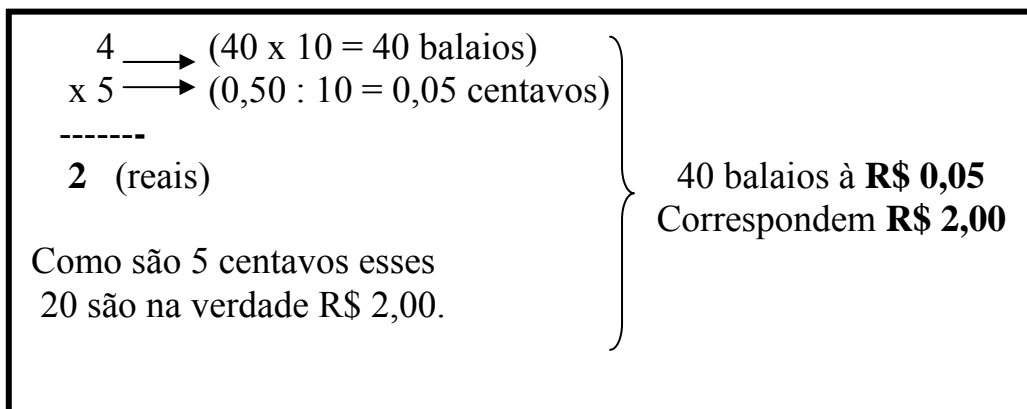
Para que o Sr. Lucas descubra quanto custa cada balaio, ele ainda tem que calcular a divisão dos R\$ 2,00 restantes do valor total de R\$ 50,00, valor de cada carro de milho, combinado no ato da empreita. Ele sabe que quatro multiplicado por cinco é vinte, mas vinte passa. Então, ele faz o mesmo raciocínio que fez anteriormente empregando a proporcionalidade: multiplica 4 por 10 que é igual a 40 e divide 5 por 10 que é igual a 0,50

$$40 \times 0,50 = 20$$

Só que R\$ 20,00 ainda são dez vezes, então não pode ser R\$ 0,50. Logo, só pode ser a décima parte de R\$ 0,50, ou seja, cinquenta centavos dividido por dez, já que agora está trabalhando com valor total de R\$ 2,00 e não de R\$ 20,00 como anteriormente.

Assim, ele multiplica o 4 por dez e divide os cinquenta centavos por dez, achando 5 centavos.

**Esquema mental do Sr. Lucas para dividir R\$ 2,00
por 40 balaios**



8º PASSO: finalizando o cálculo do custo de cada balaio

Então, depois de percorrer os três passos para solucionar a questão do preço unitário do balaio de milho, o Sr. Lucas ainda tem que construir mais um esquema para dar conta de fechar sua estrutura de pensamento. Isso por que:

- Primeiro descobriu que se cada carro de milho (40 balaios) custasse R\$ 40,00, cada balaio custaria R\$ 1,00.
- Depois descobriu que se um carro de milho (40 balaios) custasse R\$ 8,00, cada balaio sairia a um custo de R\$ 0,20.
- Então, o Sr. Lucas até agora calculou que um carro de milho a R\$ 48,00 equivale dizer que cada balaio sai a um custo de R\$ 1,20. Entretanto, ainda falta calcular R\$ 2,00 para se chegar ao valor total da situação-problema. Por fim, no terceiro passo, descobre que se um carro (40 balaios) custasse R\$ 2,00, cada balaio sairia por R\$ 0,05.

Portanto, resta-lhe adicionar esses valores: R\$ 1,00 mais R\$ 0,20 mais R\$ 0,05 que é igual a R\$ 1,25 e é o que faz para fechar seu raciocínio:

**Descrição do esquema mental de adição do preço de cada
balaio de milho, a R\$ 50,00 o carro**

$$\begin{array}{r} 1,00 \\ + 0,20 \\ 0,05 \\ \hline \mathbf{1,25 \text{ cada balaio}} \end{array}$$

A descrição desses procedimentos nos mostra a importância do contexto para a construção e adoção de estratégias criativas e idiossincráticas para solucionar situações problemas. Pois o Sr. Lucas utiliza as medidas que lhes são conhecidas no cotidiano, para então traçar as estratégias de solução para o problema. Se estivéssemos num contexto didático de sala de aula, muito provavelmente nosso parceiro lançaria mão apenas do modelo escolar para solucionar a situação-problema aqui apresentada e não construiria um processo tão rico e nem utilizaria sua impressionante capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos matemáticos. Muito provavelmente se empregasse o modelo escolar, seu pensamento poderia ser resumido assim:

**Descrição do modelo escolar para resolução
da situação-problema**

$$50 \cdot (207 : 40) =$$

9º PASSO: descobrindo o quanto tem que pagar pela empreita ao Tiãozinho

O Sr. Lucas já descobriu que 207 baldios equivalem a 5 carros e 7 baldios. Para retomar a conversão da quantidade de baldios em carros ele multiplica 5 (5 carros) por 4 (40 baldios) e encontra 20 (que são 200). O que o Sr. Lucas faz é multiplicar o 4 e 20 por dez e manter o 5 constante, utilizando a estratégia de tirar e colocar o zero.

Descrição da estratégia empregada para calcular quantos balaios correspondem a cinco carros

4	→	balaios
5	→	carros

200 balaios		

10º PASSO: calculando o valor dos 5 carros de milho

Se cada carro custa R\$ 50,00 e a roça rendeu 5 carros, então:

Estratégia utilizada para calcular o valor Dos 5 carros de milho

5	→	carros
x 5	→	reais (50,00)

251 reais (valor dos 5 carros à R\$ 50,00)		
Sobraram 7 balaios (mas o Tiãozinho errou na conta e cobrou só 6 balaios)		

O Sr. Lucas descobriu também que cada balaio custa R\$ 1,25 e que cinco carros de milho custam R\$ 250,00. Agora já tem os elementos que faltavam para calcular quanto deverá pagar pela empreita. Então constrói o seguinte:

11º PASSO: calculando o preço dos seis balaios restantes

Descobriu que cinco carros custa R\$ 250,00, mas quanto custam os seis balaios restantes?

Então temos: 6 balaios a R\$ 1,25 cada um....

Se fosse R\$ 1,00 cada balaio, então seis baldios corresponderiam a R\$ 6,00. Mas fica faltando R\$ 0,25 de cada balaio já que cada um custa R\$ 1,25. Logo, faltam R\$ 1,50 para fechar o valor total dos seis baldios.

Esquema construído para saber o custo de seis baldios de milho

6 baldios a R\$ 1,00 = **R\$ 6,00**

Faltou R\$ 1,50 para calcular já que cada balaio custa R\$ 1,25

12º PASSO: descobrindo como foi calculado os R\$ 1,50 restantes

Como calculou os R\$ 1,50? Quando tem que trabalhar com a divisão o Sr. Lucas lança mão da multiplicação, vindo de baixo para cima, ou seja, das partes para o todo, mas quando a operação a ser trabalhada é uma multiplicação pequena nosso parceiro desmonta a multiplicação em adição, adotando outra estrutura de pensamento. No esquema abaixo o Sr. Lucas imagina: cada balaio custa R\$ 1,25. Se fossem seis baldios por R\$ 1,00 cada, seria um total de R\$ 6,00. Mas sobrou seis de R\$ 0,25. Seis de R\$ 0,25 pode ser agrupado da seguinte maneira: $0,25 + 0,25 = 0,50 + 0,50 + 0,50$ que corresponde a R\$ 1,50. Essa estratégia nos leva a inferir que o Sr. Lucas trabalha em cima da moeda. Contudo, ao ser questionado ele explicou que pensava apenas em números e não na “imagem” do dinheiro ou algo concreto.

**Esquema construído para calcular os R\$ 1,50 restantes
do valor total de seis balaios de milho**

Se são 6 balaios e faltou R\$ 0,25 em cada um juntou de 2 em 2 assim:

$$2 \text{ balaios: } 0,25 + 0,25 = 0,50$$

$$2 \text{ balaios: } 0,25 + 0,25 = 0,50$$

$$2 \text{ balaios: } 0,25 + 0,25 = 0,50$$

6 balaios

1.50

13° PASSO: Fechando a estrutura de pensamento e descobrindo quanto deve ser pago pela empreita ao Tiãozinho

Sabendo então que os cinco carros de milho custam R\$ 250,00, que seis balaios de milho custam R\$ 6,00 e considerando os R\$ 1,50 da adição dos R\$ 0,25 que faltaram de cada balaio temos o seguinte desenho final:

**Esquema construído para calcular os R\$ 1,50 restantes
do valor total de seis balaios de milho**

$$250,00 + 6,00 + 1,50 = \mathbf{257,50 \text{ (reais)}}$$

PROTOCOLO 2 - O ACERTO

Situação-problema:

No dia do acerto da empreita, o Sr. Lucas já havia adiantado R\$ 100,00 em dinheiro para o Tiãozinho. Para pagar os R\$ 257,50 o Sr. Lucas só dispunha de um cheque no valor de R\$ 519,00 que havia recebido pelo pagamento do leite. Quanto o Sr. Lucas deverá receber de troco do Tiãozinho?

1º PASSO: subtraindo os R\$ 257,50 dos R\$ 619,00

Para subtrair dos R\$ 257,50 do total de R\$ 619,00, o Sr. Lucas parece primeiro desmontar os R\$ 257,50 em R\$ 200,00 mais R\$ 50,00 mais R\$ 7,50. Visualizada essa situação, nosso parceiro resolve o problema tirando do grande valor de R\$ 600,00 o maior valor que deverá ser tirado, ou seja, os R\$ 200,00. Sobraram-lhe R\$ 400,00. Dos R\$ 400,00 restantes ele tira R\$ 50,00, restando-lhe apenas R\$ 350,00. A essa altura já pagou R\$ 250,00. Resta-lhe apenas os R\$ 7,50 para calcular. Esse valor de R\$ 7,50 ele resolve tirar dos R\$ 19,00.

Ao analisar as estratégias adotadas pelo Sr. Lucas para calcular o valor do troco, temos fortes indícios para crer que a base de cálculo utilizada seja a própria moeda, pois ele usa muito para pagar muito – tira dos R\$ 600,00 os R\$ 200,00 (duas notas de R\$ 100,00); tira dos R\$ 400,00 os R\$ 50,00 (uma nota de R\$ 50,00). E usa o pouco para pagar o pouco, isto é, cobra os R\$ 7,50 nos R\$ 19,00 (possivelmente notas de R\$ 5,00, R\$ 1,00 e R\$ 0,50).

Esquema mental empregado para calcular o valor do troco

- | |
|---|
| 1º - De R\$ 600,00 tira R\$ 200,00, fica R\$ 400,00 |
| 2º - Dos R\$ 400,00 tira R\$ 50,00, fica R\$ 350,00 |
| 3º - Dos R\$ 19,00 tira R\$ 7,50, fica R\$ 11,50 |

2º PASSO: encontrando o valor do troco: adicionando os resultados do passo anterior

Finalizando sua estratégia matemática o Sr. Lucas então, adição:

$350,00 + 11,50 = 361,50 \text{ (reais)}$

Logo o Tião tem que devolver o troco de **R\$ 361,50**.

PROCOLOS INTERACIONAIS

Protocolo 1

A educadora-alfabetizadora propõe uma atividade de formação de palavras e explora as vogais como base de toda sílaba e também quer desconstruir a hipótese de poligamia entre as letras. Assim, retomando uma atividade de reflexão sobre a estrutura das palavras ela começa a explorar as irregularidades da língua, a partir dos usos das vogais nas sílabas e então, começam a formar palavras onde as vogais se encontram de modo diferente a partir da palavra religião e do uso do dicionário.

E: Rajada.

I: Ra-ja-do

E: Muito bem! Que que elas tem em comum? Que que elas tem tudo parecido?

I: Uai só mudo o O pelo A.

E: Rajada.

I: Ra-ja-do

E: Muito bem! Que que elas tem em comum? Que que elas tem tudo parecido?

I: Uai só mudo o O pelo A.

TA33CC05080607

Protocolo 2

E: O que que elas tem em comum? parecido? (+) Raizama /: não. Raizani, rajá, rajada, rajado, rajar? Que que elas tem parecido?

I: Uai! o começo é tudo R né?

E: HUM! Muito bem!

TA33CC05080606

Protocolo 3

Muito bem! continuando aqui, a gente tá formando palavras que tenha encontro vocálicos, quer dizer, encontro de duas vogais. Vamos lá, vê se a gente consegue formar mais uma. O senhor já formou rainha, leão, rua, rio. (+++)

I: Tem o LA, lata. LO. Luiz. Loiz.

TA33CC05080610

Protocolo 4

E: Muito bem! Leão então tem quatro /: quatro letras e duas sílabas. Muito bem! Mas vamos procurar aí formar né, palavras que tem uma vogal e duas consoantes, óh! Uma consoante e duas vogais!

I: Duas vogais.

E: Que encontram /: se encontram.
I: (+++) RU (+) RUA
E: Rua! PERFEITO Seu Lucas!
I: RU-A, três. Só com três letras né.
E: Só três letras.
I: R, U e A.
E: Muito bem. E quais são as duas vogais que se encontram aí?
I: O U e o A né.
TA33CC05080604

Protocolo 5

E: Muito bem! E Larissa tem quantas letras? Agora aqui, vamos olhá aqui.
I: Larissa tem, tem seis, sete.
E: Hum. E quantas partezinhas?
I: La-ris-sa. Três.
E: Muito bem. Quais são elas?
I: é La-ris-sa.
E: Muito bem Seu Lucas!
TA33CC05080622

Protocolo 6

E: Muito bem! E Larissa tem quantas letras? Agora aqui, vamos olhá aqui.
I: Larissa tem, tem seis, sete.
E: Hum. E quantas partezinhas?
I: La-ris-sa. Três.
E: Muito bem. Quais são elas?
I: é La-ris-sa.
E: Muito bem Seu Lucas!
TA33CC05080622

Protocolo 7

E: Isso! Muito bem. Outra palavra onde as vogais se encontram, que tem uma consoante
...:
I: E, não num é [pensando]. (+) Danô... (+++) RI /: num dá RIO.
E: Rio. Rio? RIO! Muito bem! Tem duas vogais, num é isso?
I: Ri-o. Ri-o.
E: Muito bem Seu Lucas! Agora me conta: quantas letras tem a palavra rio?
I: Letra?
E: Letra.

I: Uai, nos meu pensamento só tem três né.

E: Muito bem. Três letras. E quantas sílabas a palavra rio tem?

I: Duas.

E: Ah! Muito bem!

I: Que é o R /: não.

E: Pode pensá. Pode falá. Só vou pegar um negócio aqui.

Levantando-se para pegar o dicionário.

I: R, I e O.

E: R, I e O. Qual que seria a primeira?

I: o R.

E: A gente fala R depois IO?

I: RI e O (+) R, I e O.

TA33CC05080604