

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**DAISY CLECIA VASCONCELOS DA SILVA**



**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESVENDANDO PRÁTICAS,  
CONSTRUINDO POSSIBILIDADES**

**NATAL  
2005**

**DAISY CLECIA VASCONCELOS DA SILVA**

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESVENDANDO PRÁTICAS,  
CONSTRUINDO POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada à Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Neide Varela Santiago

**NATAL  
2005**

**DAISY CLECIA VASCONCELOS DA SILVA**

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESVENDANDO PRÁTICAS,  
CONSTRUINDO POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada à Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal do  
Rio Grande do Norte como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre em  
Educação.

Aprovado em \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Neide Varela Santiago  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Magda Becker Soares  
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

---

Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Maria de Carvalho Lopes  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA  
Divisão de Serviços Técnicos

Silva, Daisy Clecia Vasconcelos da.

Alfabetização de jovens e adultos: desvendando práticas construindo possibilidades / Daisy Clecia Vasconcelos da Silva. – Nata, 2005.  
174p. il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Neide Varela Santiago

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação – Tese. 2. Jovens e adultos - Tese. 3. Letramento – Tese. 4. Práticas pedagógicas - Tese. 5. Professor – Tese. I. Santiago, Neide Varela II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37.046 (81) (043.3)

## Dedicatórias

Às minhas avós Amara Paula da Silva — *in memoriam* — e Paulina Francisca do Espírito Santo. Mulheres, nordestinas, não-alfabetizadas...

À minha filha Luisa e minha sobrinha Mel, a nova geração, frutos de outra realidade.

## AGRADECIMENTOS

Porquanto fizeste do Senhor o teu refúgio, e do Altíssimo a tua habitação, nenhum mal te sucederá, nem praga alguma chegará à tua tenda.

**Porque aos seus anjos dará ordem a teu respeito, para te guardarem em todos os teus caminhos.**

**Eles te susterão nas suas mãos, para que não tropeces em alguma pedra.**

Salmo 91, 9 -12

Agradecimentos especiais aos anjos que Deus colocou no meu caminho:

a meus pais, Nivaldo e Nazidi que, desde meus primeiros passos me estendem suas mãos, me apóiam, vibram com minhas conquistas, nunca me deixam desistir da luta.

a meu irmão Gilvan, meu grande amigo, meu colaborador.

à minha filha Luisa, pelos inúmeros momentos nos quais abriu mão de minha presença, compreendeu minhas angústias e me estendeu sua mão amiga.

à Prof<sup>a</sup> Neide Varela Santiago, minha orientadora, pela acolhida, por sua disponibilidade, paciência e apoio total em todos os momentos.

às professoras Sandra Maria Borba Pereira e Rosa Aparecida Pinheiro, minhas ex-professoras, coordenadoras no Programa GerAção Cidadã, as responsáveis por minha paixão pela EJA.

à Prof<sup>a</sup>. Janeth Silveira Pinto, a grande responsável por minha mudança de rumo, por minha entrada na Educação e por despertar em mim o interesse pela pesquisa.

à professora Andréa da Silva Andrade, minha grande amiga, minha eterna revisora de textos, companheira de projetos e jornadas por suas inúmeras contribuições em minha vida profissional.

à grande amiga, filha de coração, Maria Isabel de Medeiros Brito, por sua indispensável colaboração, sem ela esse trabalho teria sido muito mais árduo.

à direção, equipe técnica, professores e demais servidores da Escola Municipal Irmã Arcângela pela acolhida e total apoio.

à professora Maria do Carmo Angélica dos Reis, por sua incomparável disponibilidade e cooperação em todos os momentos dessa pesquisa.

aos alunos da turma do primeiro nível 1-2004 da Escola Municipal Irmã Arcângela, pela acolhida, carinho, colaboração e incontáveis momentos de aprendizagem que me proporcionaram.

às amigas Sandra Trigueiro, Adriana Chagas e Karla Roriz, minhas companheiras do Centro Educacional Maristella, que acompanharam e me apoiaram em meu percurso pela pós-graduação.

aos companheiros do Centro Educacional Maristella — direção, equipe técnico-pedagógica e professores, pois cada um, dentro de suas especificidades, colaborou com minha formação enquanto educadora.

às amigas Maria Betânia, Tadeuza e Ana Paula, minhas companheiras de disciplinas e seminários na pós-graduação. Durante todo período de curso dividimos nossas dúvidas, angústias e vitórias.

aos professores do PPGEd, Adir Luiz Ferreira, Denise Carvalho, Francisco de Assis Pereira, Jefferson Fernandes Alves, João Maria Valença de Andrade, José Pereira, Lúcia de Araújo R. Martins, Márcia Maria Gurgel Ribeiro e Maria Estela Campelo, por suas inúmeras contribuições no desenvolvimento deste trabalho.

às companheiras de coordenação no Programa GerAção Cidadã – Reduzindo o Analfabetismo, Ana Karla Varela, Jalmira Linhares Damasceno, Patrícia Karla Macedo e Giovana Melo, por suas incontáveis colaborações.

aos amigos Frederico e Elisângela Muthz e ao pequeno Yuri, pois mesmo estando tão distantes passaram toda sua força e amizade durante este e outros períodos de minha vida.

E, principalmente, a Deus por ter colocado todas essas pessoas-anjos no meu caminho.

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. (Paulo Freire).

## RESUMO

O compromisso dessa pesquisa volta-se para a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas na alfabetização de jovens e adultos, bem como se propõe a construir caminhos na busca de práticas que levem em conta as especificidades dos alunos dessa modalidade de ensino. Os aportes teóricos que nos guiaram nessa busca foram os estudos acerca de alfabetização na perspectiva do letramento, nos quais a escrita é vista como um sistema de representação, dessa forma o processo de alfabetização tem como objetivo a apropriação da escrita em toda sua complexidade e usos sociais. Para o desenvolvimento desta pesquisa o direcionamento metodológico assume as premissas da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico a fim de possibilitar o conhecimento da realidade a partir da sua vivência cotidiana. Nesse sentido, foram observadas as atividades desenvolvidas pelos partícipes da pesquisa e também realizadas entrevistas e questionários com o objetivo de um melhor conhecimento a respeito da realidade que os cerca. Tendo em vista as características de nossa pesquisa e a construção de nossos dados através de registros oriundos de observações e também registros verbais, encontramos na teoria da análise de conteúdo, mais especificamente na análise temática a fundamentação necessária para realizarmos nossas análises. Os dados construídos e analisados nos apontam caminhos pelos quais torna-se possível realizarmos um trabalho de alfabetização que possa efetivamente contribuir na construção do conhecimento pelo aluno jovem e adulto, respeitando suas especificidades e anseios.

Palavras-chave: Educação, jovens e adultos, letramento, práticas pedagógicas.

Professor.

## ABSTRACT

The compromise of this research intend to the understanding of the pedagogic practices developed in the literacy of youths and adults, as well as you intends to build paths in the search of practices that faces the students' assigns of this teaching modality. The theoretical approach that guided us in this search was the studies concerning literacy in the perspective of the literate, which ones the writing is seen as a representative system, in this way the literacy process has as objective the appropriation of the writing in all your complexity and social usages. For the development of this research the methodological course assumes the premises of the qualitative research of the ethnographic type in order to make possible the knowledge of the reality starting from your daily existence. In this sense, were observed the activities developed by the participants of the research and also accomplished interviews and questionnaires with the aim of a better knowledge concerning the reality that surrounds them. Concerning the characteristics of our research and the construction of our data through registers originating from observations and also verbal results, we found in the content analysis theory, but specifically in the thematic analysis, the necessary recital to accomplish our analyses. The built and analyzed data point us paths for which ways it becomes possible realize a literacy labor that indeed can contribute in the construction of the knowledge for the young and adult student, respecting your specificities and wishes.

Key-words: Education, youths and adults, literacy, pedagogic practices, teacher

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto1- Painel com atividades dos alunos	13
Quadro 1. Os níveis de conceptualização da escrita de alfabetizandos na perspectiva de Emília Ferreiro	25
Quadro 2. Informações gerais	45
Quadro 3. Experiência escolar anterior	45
Foto 2. Sala de aula em março de 2004	55
Foto 3. Sala de aula em novembro de 2004	55
Foto 4. Trabalhando em equipe	71
Foto 5. Primeiro semestre, início de uma aula, no momento da explicação de uma atividade	73
Quadro 4. Atividades realizadas no ano letivo de 2003	104
Foto 6. Lendo o jornal	111
Foto 7. Lendo o jornal	111
Foto 8. Trabalho em grupo	112
Foto 9. Construindo um painel	114
Foto 10. Dia das Mães	154
Foto 11. Dia das Mães	154
Foto 12. São João, casamento matuto	155
Foto 13. Comemoração dos aniversários do segundo semestre	155
Foto 14. Dia do Estudante	156
Foto 15. Encerramento do ano letivo, confraternização natalina	156

## SUMÁRIO

<b>1 – APRESENTAÇÃO</b>	13
<b>2 - CONSTRUINDO CAMINHOS: METODOLOGIA</b>	35
2.1 - TRILHANDO CAMINHOS: DIRECIONAMENTO METODOLÓGICO	36
2.2 - CAMINHOS CONSTRUÍDOS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
2.3 - NOSSA ESTRADA: ANÁLISE DOS DADOS	66
<b>3 - PERCORRENDO CAMINHOS: A SALA DE AULA</b>	71
3.1 - O COTIDIANO DA SALA DE AULA: O QUE É, COMO ACONTECE	72
3.2 - PROFESSORA E ALUNOS: UMA RELAÇÃO CONSTRUÍDA	96
3.3 - DOCENTES EM AÇÃO: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES	101
<b>4 - DESVENDANDO CAMINHOS: (RE)CONHECENDO O EDUCANDO</b>	114
4.1 - O EDUCANDO COMO SUJEITO DE APRENDIZAGEM	115
4.2 - ADULTOS-NÃO ALFABETIZADOS: PARTICULARIDADES DE COMPREENSÃO	123
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	133
<b>REFERÊNCIAS</b>	144
<b>ANEXOS</b>	150

## 1- APRESENTAÇÃO



Foto1: Painel com atividades dos alunos

A Educação de Jovens e Adultos é um tema marginal nas pesquisas, na produção do material, na concepção de currículos e programas específicos. Sem envolvimento efetivo da Universidade, de professores, de pesquisadores no campo da Educação de Jovens e Adultos, passaremos a ser aqueles eternos experimentadores que já somos [...], obrigados a entrar na sala de aula sem nenhuma base específica de formação, sem materiais específicos necessários para isso. (Sérgio Haddad).

O compromisso dessa pesquisa volta-se para a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas na alfabetização de jovens e adultos<sup>1</sup>, bem como se propõe a construir caminhos em busca de práticas pedagógicas que levem em conta as especificidades dos alunos dessa modalidade de ensino.

A escolha deste tema prende-se com nossa experiência profissional, iniciada no ano de 2001 quando assumimos a coordenação pedagógica de turmas de alfabetização de alunos do então Projeto Redução do Analfabetismo, hoje Programa GerAção Cidadã – Reduzindo o Analfabetismo, uma parceria entre a Prefeitura Municipal do Natal, através de sua Secretaria de Educação, e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Em nossas visitas às turmas percebíamos práticas pedagógicas infantilizadoras, que tratavam a aprendizagem da leitura e da escrita como algo mecânico, com um fim em si mesmo. Constatar esses fatos nos levaram a inquietações diversas.

Nesse contexto, percebemos a necessidade de um maior aprofundamento na Educação de Jovens e Adultos e suas práticas que, segundo nos mostra Haddad (2001), representam apenas 3% ou 4% de toda produção de conhecimento na área educacional. Esse fato nos leva a crer que a Educação de Jovens e Adultos, doravante denominada E.J.A., demonstra estar sendo relegada a um plano secundário, tanto no que diz respeito às políticas públicas quanto à produção científica.

Como conseqüência da pouca produção de conhecimento em E.J.A., ficamos com várias questões em aberto: Como se dá o processo de aquisição da leitura e

---

<sup>1</sup> Modalidade da educação básica que atende a pessoas acima de 15 anos.

da escrita pelo adulto?

É similar ao que ocorre com a criança? Passará o adulto pelas mesmas etapas? O fato de o aluno jovem e adulto estar inserido em uma sociedade letrada interfere no processo de aquisição da escrita? Que fatores podem facilitar essa aquisição, ligados ao mundo juvenil e adulto? Quais práticas pedagógicas serão adequadas a essa modalidade da educação básica?

Na expectativa de encontrarmos respostas às nossas dúvidas, seguimos nosso caminho na direção da pesquisa educacional.

#### A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Acreditamos que um dos caminhos para compreendermos a razão pela qual as questões anteriormente citadas ainda permanecem abertas, está na trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos em nosso país.

No Brasil, a educação para esse segmento tem sido caracterizada como produto da miséria social (HADDAD, 2001) e, assim o sendo, constitui-se de uma educação para as camadas populares. Arroyo (2001) comenta que a educação popular nasce e se alimenta de uma variedade de projetos de EJA, que tem sua história muito mais dificultada do que a educação básica. Dessa forma, verificamos que a E.J.A. se constitui historicamente em nosso país por projetos descontínuos, paralelos ao sistema de ensino elementar implementados pelo governo, projetos comunitários orientados por órgãos e organizações não-governamentais e uma

institucionalização que não atende às reais necessidades do grupo social a que se destina.

Após a revolução de 1930, tivemos, com as mudanças políticas e econômicas, o início da consolidação de um sistema público de educação básica no Brasil. Nos estudos de Moura (1999) é destacado que a década de 40 pode ser considerada como um período áureo para a educação de adultos, pois durante este período ocorreram várias iniciativas pedagógicas importantes no setor público, dentre elas:

- regulamentação do FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário (1942), cujo objetivo era o de ampliar a educação primária, incluindo o ensino supletivo para adolescentes e adultos;
- criação do INEP – Fundo Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais;
- lançamento da CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947);
- realização do I Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947), e do Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949).

Após um período de êxito nos primeiros anos, a CEAA, que teve grande importância como fornecedora de infra-estrutura a estados e municípios para a EJA, entrou em um momento de declínio (SOARES, L., 1996), fato este que incentivou ao Ministério da Educação a organizar, em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Nesse congresso, que contou com a presença de Paulo Freire (1921-1997), discutiu-se, além da inadequação dos métodos de ensino e da falta de qualificação profissional do professor de adultos (SOARES, L., 1996), a implementação de um programa permanente, que vislumbrasse a EJA a partir de uma visão das causas do analfabetismo. Consolidando essa idéia, surgiu o Plano

Nacional de Alfabetização<sup>2</sup>, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo golpe militar em 1964.

Temos em Paulo Freire um divisor de águas na história da E.J.A. em nosso país. A partir de suas idéias e proposições, as reflexões e as práticas na área passam a ter um referencial próprio. A concepção de que o analfabeto nada sabe, devendo o professor preencher este vazio, passa a ser substituída por uma nova concepção sobre alfabetização, vista “[...] como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo como um ato criador [...]. Enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando o seu sujeito [...]” (FREIRE apud MOURA, 1999, p.58).

Com o golpe militar, princípios norteadores como conscientização e participação foram abolidos do ideário da E.J.A. que, anteriormente caminhava junto à educação popular. Durante o regime militar criaram-se novas campanhas de alfabetização. Dessas podemos destacar a Cruzada do ABC (Ação Básica Cristã) e, posteriormente, o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que, longe de prosseguir o que era realizado anteriormente, centralizou as iniciativas, restringindo o conceito de alfabetização “como um processo de aquisição de uma técnica de decodificação oral (para escrever) e de decodificação escrita (para ler)” (MOURA, 1999, p.33).

Com a redemocratização brasileira que instituiu a **Nova República**, o MOBRAL foi extinto e, em seu lugar foi criada a Fundação Educar, que tinha como funções: fomentar o atendimento às séries iniciais do 1º grau (hoje Ensino

---

<sup>2</sup> O Ministério da Educação previu a alfabetização de cinco milhões de adultos num prazo de dois anos. (PAIVA, 2003, p.284)

Fundamental), produzir material e fazer a avaliação de atividades para EJA.

Após a promulgação da nova carta constituinte, em 1988, é apresentado o novo projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº1.258/88 e, pela primeira vez na história da educação brasileira a E.J.A. passa a integrar-se ao sistema regular de ensino.

Apesar de toda essa trajetória, a E.J.A. ainda permanece muito distante do ideal desejável, pois, além dos problemas relativos às políticas públicas — ausência, direcionamento inadequado, descontinuidade, entre outras —, temos, como já foi exposto anteriormente, a pouca produção de material na área e, conseqüentemente, diversos outros problemas vinculados ao aspecto didático-metodológico.

Inúmeras questões permanecem desafiando sua superação, tais como: a infantilização dos recursos e atividades, bem como do espaço escolar e o ambiente alfabetizador. O não aproveitamento da experiência prévia e da cultura do aluno da E.J.A. como conteúdo de aprendizagem, o desrespeito à especificidade de aprendizagem do aluno adulto, além da inadequação da linguagem didática utilizada pelo professor-alfabetizador; da interação professor-aluno e da utilização de métodos e procedimentos.

Referido por Moura (1999), os estudos sobre a alfabetização de jovens e adultos começaram a reformular-se de maneira mais crítica no começo da década de 80. As duas formas existentes até então, o modelo tradicional e as formulações freireanas, passaram a ser avaliadas e revisadas de tal modo que possibilitaram o surgimento de novas contribuições que ajudassem a aumentar as perspectivas de outros métodos teórico-práticos.

Essas contribuições podem ser exemplificadas através das experiências realizadas sobre o processo de alfabetização de adultos por Ferreira e

colaboradores (1983) — **Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura.**

Esta investigação foi guiada pelas questões teóricas mencionadas anteriormente, mas também por uma inquietação pedagógica: não será possível considerar uma ação alfabetizadora que tome como ponto de partida o que os adultos sabem, ao invés de partir do que ignoram? Não será, por acaso, nossa própria ignorância acerca dos sistemas de concepções destes adultos que nos levam a tratá-los como se fossem ignorantes? O respeito para com a pessoa analfabeta não deixa de ser um enunciado vazio quando não sabemos o que é que temos que respeitar. Conhecer o adulto, para que esse respeito também seja um respeito intelectual, nos parece essencial para guiar qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de partir do que o sujeito já tenha construído por si mesmo, antes dessa ação. (FERREIRO, 1983, p. 2-3)

Conforme é apontado por Ferreiro (1983), essas experiências tiveram como objetivo possibilitar importantes mudanças pedagógicas. Vemos que, ainda hoje, servem de base para reflexões, reavaliações e modificações de atitudes em relação às práticas alfabetizadoras. Os resultados apontados pela referida pesquisa subsidiaram as observações, intervenções, reflexões e análises realizadas para o desenvolvimento dessa dissertação.

Nesse sentido, acreditamos que para uma melhor compreensão às análises

---

<sup>3</sup> Livre tradução: Daisy Clecia Vasconcelos da Silva.

realizadas das situações de sala de aula observadas ao longo dos dez meses de trabalho de campo, faz-se necessário clarificar qual conceito de alfabetização norteou nossa pesquisa.

## Escrita, alfabetização e letramento

[...] o objetivo da alfabetização é que o aluno se aproprie da língua escrita em todos os seus usos e em todos os seus níveis de complexidade. (Campelo).

Mas, afinal como conceituar alfabetização? Qual o conceito de letramento? O que difere alfabetização de letramento? O que devo fazer para alfabetizar? Esses foram os principais questionamentos apontados pela professora-participante de nossa pesquisa no momento de nossa conversa inicial.

A alfabetização, a leitura e a produção textual têm sido alvo de grandes discussões por parte dos estudiosos da Educação, na medida em que há muitos anos se observam dificuldades de aprendizagem e altos índices de reprovação e evasão escolar, problemas esses vinculados com o processo de alfabetização inicial. Nesse texto pretendemos situar quais concepções, resultado de inúmeras discussões e pesquisas, acerca de alfabetização e letramento tomaremos como base em nossas análises.

Para tanto, devemos igualmente situar qual concepção de escrita norteará nossas reflexões. Sobre a importância pedagógica acerca da maneira pela qual concebermos a escrita, Ferreiro (2001a, p.10) nos alerta:

A escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e, conforme o modo de considerá-la, as conseqüências pedagógicas mudam drasticamente. A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. [...].

Consideramos a escrita como um sistema de representação, um “produto cultural por excelência” (TFOUNI, 1988, p.10), um objeto substituto, diferente da linguagem oral e não a mera transcrição desta. Nesse sentido Ferreiro (2001a, p.12), nos aponta que “a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação”. De acordo com diversos autores, dentre eles Ferreiro (1983, 1995, 2001a, 2001b, 2001c, 2003), Freire (1983, 2005), Bajard (2002), Touni (1998, 2002), a aquisição do sistema de escrita não deve ser restrita apenas a técnicas de codificação/decodificação do sistema e sim promover a reflexão e o uso da multiplicidade de funções da mesma. Sob essa perspectiva, o objetivo primordial da alfabetização será a compreensão da estrutura do sistema alfabético. Diante dessa constatação, encontramos a concepção freireana acerca da alfabetização:

[...] a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas —, mas uma atitude de criação e recriação. [...] (FREIRE, 2005, p.72)

Com base em nossas leituras, percebemos que, para Ferreiro (1983, 1995, 2001a, 2001b, 2001c, 2003) e Freire (1983, 2005) não há uma clara distinção entre alfabetização e letramento, pois ambos colocam em evidência o uso social da língua escrita. Todavia, diversos autores colocam a questão do letramento como um processo inconcluso, mais amplo que o processo de alfabetização, no qual o sujeito, por meio de inúmeras agências — dentre elas a escola — e inúmeros eventos, vai se apropriando do uso social da língua escrita.

Nos estudos de Tfouni (1988) é destacado que alfabetização e letramento são processos interligados, porém dissociados em relação a sua natureza e abrangência. Dessa forma poderíamos considerar o letramento como um processo mais amplo, na medida que valoriza as práticas sociais, da leitura e da escrita.

Em relação ao conceito de letramento, Soares, M. (2003b, p.71) nos alerta que “é uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica”, o que nos faz perceber quão tênue é a diferença entre os conceitos **alfabetização** e **letramento**. Sob o olhar de Kleiman (1995, p. 19) vemos que letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Corroborando com Kleiman (1995), Soares, M. (2003b, p.65-66) indica que “o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidade, valores, usos e funções sociais[...]”, e completa afirmando que “é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita [...]”

Podemos observar que, por essas perspectivas a diferença entre os conceitos de alfabetização e letramento são extremamente sutis. No sentido de clarificar essa discussão, Durante (1988, p. 25) indica que “a alfabetização (domínio do sistema

alfabético) constitui um tipo de prática de letramento. Entendo o letramento como um conjunto de práticas sociais que se utilizam da escrita,[...]”.

Consideramos que, para o desenvolvimento de uma prática alfabetizadora que veja no educando o sujeito do processo de aprendizagem, faz-se necessário que o educador compreenda a alfabetização como processo que vai muito além de decodificação — aquisição do código lingüístico. Isto significa dizer que estar alfabetizado é atribuir significado e sentido às funções sociais vinculadas à leitura e a escrita. No sentido de compreender o processo de construção da escrita e estar em condições de planejar atividades que possam colaborar para a aquisição da língua escrita em toda sua complexidade e funções sociais, acreditamos ser de grande importância que o educador conheça os níveis de construção da escrita descritos por Ferreiro e Teberosky (1999).

#### Níveis de construção da escrita

Conhecer a psicogênese da alfabetização não implica, portanto, permanecer estático, à espera do aparecimento do próximo nível (Emília Ferreiro).

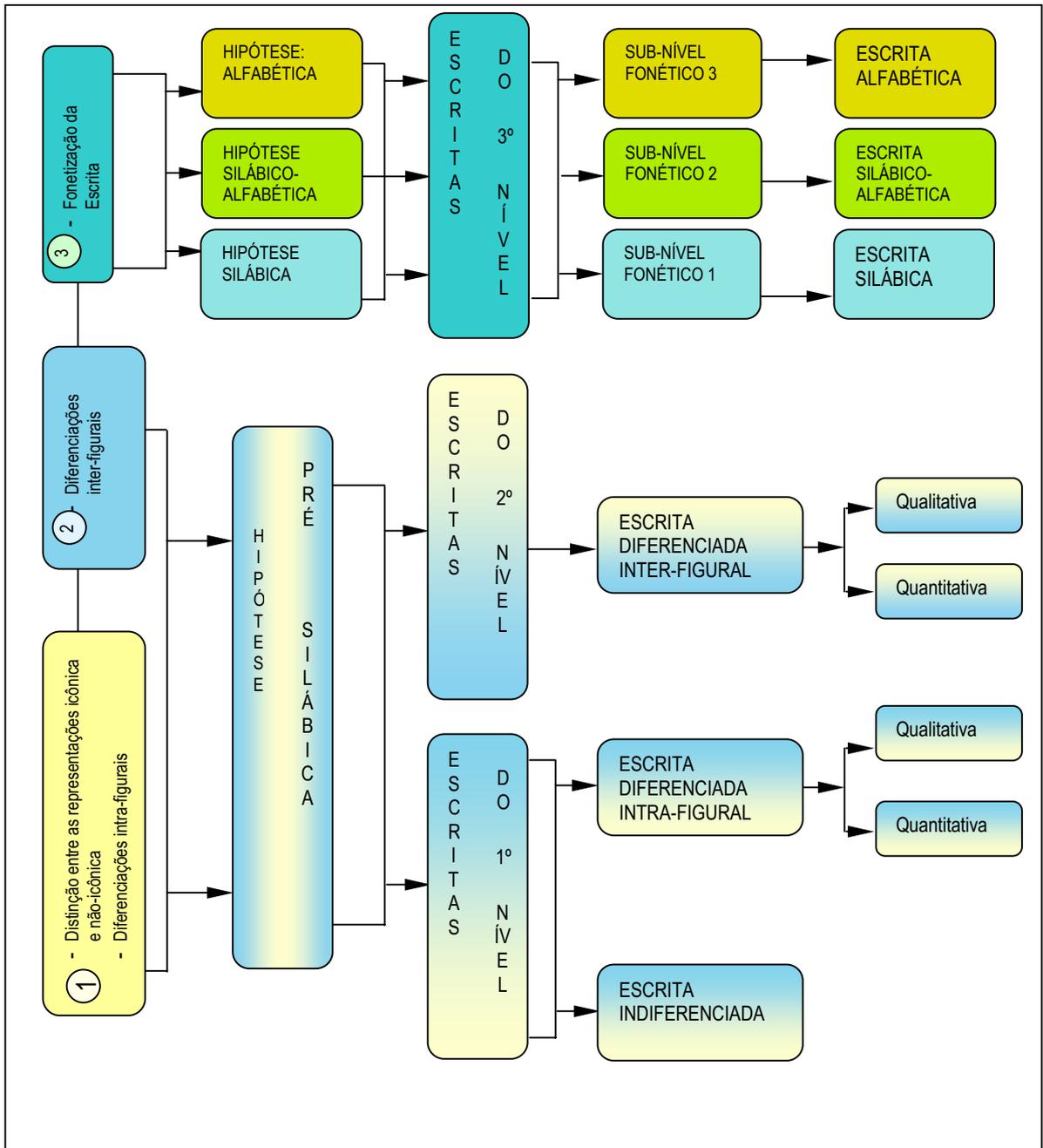
Psicogênese da Língua Escrita (1999), foi o resultado do trabalho de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, cujo objeto de pesquisa foi a construção da escrita pela criança. Nesse livro, as autoras descrevem, a partir das intervenções realizadas, o processo pelo qual passam as crianças, suas hipóteses e conflitos cognitivos enfrentados até a apropriação do conhecimento. Ressaltamos que, o termo

**hipótese** é utilizado por Ferreiro num sentido amplo, “para se referir a idéias ou sistemas de idéias elaborados [...] a fim de explicar a natureza e o modo de funcionamento de um determinado objeto conhecido”.(FERREIRO, 2001c, p.22)

Motivada pela pesquisa junto às crianças, Ferreiro (1983) desenvolveu ainda, uma pesquisa, na cidade do México, com pais analfabetos, residentes em ambiente urbano, buscando identificar também seu processo de aquisição da leitura e escrita. Ao descrever o processo através do qual a criança e o adulto identificam a natureza alfabética da escrita, Ferreiro (1983, 1999) contribui para:

- que o alfabetizador identifique o nível no qual se encontra a concepção de produção escrita pelo aluno, conseqüentemente este terá melhores condições de escolher atividades de ensino que estimulem a necessária construção de hipóteses pelo aluno de modo ativo e participativo;
- uma melhor compreensão da mediação desenvolvida pelo alfabetizador entre o sujeito (aluno) e o objeto (leitura/escrita), superando as contradições e limitações das posturas de alfabetização, à dinâmica processual no interior da sala de aula.

Uma longa caminhada constitui a construção da escrita pelo educando, cujas etapas descritas por Ferreiro e Teberosky (1999), serão apresentadas em seguida. Para tanto, seguiremos a classificação mais atual dos níveis da psicogênese descritos por Ferreiro (1995), quando a pesquisadora reorganiza as etapas em três grandes níveis, com seus subseqüentes sub-níveis. Uma visão geral dessa organização poderá ser visualizada no quadro 1.



Quadro 1: Os níveis de conceptualização da escrita de alfabetizandos na perspectiva de Emília Ferreiro.

Criação: Profª Drª Mª Estela Campelo - UFRN  
 Apoio Técnico: Andréa Campelo

## 1 - Primeiro Nível — Hipótese Pré-silábica

Nesse nível o alfabetizando faz a distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico, considera as letras como objetos substitutos, faz relação entre desenho e escrita.

### A - Grafismos primitivos - garatujas

Características:

- repetição do mesmo sinal gráfico – escritas unigráficas;
- pseudo-letras, sinais gráficos arbitrários;
- o sujeito não diferencia o desenho da escrita;
- Hipótese do nome: na escrita estão apenas os nomes dos objetos, das pessoas;
- não há critério de quantidade do número de sinais gráficos que uma palavra pode conter. Uma palavra pode preencher uma linha inteira.

### B - Escritas fixas – Quantidade e repertório fixo de grafias

Características:

- uma mesma série de grafias vai compor uma palavra;
- uma mesma escrita serve para diferentes palavras;

- uma só letra, geralmente a letra inicial do nome próprio, pode significar o nome completo;
- poderão ser usados números ou letras para escrever palavras.

### C - diferenciação intra-figural

#### Características:

- Hipótese da quantidade mínima: uma palavra deve ter um número mínimo de grafias para poder ser lida.
- Hipótese da variedade de grafias: a palavra não tem letras repetidas. Se a escrita tem o tempo todo a mesma letra, não pode ser lida.

### 2 – Segundo Nível — Hipótese Pré-silábica

Nesse nível, o educando inicia a compreensão da estabilidade da escrita das palavras, ou seja, verifica que uma palavra é escrita sempre da mesma maneira com as mesmas letras e numa mesma ordem.

#### A - Diferenciação quantitativa inter-relacional não-sistemática

- O sujeito estabelece seus critérios de diferenciação entre as letras para formar uma palavra

- Essas diferenciações acontecerão de acordo com critérios externos escolhidos, em relação a um ponto externo não-estável pelo alfabetizando, ou seja de maneira não-sistemática (FERREIRO, 1995).

B - Diferenciação da escrita de uma palavra para outra de significado diferente - interfigural

- O sujeito pode primeiro tentar modificar uma palavra da outra, mudando a quantidade de sinais gráficos entre eles, de tal modo que fiquem de tamanhos diferentes
- Hipótese do realismo nominal: é preciso colocar mais letras para objetos grandes. O nome das pessoas é proporcional ao tamanho ou idade delas.

C - Diferenciação qualitativa inter-relacional não-sistemática

- O repertório de grafias conhecidas geralmente é limitado nesse nível. São utilizadas principalmente, as letras das palavras significativas já aprendidas e memorizadas globalmente, como o nome próprio e outras.

### 3. Terceiro Nível — Fonetização da Escrita

Nesse nível encontraremos três sub-níveis: silábico, silábico-alfabético e alfabético.

## A - Hipótese Silábica

### Características:

- Descoberta da relação som-grafia. Não é apenas a letra inicial que tem valor sonoro, mas a palavra toda.
- A escrita está ligada à linguagem enquanto pauta sonora, com propriedades específicas, diferentes do objeto referido.
- O sujeito não se atém mais apenas na construção global da palavra, preocupa-se antes com as partes.
- Qualquer letra pode servir para representar qualquer som.
- Na oração, o sujeito pode escrever uma palavra inteira representada por um sinal gráfico apenas.
- A segmentação das palavras e das sílabas pode não corresponder ainda à segmentação convencional.

### Observações importantes:

- É preciso acompanhar e observar a ação do aprendiz enquanto constrói o seu conhecimento sobre a escrita. Observar como escreve e lê sua produção escrita. No nível silábico, é preciso pedir ao sujeito para ler logo depois que escrever, apontando com o dedo cada parte da palavra;
- Palavras aprendidas globalmente, ou escritas pelo adulto estão em contradição com a hipótese silábica: o adulto sempre põe mais letras.

- O abandono da hipótese silábica não se faz de imediato. Os conflitos vão desestabilizando progressivamente a hipótese silábica.
- Nesse nível o aluno pode escrever o que desejar, mas suas produções não poderão ser lidas pelos outros. Essa impossibilidade de leitura de seus escritos estabelece também um conflito que o move ao nível alfabético.
- Num estágio mais avançado da hipótese silábica, o sujeito passa a usar valores sonoros estáveis, sistematicamente, utilizando os valores sonoros convencionais, fazendo uso de vogais ou consoantes correspondentes, por exemplo, podendo escrever **cavalo** de duas maneiras: CVL ou AAO.

#### B - Hipótese Silábica-Alfabética

##### Características:

- O sub-nível (hipótese) silábico-alfabético é a transição entre o silábico e o alfabético, coexistindo as duas formas.
- O sujeito acrescenta mais letras a cada sílaba oral.
- As letras podem ou não ter valor sonoro convencional.

#### C - Hipótese Alfabética

##### Características:

- O sujeito escreve foneticamente, ou seja, escreve como fala.
- O aluno vai descobrindo as convenções ortográficas, regras e exceções.

- Descoberta que a sílaba pode ter uma, duas, três, quatro, cinco letras.
- Descoberta de que não há uma regularidade absoluta na correspondência som-grafia.
- Descoberta da segmentação convencional entre as palavras da oração.

Como dito anteriormente, a primeira pesquisa de Emília Ferreiro em relação à construção da escrita ocorreu com crianças. Alguns anos depois realizou a mesma pesquisa com adultos não-alfabetizados. Nessa segunda pesquisa também foi feita uma comparação entre crianças e adultos, da qual Ferreiro (1983) concluiu que:

1. Os adultos manifestam as mesmas hipóteses de quantidade mínima e de variedade interna que já conhecemos em crianças
2. Manifestam a mesma diferenciação entre **o que está escrito** e **o que se pode ler**.
3. Apresentam as mesmas dificuldades para **manejar** as relações entre o todo e as partes ao nível da palavra escrita, dentre outras;
4. Também é correto afirmar que nem todos os níveis de conceituação identificados nas crianças são encontrados nos adultos. Os níveis mais primitivos (pré-silábico) estão praticamente ausentes.

A autora finaliza alertando-nos que o fato de ter sido realizada uma comparação entre adultos e crianças não nos autoriza a tirarmos conclusões, a deduzir que adultos não-alfabetizados têm déficits intelectuais, pouca capacidade de abstração, deficiências lingüísticas ou de qualquer outro tipo. As dificuldades epistemológicas que devem ser superadas durante o processo de construção da escrita eram insuspeitas precisamente porque se visualizava esta aquisição como um lucro instrumental e não como um autêntico processo de conhecimento.

Podemos perceber que escrever é muito mais do que juntar letras ou transcrever a linguagem oral para a linguagem escrita. É um processo contínuo, uma

construção progressiva, o que não significa dizer que essa construção ocorre de forma linear.

Quando tratamos de conceituar os níveis de construção da escrita, não queremos que o alfabetizando fique rotulado, classificado, pois de nada nos serve sabermos que **fulano de tal tem escrita pré-silábica** se não fizermos nada para que ele possa avançar rumo à escrita alfabética. Acreditamos que, ao compreender o caminho (processo) pelo qual o adulto não-alfabetizado percorre na construção de seu conhecimento, o professor-alfabetizador terá condições de auxiliá-lo, planejando ações/atividades que possam ajudá-lo a avançar de um nível ao outro.

#### A dissertação

Com esse aporte teórico, orientamos nossas observações, momentos de estudo com a professora-participante e posteriormente nossas análises acerca das atividades observadas.

Para expormos nossas idéias e conclusões, dividimos este trabalho em quatro capítulos descritos a seguir:

Nesse primeiro capítulo apresentamos de forma sucinta as bases teóricas que servem de apoio às nossas análises posteriores. Optamos por realizar o aprofundamento teórico paralelamente às descrições e análises das situações observadas com o objetivo de tornar a leitura mais simples e prazerosa.

No segundo capítulo trataremos dos caminhos percorridos no desenvolvimento de nossa pesquisa para a construção dos dados a serem analisados. Dessa forma, acreditamos proporcionar ao leitor um panorama geral de nossa caminhada.

Destacamos nossa opção metodológica — a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, que possibilita ao pesquisador um maior envolvimento com o objeto pesquisado; o espaço físico e os atores envolvidos: professora e alunos. Tal método também proporciona a pesquisadora uma melhor interação com os procedimentos utilizados na construção dos dados: entrevista, questionário, observação direta e participante e os encontros de formação com a professora-participante.

Possibilitamos, outrossim, uma visão acerca do tipo de análise que será realizada — análise de conteúdo com a técnica da análise temática — e as categorias de análise definidas por nós para o seu desenvolvimento.

No terceiro capítulo abordaremos o cotidiano da sala de aula: suas rotinas e suas peculiaridades. Teremos a oportunidade de conhecermos o desenrolar das aulas e as reações dos alunos e professora às situações ocorridas. No transcorrer deste capítulo iremos descrever as situações observadas e/ou vivenciadas, buscando realizar nossas análises fundamentadas nas diversas leituras realizadas — interlocuções teóricas — realizadas ao longo desde trabalho.

Este capítulo tem como objetivo apontar algumas singularidades de uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos. Nosso percurso iniciou-se pelo planejamento e execução das atividades, passando pela relação construída entre professora e alunos, concluimos apresentando o resultado de nossa ação conjunta — professora-participante e professora-pesquisadora atuante no campo de investigação.

No quarto capítulo está o aluno. Como se dá a relação aluno x práticas pedagógicas? Essa foi a pergunta norteadora do item: o educando enquanto sujeito da aprendizagem. Vimos que, em relação ao aluno adulto atendido por outras modalidades de ensino, o adulto atendido pela E.J.A. possui características

específicas, dessa forma, o trabalho pedagógico, mesmo sendo norteado pelas premissas andragógicas deve ser adequado a essa clientela.

Estaremos observando as peculiaridades de alguns de nossos alunos. Teremos a oportunidade de analisarmos, à luz de autores como Levy (2001), Tfouni (1988) e outros, que mecanismos cognitivos permeiam a lógica construída por eles na solução de problemas, compreensão do sistema de escrita e sua relação com esse objeto de conhecimento.

## 2 - CONSTRUINDO CAMINHOS: METODOLOGIA



A beleza não está na partida nem na chegada, mas na travessia (Guimarães Rosa).

## 2.1 - Trilhando Caminhos: direcionamento metodológico

O conhecimento científico não nasce pronto, se produz. O sujeito precisa conhecer a existência do objeto e dominá-lo. Portanto, para que isso ocorra, o pesquisador necessita definir o caminho a ser seguido para chegar ao final da viagem com novas descobertas científicas (Margarida Balestro).

Durante a construção de nosso objeto, umas de nossas principais inquietações eram justamente acerca de qual direcionamento metodológico deveríamos dar a nossa pesquisa; qual o tipo de pesquisa que melhor se adequaria a nossas proposições; como conseguiríamos alcançar nossos objetivos. A reflexão fez-se presente nesse momento, e assim, surgiram questões como: Qual o melhor caminho metodológico de pesquisa, relacionando-o com a sua pergunta de partida, problemática e outras inquietações? Com essas dúvidas percorremos diversos autores, sempre com o objetivo de compreendermos qual o melhor caminho a seguir. Após diversas leituras percebemos que a presente pesquisa utiliza-se dos métodos das ciências sociais, assume premissas da abordagem qualitativa, mais especificamente a pesquisa etnográfica, uma vez que a “vivência no campo de pesquisa constitui-se no próprio método de investigação” (MOITA, 1997, p.66), com caráter participante e colaborativo.

Nos fenômenos e processos sociais existe um sentido subjetivo, pois o objeto das ciências sociais é histórico, com configurações muito específicas das sociedades humanas no passado, presente e futuro. Ressalta-se que nas ciências

sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto. Nesse sentido, trabalhar com pessoas implica envolver razões culturais, de classe ou faixa etária que promovem uma identidade entre investigador e investigado (MINAYO, 1994).

Apesar da investigação qualitativa na educação só ter sido reconhecida recentemente, esta possui uma longa tradição nas pesquisas sociais. Foi na área das ciências sociais, no século XIX, que primeiro se questionou a adequação do modelo vigente de ciência aos propósitos de estudar o ser humano, sua cultura, sua vida social. Bogdan e Taylor (1994) afirmam que, desde então, há duas perspectivas teóricas predominando nesse cenário: as positivistas e as fenomenológicas. A diferença fundamental entre ambas é que, enquanto a primeira busca fatos ou causas dos fenômenos sociais devotando pouca consideração pelos estados subjetivos individuais, a segunda busca examinar o mundo como é experienciado: compreendendo o comportamento humano a partir do que cada pessoa ou pequeno grupo de pessoas pensam ser a realidade, a verdadeira questão para a fenomenologia não é o mundo que existe, mas sim o modo como o conhecimento do mundo ocorre, se realiza.

Optamos pela pesquisa qualitativa por acreditarmos que, em pesquisa educacional, o papel do pesquisador deverá ser sempre o de “veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.5). Mais uma vez nos reportando às autoras citadas, vemos que através da abordagem qualitativa busca-se apreender a dinâmica, a complexidade dos fenômenos sociais em seu contexto natural, apresentando-se como alternativa para a rigidez, a fragmentação e o distanciamento entre o pesquisador e os objetos pesquisados. Na pesquisa qualitativa os significados são construídos através das interações entre os sujeitos,

sendo seu foco mais voltado para o processo, sem, contudo, desprezar os resultados, enfatiza-se a compreensão e a contextualidade de fatos e eventos. Percebemos que nessa abordagem, os sujeitos de estudo não são reduzidos a variáveis isoladas ou a meras hipóteses, mas vistos como parte de um todo, em seu contexto natural. Nesse sentido, Chizzotti (1991, p.80) nos indica que:

[...]a pesquisa não pode ser o produto de um observador postado fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos; deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem e suas interações cotidianas.

Assim sendo, o pesquisador deve estar envolvido na vida dos sujeitos, visto que seus procedimentos de pesquisa baseiam-se no contato direto com o cotidiano. Alguns autores, tais como: Bogdan e Taylor (1994) e Chizzotti (1991), nos alertam que tal proximidade com os sujeitos exige que o pesquisador esteja constantemente se auto-avaliando para que não perca de vista o objetivo inicial da pesquisa e para que consiga conduzir os encontros com os sujeitos pesquisados na direção das respostas procuradas.

Na pesquisa qualitativa o conhecimento almejado é de como se dá as experiências cotidianas e quais os significados dessas para os sujeitos; supõe-se como obra coletiva, na qual todos os atores sociais podem identificar seus problemas e buscar soluções. Enquanto obra coletiva, o pesquisador apresenta-se como alguém pronto a dialogar, a interagir com os sujeitos. A relação entre pesquisador e pesquisados é dinâmica e constante durante todo o período da pesquisa.

Diante do exposto, percebemos ser a pesquisa qualitativa a que melhor se insere em nossos objetivos, por possibilitar um contato direto do pesquisador com o objeto de estudo. Em nosso caso específico, a dinâmica de sala de aula, segundo André (1995, p.42), “[...] não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática [...]”.

Dentro das modalidades da pesquisa qualitativa mais freqüentemente empregadas pelos pesquisadores temos: estudo de caso, história de vida, pesquisa-ação e pesquisa etnográfica/antropológica e sua forma derivada, a pesquisa participante. Nessas modalidades é possível perceber sutis diferenças no que diz respeito ao grau de envolvimento e interferência do pesquisador na realidade estudada.

A pesquisa etnográfica tem sua origem nas pesquisas antropológicas, na tentativa de descrever os dados da cultura de um determinado povo, mais tarde adotadas nas pesquisas sociais e um pouco mais recente nas pesquisas educacionais. Para André (1995) a educação não segue, nem deve necessariamente seguir todos os passos da etnografia clássica, propostos pela antropologia. É por essa razão que André (1995, p.28) prefere falar em “estudos de tipo etnográfico”.

Essa modalidade de pesquisa não visa a realização de testes para a aferição de hipóteses, seu objetivo é a “descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 1995, p.30). O procedimento etnográfico nos leva a aprofundar a significação dada pelos sujeitos pesquisados à sua prática. Dessa forma, a posição da teoria não é a de quem observa de longe a fim de verificar o acerto ou erro do que é realizado. Ao contrário, a teoria trilha caminhos ao lado da observação, apresentando questionamentos e recebendo

interpretações no sentido de produzir um quadro interpretativo, que possibilite uma compreensão mais abrangente e mais próxima da realidade.

A pesquisa do tipo etnográfico favorece o mergulho do pesquisador na complexa rede de relações que são estabelecidas no cotidiano da prática escolar. Esse posicionamento busca inicialmente a compreensão da presença dos diferentes atores nessa trama e, ao mesmo tempo, a significação dada por eles à sua prática. Trata-se, portanto, de um encaminhamento metodológico que permite o envolvimento do pesquisador, considerando a multiplicidade de situações nas quais os atores sociais se encontram.

Nesse sentido, percebemos que a etnografia nos permite chegar mais próximos à prática escolar, buscando compreender sua realidade e o modo como seus atores a elaboram. Do ponto de vista de André (1995, p.41), é “colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e inter-relações que constituem seu dia-a-dia”.

Essa opção metodológica enquanto caminho a ser percorrido fundamenta-se na crença de que o conhecimento é elaborado na troca que é promovida entre os diferentes sujeitos envolvidos ao enfrentarem e representarem suas realidades, preenchendo-as de significações diversas.

Acreditamos que a opção pela pesquisa do tipo etnográfico nos proporciona o meio adequado de apropriação de nosso objeto de estudo: a prática pedagógica, em turmas de alfabetização de pessoas jovens e adultas, entendida tanto na sua condição literal, como na sua condição de portadora de significação, atribuída a ela pelos sujeitos envolvidos. A natureza do objeto foi um dos motivos da escolha desse caminho metodológico. Observar diretamente o que é realizado, como é estruturado, qual o ritmo atribuído, o que é produzido, é vital para a apreensão do objeto. Dessa

forma, para poder compreendê-lo a partir da sua dinâmica própria, necessitávamos de uma abordagem que não se restringisse à coleta de dados ou da representação dos atores envolvidos, e sim, que permitisse compreender o processo de formação em relação às diversas variáveis presentes.

A opção metodológica surge, então, da própria necessidade de entendimento dessa realidade específica e da construção de significado feita pelos sujeitos envolvidos.

Quando afirmamos ter nossa pesquisa um caráter participante, não estamos caracterizando a pesquisa como tal, pois em pesquisa participante, o interesse do pesquisador, muito mais do que conhecer o processo é o de interferir e modificar as ações dos sujeitos envolvidos. Vale destacar que essa interferência se dá numa via de mão dupla, e não por imposição do pesquisador. Percebemos que a pesquisa participante, caracteriza-se por uma maior intervenção e uma orientação mais dialética pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas

A pesquisa participante tem como premissa pautar pela parceria com todos que fazem parte do processo, comprometendo-se em descobrir questões de relevância, levando-as para o grupo, reformulando, desconstruindo, construindo, revendo e sugerindo de forma gradativa. Todos os sujeitos nesse processo são coopesquisados, por isso, há envolvimento integral dos participantes, possibilitando, assim, o desenvolvimento da autonomia, visto que todos têm voz e vez.

Para Brandão (1999), a pesquisa participante visa conhecer a sua própria realidade. Participar da produção desse conhecimento e tornar-se parte dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a escrever a História através de sua história. Ter no agente que pesquisa uma espécie de gente que serve. Uma gente aliada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo,

àqueles para quem a pesquisa participante — onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes — pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular. Portanto, na pesquisa participante há ação, mas não pressupõe a transformação.

Também ressaltamos que, quando nos referimos à pesquisa colaborativa, temos a plena consciência que, apesar do imenso desejo, devido às possibilidades, não podemos determinar ser este o caráter predominante de nossa pesquisa. O caráter colaborativo da pesquisa valida a construção coletiva de saberes, numa relação dialética entre pesquisador e sujeitos, no compartilhamento de ações, numa via de **mão dupla**, não havendo, dessa forma o pesquisador que pensa e o sujeito que executa. Esse tipo de pesquisa envolve a reflexão crítica, objetivando a construção de um conhecimento novo, onde novas formas de ação possam estar embasadas. Para tanto, faz-se necessário um período maior no campo de pesquisa e uma maior experiência do pesquisador. Nessa perspectiva acreditamos que nosso trabalho assume as premissas da pesquisa colaborativa.

## 2.2 - Os caminhos construídos: Procedimentos Metodológicos

### Parceiros na caminhada: os sujeitos envolvidos

A professora e quinze alunos de uma turma de primeiro nível em Educação de Jovens e Adultos que funciona na Escola Municipal Irmã Arcângela, situada no

bairro de Igapó, zona norte do município do Natal. A E.M. Ir. Arcângela é a maior escola do município, atendendo, em 2004 a um mil e oitocentos (1.800) alunos.

A turma observada iniciou o ano letivo em fevereiro de 2004, com sessenta e sete alunos matriculados. Destes, dezenove foram encaminhados para o nível dois por estarem alfabetizados. Outros nunca compareceram ou apenas fizeram-se presentes na primeira semana de aula. Em março, após transferências e ajustes, a turma ficou com quarenta e oito alunos freqüentando as aulas nos primeiros meses do ano. Ao longo do ano letivo, devido a diversos fatores, alguns alunos foram deixando de comparecer às aulas e, ao final do ano letivo a turma contava com a presença efetiva de vinte e cinco alunos, dos quais, treze foram promovidos para o nível dois em 2005.

É importante ressaltar que tão baixo índice de promoção deve-se, principalmente, à freqüência inconstante dos alunos às aulas. Comparecem a uma aula e faltam a duas, às vezes faltam por uma semana inteira. Durante a entrevista a professora-participante afirmou ser este o seu maior problema.

A escolha da professora-participante deu-se a partir de contatos profissionais existentes anteriores ao início de nossa pesquisa. Trabalhamos juntas em uma escola particular e, no momento de organização de nosso projeto de dissertação a referida professora tomou conhecimento e mostrou-se interessada com a temática, pois se encontrava com questionamentos em relação aos resultados de sua prática e há tempos almejava por alguma forma de auxílio. Vislumbrou em nossa proposta de pesquisa a possibilidade do apoio almejado. Dessa forma, após alguns acertos definimos nosso campo de pesquisa.

A professora-participante é pedagoga, com formação em Orientação Educacional, com trinta e um anos de magistério, sendo cinco dos quais em turmas

de primeiro nível em EJA. Iniciou suas atividades em sala de aula aos dezessete anos e, afirma que sua escolha profissional foi muito influenciada pelo pai, o que não significa que haja um arrependimento, pois a mesma afirma “eu não pensei duas vezes, quando terminei a 8ª série pensei logo em entrar no magistério, que naquela época a gente chamava pedagógico. Quis mesmo ser professora”<sup>4</sup>.

É extremamente paciente e dedicada a seus alunos. Afirma que, apesar de não ter optado por trabalhar com turmas de primeiro nível, “Se tivesse de escolher, eu escolheria 3ª e 4ª séries, pra poder pegar já os alunos já sabendo porque eu sempre tive essa coisa comigo de achar difícil alfabetizar”<sup>5</sup>, sente-se realizada em seu trabalho. Afirma gostar muito de trabalhar com alunos adultos em sala de aula. Tanto que foi convidada pela direção para assumir um cargo de coordenação na escola e não aceitou, achou melhor continuar “ensinando”<sup>6</sup>. Trabalhamos com um grupo de quinze alunos, selecionados pela professora a partir de suas observações acerca do desenvolvimento destes. Ressaltamos que grande parte destes em número de treze já havia sido aluno de turmas de primeiro nível anteriormente e apresentaram escritas pré-silábicas.

Durante nossas observações houve uma excelente integração entre pesquisadora e alunos. Toda a turma mostrou-se extremamente amável e disposta a colaborar em todos os momentos. Criamos um clima de amizade que perdura até a presente data. Consideramos que são as estrelas deste trabalho, pois sem seu brilho nada poderia ter sido observado, analisado e escrito.

---

<sup>4</sup> Transcrição da fala da professora-participante.

<sup>5</sup> Transcrição da fala da professora-participante.

<sup>6</sup> Transcrição da fala da professora-participante.

Nesse sentido, considerando-os como estrelas e, objetivando preservar suas imagens, seus nomes serão substituídos pelos nomes de algumas constelações.

Com o objetivo de iniciarmos nosso conhecimento acerca da clientela atendida, no início do trabalho de campo, traçamos, a partir da aplicação de um questionário (ANEXO B), um perfil social destes alunos, que resultou nos quadros a seguir:

NOME	NATURALIDADE/UF	IDADE	SEXO		ESTADO CÍVIL					PROFISSÃO/OCUPAÇÃO
			M	F	S	C	V	O		
ANDRÔMEDA	LAJES – RN	56		X		X				DO LAR
DOURADO	JARDIM DO SERIDÓ - RN	26	X			X				AJUDANTE DE PEDREIRO
LIRA	CEARÁ MIRIM - RN	20		X	X					DO LAR
LAGARTO	NATAL – RN	25	X		X					AUX. DE SERVIÇOS GERAIS
ALTAR	SÃO GONÇALO - RN	32		X	X					EMPREGADA DOMÉSTICA
DELFIN	ANGICOS – RN	32	X		X					AJUDANTE DE PEDREIRO
PEIXES	NATAL – RN	46		X		X				DO LAR
CASSIOPÉIA	NATAL – RN	40		X	X					DO LAR
URSA MAIOR	NATAL – RN	47		X	X					DO LAR
SEXTANTE	CEARÁ MIRIM - RN	26		X	X					DO LAR
ERIDANO	SANTANA DO MATO - RN	53	X			X				OPERADOR DE MÁQUINA INDUSTRIAL
ÁGUIA	POÇO BRANCO - RN	37		X		X				MANICURE
CISNE	NATAL – RN	32		X		X				DO LAR
POMBA	NATAL – RN	23		X	X					DO LAR
FLEXA	ANGICOS – RN	58		X		X				AUXILIAR DE TRATAMENTO DE PEIXES

Quadro 2: Informações gerais

NOME	FREQUENTOU ESCOLA		
	SIM	NÃO	EJA/TEMPO
ANDRÔMEDA		X	5 ANOS
DOURADO			2 ANOS
LIRA		X	2 ANOS
LAGARTO	X		2 ANOS
ALTAR		X	2 ANOS
DELFIN	X		2 ANOS
PEIXES	X		1 ANO
CASSIOPÉIA		X	NÃO
URSA MAIOR		X	NÃO
SEXTANTE		X	1 ANO
ERIDANO		X	2 ANOS

ÁGUIA	X		1 ANO
CISNE	X		1 ANO
POMBA		X	2 ANOS
FLEXA		X	2 ANOS

Quadro 3: experiência escolar anterior

Como podemos observar, o grupo é formado em sua maioria por mulheres, donas de casa. Também observamos que o grupo tem uma predominância de adultos em relação aos jovens, com apenas duas alunas abaixo de 25 anos. Em relação à experiência escolar, apenas duas alunas não haviam freqüentado turmas de EJA anteriormente. Os demais já foram alunos da mesma professora e, alegam ter a **cabeça dura para aprender**.

Com o auxílio da professora-colaboradora e com base em nosso convívio e nossas observações, descreveremos, a partir de agora, cada aluno de nosso grupo inicial de pesquisa<sup>7</sup>.

**Andrômeda** tem cinqüenta e seis anos, nascida no município de Lajes, não freqüentou a escola quando criança e já está no primeiro nível há cinco anos, sem conseguir ser promovida. É casada e mora com o esposo, não trabalha fora. Tem problemas de saúde — hipertensão arterial — e, em vários momentos se afasta da escola por não ter condições de freqüentar as aulas.

Durante as aulas, não participa muito, é calada. Senta-se na primeira fila e é muito esforçada, sempre procurando fazer o que a professora pede.

<sup>7</sup> Em capítulo posterior, descreveremos as peculiaridades acerca da atuação de alguns alunos em sala de aula e sua maneira própria de compreensão.

Consegue assinar o próprio nome, mas não possui escrita espontânea, apenas realiza cópias. Possui escrita pré-silábica<sup>8</sup>, porém consegue fazer distinção entre algumas letras. Nos textos apresentados em sala de aula consegue ler palavras soltas, sem, contudo, compreender o sentido do texto.

**Dourado** tem 26 vinte e seis anos, nascido no município de Jardim do Seridó, é ajudante de pedreiro, casado, e tem uma filha que sempre leva para a escola junto com a esposa que estuda na mesma classe.

Devido à atividade profissional, está sempre reclamando de cansaço e pede para a professora **adiantar** logo a aula. Participa das atividades com uma certa má vontade, porém não expressa o porquê, somente que está cansado. Não tem frequência muito regular.

Assina o nome e reconhece as letras. Sua escrita varia entre o nível pré-silábico e o silábico. Em relação a leitura, o aluno apresenta grande dificuldade na identificação de palavras.

**Lira** é a mais jovem do grupo, tem vinte anos. Nascida em Ceará Mirim, é solteira, tem dois filhos e não trabalha fora. Afirma não ter frequentado a escola quando criança. É extremamente tímida, senta-se sempre na última carteira, encostada na parede.

Não participa da aula, a não ser que seja incentivada pela professora, com isso tem muita dificuldade para aprender, pois não tira as dúvidas e raramente apresenta alguma atividade ou vai ao quadro. Sua profunda timidez dificulta uma melhor observação de seu desenvolvimento, pois, além de não participar da aula,

---

<sup>8</sup> Para que pudéssemos avaliar o tipo de escrita de cada aluno, foi realizada uma atividade incentivando a escrita espontânea.

em algumas ocasiões esconde o caderno para que a professora não veja sua produção.

Escreve palavras simples, porém, no geral, apresenta escrita pré-silábica. Assina o próprio nome e faz cópias.

**Lagarto** tem 25 anos, nascido em Natal, trabalha como auxiliar de serviços gerais e está em seu segundo ano no primeiro nível.

Muito reservado, inicialmente não se relacionava bem com o grupo. Dava a impressão de sentir-se um **peixe fora d'água**. Sentava-se sempre na última carteira, encostado na parede, ao lado da tímida Lira, que é sua prima. Nas festas organizadas pela professora (Dia das Mães, São João, Dia do Estudante), sempre colaborava trazendo uma garrafa de refrigerante, porém não participava, alegando não ser aula. Geralmente reclamava quando a professora iniciava a aula com uma conversa, pedia que **deixasse de conversar e iniciasse logo a aula**. Após um longo período conseguiu integrar-se na turma e ser mais participativo na aula, indo ao quadro e/ou tirando dúvidas.

Assina o próprio nome, realiza cópias, porém não possui escrita espontânea. Sua escrita também pode ser classificada como pré-silábica. Nos textos apresentados não conseguiu realizar leitura, porém é muito bom na resolução de operações matemáticas. Nesses momentos ele perde a timidez e participa da aula.

**Altar** tem trinta e um anos, nascida no município de São Gonçalo do Amarante, quando criança freqüentou a escola por pouco tempo. Trabalha como empregada doméstica, ganha menos que um salário mínimo, mas está satisfeita com o trabalho. Solteira, mora sozinha. Está sempre de bom humor, muito simpática, tem bom relacionamento com a turma.

Durante as aulas inicialmente ficava retraída, não participava muito, não ia ao quadro com medo de errar e **pagar mico**. Após um tempo de trabalho com o grupo foi ficando mais segura e passou a participar melhor das aulas.

Consegue assinar o nome, porém não possui escrita espontânea, apenas realizando cópias, muitas vezes de forma desordenada. De acordo com nossas análises possui escrita pré-silábica, não fazendo nenhuma distinção entre as letras. Também não consegue ler.

**Delfin**, nascido em Angicos, tem trinta e dois anos, é casado e trabalha como ajudante de pedreiro e pintor. Frequentou a escola quando criança, mas não soube definir por quanto tempo. Este é o seu terceiro ano no nível 1.

Tem excelente relacionamento com a turma, é participativo e solidário aos colegas. Durante as aulas, levanta-se a todo instante, sempre ajudando a um e outro. Porém, graças a essa característica, acaba por não prestar atenção às explicações da professora. Frequenta as aulas assiduamente.

Em relação a sua aprendizagem, é extremamente inseguro, só escrevendo quando confirma se a grafia está correta, ou seja, não tem escrita espontânea, nem procura ter. Assina seu nome sem auxílio. Não acredita na sua capacidade de aprender. Sua escrita pode ser considerada pré-silábica, encaminhando-se para silábica, pois reconhece todas as letras e, em alguns momentos sabe quando utilizá-las.

**Peixes** tem quarenta e seis anos, nascida em Natal, é casada e dona de casa. Tem problemas pessoais de relacionamento familiar e este fato interfere diretamente na sua postura em sala de aula.

Tem bom relacionamento com os colegas, procura participar da aula, mas, em muitos momentos interrompe a professora para falar de seus problemas e se queixar da vida, fato este que deixa alguns alunos irritados.

Sua auto-estima é muito baixa, não acredita na sua capacidade e aprender e, está sempre buscando chamar a atenção sobre si. Tem medo de errar e, com isso, não tenta escrever de forma espontânea. Não tem frequência regular e, às vezes vai até a sala de aula somente para avisar que irá faltar.

Escreve seu nome com dificuldade e sua escrita é pré-silábica. Tem dificuldades para realizar cópias e faz pouca distinção entre as letras, porém, em alguns momentos nos surpreende escrevendo algumas palavras sem auxílio.

**Cassiopéia** tem quarenta anos, nasceu em Natal, é solteira e não trabalha fora. Durante o primeiro semestre faltou às aulas por diversas vezes e abandonou a turma logo no início do segundo semestre.

Afirma não ter freqüentado a escola regular quando criança e esta é sua primeira experiência na EJA. Muito calada, não participa da aula, a não ser quando solicitada pela professora.

Assina seu nome, não realiza escrita espontânea, apenas faz cópias. Sua escrita pode ser considerada pré-silábica. Nos textos trabalhados consegue realizar a leitura de palavras simples.

**Ursa Maior** , nascida em Natal, tem quarenta e sete anos, é solteira e não trabalha fora. Muito amiga de Cassiopéia, só freqüentava as aulas na companhia da amiga, ou seja, também teve muitas faltas e abandonou a escola no início do primeiro semestre.

Assim como a amiga, também afirma não ter freqüentado a escola quando criança e essa também é sua primeira experiência com a EJA. Muito reservada, só participava da aula quando incentivada pela professora.

Assina o nome, não possui escrita espontânea, apenas realiza cópias e não reconhece as letras. Sua escrita é pré-silábica. Não consegue realizar leitura de palavras simples.

**Sextante** tem vinte e seis anos, nasceu em Ceará-Mirim, é solteira e não trabalha fora. Não tem freqüência regular, fato este que dificulta uma descrição mais detalhada.

Muito esforçada, procura sempre realizar as atividades. Porém, sua timidez a prejudica, pois não participa das discussões e não chama a professora para tirar dúvidas. Fica sempre à espera do momento no qual a professora caminha pela sala.

Realiza cópias de maneira organizada. Assina o nome, porém não possui escrita espontânea. Sua escrita é pré-silábica. Nos textos trabalhados em aula não conseguiu realizar a leitura de palavras.

**Eridano** nascido em Santana do Mato, tem cinqüenta e três anos, é casado e trabalha como operador de máquinas numa indústria de tecidos. Tem freqüência irregular, chegando a faltar às aulas por uma semana seguida. Porém, apesar das constantes ausências é muito esforçado, não desiste.

Tem problemas de dicção, com isso é muito calado, mas muito bom observador. Apesar da dificuldade na fala, em alguns momentos vence a suas barreiras e participa das discussões. Tem bom relacionamento com os colegas que, ao contrário do que se espera, não ficam impacientes quando não compreendem o que fala, pelo contrário, buscam auxiliá-lo.

Assina o nome. Conhece as letras, porém não realiza cópias de forma organizada. Não consegue realizar leituras e sua escrita é pré-silábica.

**Águia** tem trinta e sete anos, nasceu em Poço Branco e trabalha como manicure. É casada, tem dois filhos que, em alguns momentos leva junto com ela para assistir as aulas e/ou participar de alguma festividade na sala. É assídua, só faltando por motivo de doença.

Apesar de ser discreta e falar pouco, participa das aulas, não tem vergonha de fazer perguntas e tem boa freqüência. Possui um bom relacionamento com a turma.

Assina o nome, realiza cópias e, sua escrita oscila entre pré-silábica e silábica. Conhece as letras e nos textos apresentados consegue identificar palavras simples.

**Cisne** tem trinta e dois anos, nasceu em Natal. É casada e dona de casa.

É assídua, muito comunicativa. Participa ativamente das aulas: faz perguntas e opina nas discussões. Tem ótimo relacionamento com todos da turma. Muito amiga de todos, está sempre disposta a ajudar.

Apesar de ser seu segundo ano em turma de primeiro nível, não consegue realizar leituras, nem de palavras simples. Não realiza escrita espontânea, assina seu nome, realiza cópias e sua escrita é pré-silábica.

**Pomba** tem vinte e três anos, nascida em Natal é solteira e não trabalha fora. Possui uma deficiência física — anda com dificuldade e tem pouco movimento com a

mão esquerda. Segundo sua mãe adotiva, essa deficiência foi causada por uma queda do sofá quando bebê. Faz uso do remédio **Tegretol**<sup>9</sup> desde a infância.

---

<sup>9</sup> Medicamento anticonvulsivante usado para o tratamento da Epilepsia e outras patologias do Sistema Nervoso.

É a aluna mais assídua da turma, só falta quando está em crise de enxaqueca muito forte, pois se for suportável ela vai à aula. Sua mãe afirma que quando ela falta acaba por ficar mais doente.

Não tem vergonha de fazer perguntas. Participa ativamente de todas as atividades, porém sempre precisa de ajuda para realizá-las.

Escreve o nome de forma incompleta. Tem dificuldades para realizar cópias, não reconhece as letras e não consegue ler. Sua escrita é pré-silábica.

**Flexa** tem 58 anos, nascida em Angicos, é casada e trabalha como auxiliar de tratamento de peixes no Canto do Mangue. Tem problemas de saúde, faz uso constante do remédio **Diazepam**<sup>10</sup>, além de sofrer com uma Tendinite Crônica — resultado de sua atividade profissional. É a aluna mais extrovertida e bem informada da turma. Tem boa desenvoltura na oralidade e, condições de discutir sobre qualquer assunto.

Tem um ótimo relacionamento com a turma e, assim como Delfin, está sempre disposta a auxiliar a qualquer colega. Participa ativamente de todas as atividades, mesmo precisando de ajuda, não desiste. Devido a seus problemas de saúde, tem frequência média.

Assina o nome. Realiza cópias com dificuldade e não reconhece as letras. Também não consegue realizar leitura de palavras simples. Apresenta escrita pré-silábica.

Como podemos observar, nosso grupo, apesar da multiplicidade de saberes e características pessoais, comum em turmas de EJA, possui uma certa uniformidade

---

<sup>10</sup> Medicamento utilizado no tratamento dos transtornos da ansiedade

no que diz respeito ao estágio de construção da leitura e da escrita.

#### A sala de aula como espaço físico

A sala da aula observada situa-se no final dos limites da escola, no último prédio, contendo quatro salas amplas, bem iluminadas e com boa ventilação. O terreno da escola é muito grande, assim os prédios são espalhados por todo o espaço físico, perfazendo um total de cinco, onde estão incluídas a biblioteca e a sala com TV e vídeo. Em relação à conservação, encontramos sempre a sala limpa, sem lixo no chão, apenas com algumas poucas pichações nas paredes e nas carteiras. Como a escola funciona nos três turnos, a sala de aula é utilizada durante o dia por turmas de crianças, por esta razão, às vezes nos deparamos com atividades infantis coladas nas paredes, mas este fato parece não perturbar os alunos.

No início de nossas observações, março de 2004, encontramos a sala muito cheia, quarenta e oito alunos matriculados, porém cerca de trinta e cinco a quarenta alunos freqüentando por dia. Em alguns dias era necessário buscar carteiras em outras salas para que todos ficassem acomodados. Nesses dias ficava muito difícil para a professora seguir sua rotina de caminhar entre as carteiras, observar as atividades dos alunos e tirar-lhes as dúvidas.

Com o passar dos meses a turma foi ficando menor, fomos perdendo alguns alunos, sendo que no segundo semestre a perda foi mais acentuada. Segundo a secretaria da escola, houve uma evasão de 50%, fato esse que questionamos, pois

o que é levado em conta é o número de alunos matriculados e não o número que efetivamente frequentou as aulas desde o início do ano letivo. Terminamos o ano letivo de 2004 com vinte e cinco alunos. Mesmo assim, ressaltamos que esta foi a turma com o menor índice de evasão da escola. Em outras salas de aula víamos, ao final do ano letivo, cerca de dez alunos por turma.



Foto 02: Sala de aula em março, 2004



Foto 03: Sala de aula em novembro de 2004

## Instrumentos Metodológicos

Biklen e Bogdan (1994, p.47) nos alertam que “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Como estamos tratando de uma pesquisa qualitativa, na qual uma das principais características é ser descritiva, não tratamos simplesmente de coletar dados para comprovarmos hipóteses, mas, ao invés disso, nossos dados foram construídos à medida que os subsídios particulares foram se reunindo. Para Biklen e Bogdan (1994, p.51):

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências de ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra.

Nessa perspectiva, com vistas à construção dos dados de nossa investigação julgamos necessária a utilização de diversos procedimentos metodológicos, listados a seguir:

### Entrevista

Como nos indica Haguette (2000, p.86) a entrevista (ANEXO A) é “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

Nessa perspectiva, sentimos a necessidade da realização de uma entrevista semi-estruturada (ANEXO A), já que esta é caracterizada pela participação ativa do entrevistador que, apesar de observar um roteiro, pode fazer perguntas adicionais para esclarecer questões para melhor compreender o contexto.

Como julgamos necessário obtermos informações acerca da realidade que cerca o trabalho da professora-participante em sua sala de aula e suas expectativas em relação à prática, encontramos na entrevista semi-estruturada o caminho para alcançarmos este fim.

Para organizarmos as questões de nossa entrevista verificamos nossas necessidades e nossos objetivos enquanto pesquisadores, portanto, buscamos formular as perguntas com objetividade e clareza, pois acreditamos que

[...]a entrevista também se torna um momento de organização de idéias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte de experiência e reafirma situação de interação como geradora de um discurso particularizado. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002, p 14)

Realizamos nossa entrevista em março de 2004. Nossa conversa foi bastante agradável, com duração de cerca de 50 minutos. Fizemos o possível para deixar o clima bem descontraído com a intenção de tornar a conversa mais agradável, já que a professora inicialmente mostrou-se pouco à vontade na presença do gravador. Para tanto nos utilizamos da técnica de aquecimento proposta por Szymanski, Almeida e Prandini (2000), na qual através de um bate-papo informal ou como indica Biklen e Bogdan (1994) uma conversa trivial, tomamos conhecimento acerca do processo de formação das turmas na escola e as atividades

desenvolvidas até aquela data; também, através da conversa inicial nos foi possível conhecer sua história profissional, seus receios e expectativas em relação à nossa pesquisa. A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita para que pudéssemos melhor avaliar as respostas obtidas.

Buscamos, durante nossa entrevista, construir uma relação de parceria entre entrevistadora e professora, pois percebemos ser a entrevista o caminho para uma melhor interação entre pesquisador e pesquisados.

O objetivo principal de nossa entrevista era conhecer, além da realidade que cerca a prática da professora, a conceituação de alfabetização e letramento que norteia seu trabalho.

Podemos afirmar que nossa entrevista transcorreu de maneira bastante agradável para ambas: entrevistadora e entrevistada. Procuramos usar de flexibilidade nas perguntas e quando julgamos necessário, pedimos clarificação em algumas respostas. Corroboramos com Biklen e Bogdan (1994, p.137) e, encaramos “cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” . Nesse sentido obtivemos uma riqueza de informações que posteriormente foram utilizadas no planejamento de nossos encontros de estudo e reflexão.

## Questionário

Avaliamos ser a utilização de um questionário (ANEXO B) necessária para melhor compor um quadro referente à prática pedagógica da professora-participante e traçarmos um perfil social de nossos alunos. Percebemos ser o questionário um

instrumento auxiliar importante quando necessitamos de informações objetivas, precisas e breves, do tipo **sim** ou **não**.

Para Suraman (1991 apud CHAGAS, 2005, p.1) afirma que “um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto”. Na utilização do questionário percebemos algumas vantagens:

- permite análises claras, que facilitam a identificação dos tópicos relevantes.
- é rápido e fácil de responder, permitindo sua aplicação independente da presença do pesquisador
- sua análise - quantitativa - produz resultados sintéticos

Não deixamos de levar em consideração que o caráter predominantemente objetivo do questionário, entretanto, dificulta a compreensão dos elementos subjetivos que verdadeiramente compõem o clima e a cultura do sujeito: o sentimento do entrevistado, o porquê de cada resposta, sua motivação, suas crenças e valores não verbalizadas. Este problema foi solucionado por meio da utilização da entrevista anteriormente citada.

A aplicação do questionário à professora deu-se no mesmo dia da entrevista, após a conclusão de nossa conversa. A professora-participante recebeu uma folha (ANEXO B) contendo as questões a serem respondidas. O retorno desse questionário ocorreu dois dias após a entrega. Já o questionário aplicado aos alunos (ANEXO C) foi sendo preenchido a medida em que fomos conhecendo melhor o ambiente da sala de aula.

A utilização conjunta dos dois instrumentos nos proporcionou a obtenção de informações completas e profundas da prática pedagógica da professora-participante, ampliando os conhecimentos já adquiridos durante a entrevista, com a finalidade de descortinar as práticas pedagógicas utilizadas pela professora em seu trabalho no ano anterior.

### Observações

Antes de nossa chegada na escola, a professora esclareceu aos alunos os motivos da nossa presença em sala de aula. No primeiro dia, houve uma apresentação formal e uma conversa inicial com a turma, esclarecendo os objetivos da pesquisa e nossa participação durante as aulas. Como a professora já havia conversado anteriormente, a recepção foi muito calorosa e rapidamente estávamos todos — professora-pesquisadora, professora-participante e alunos — interagindo com muita naturalidade.

Realizávamos nossas observações e nossos registros de campo semanalmente durante os dois semestres do ano letivo. Inicialmente não participávamos da aula, cabendo-nos um local reservado onde tínhamos uma visão ampla da sala de aula — observação direta. Durante os dez meses de trabalho no campo realizamos vinte e quatro observações, sendo dez diretas e catorze observações participantes, com duração de duas horas e meia cada.

Em nossas observações tivemos a oportunidade de presenciar a prática pedagógica da professora-participante, bem como sua relação com os alunos e como estes desenvolviam sua aprendizagem ao longo do ano letivo proporcionando-nos um extenso material para análise.

Ressaltamos que durante nossas observações foram realizados registros fotográficos que serão utilizados ao longo da dissertação apenas como ilustração, não sendo realizada nenhuma referência analítica acerca das fotos.

### Observação Direta

Pode ser considerado um ótimo instrumento, desde que agregado à construção de dados em entrevistas. Porém, a observação direta depende muito mais da habilidade do pesquisador em captar informação através dos cinco sentidos, julgá-las sem interferências e registrá-las com fidelidade, do que da capacidade das pessoas de responder a perguntas ou se posicionar diante de afirmações. Nesse sentido, consideramos a observação direta como um procedimento que poderá complementar as respostas das entrevistas.

Essa modalidade de observação nos permite coletar evidências sobre o caso em estudo, verificar *in loco* as atividades que estão sendo desenvolvidas, permitindo, assim, coletar as informações de acordo com o desenrolar das situações e/ou execução dos processos. Acreditamos que “estas evidências geralmente são úteis para prover informações adicionais sobre o tópico em estudo” (YIN, 1989, p.91 apud BRESSAN, 2005).

Após um período de observações diretas, não-participantes, nas quais tínhamos o papel de “ ‘observador passivo’ – aquele que interage com os observadores o mínimo possível” (HAGUETTE, 2000, p. 73, grifo da autora), iniciamos nossa participação no universo pesquisado: observação participante.

## Observação Participante

À luz de Bressan (2005) vemos que este é um tipo especial de observação, na qual o observador deixa de ser um membro passivo e pode assumir vários papéis na situação em estudo, podendo, dessa forma, participar e influenciar os eventos em estudo; “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p.28)

Dessa forma, compreendemos por observação participante:

O processo no qual um investigador estabelece uma multifacetada e relativizada relação de longo prazo com uma associação humana em seu cenário natural, tendo o propósito de desenvolver uma compreensão científica dessa associação”.(LOFLAND,J. e LOFLAND, L., 1984, p12 apud MAY, 1993)

Percebemos ser este um momento de grande importância em nosso trabalho de campo, pois “[...] o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano” (LÜDKE, 1986, p.15). Assim sendo, durante os momentos de observação nos foi possível adentrar no universo pesquisado e melhor compreender a atuação dos atores sociais envolvidos.

[...] a observação participante não se concretiza apenas através da participação do pesquisador, mas que essa participação deve significar um envolvimento maior do pesquisador, um compartilhar, não somente com as atividades externas do grupo, mas com os processos subjetivos – interesses e afetos – que se desenrolam na vida diária dos indivíduos e grupos.[...] o compartilhar os aspectos subjetivos das ações das pessoas pesquisadas parece-nos um requisito fundamental na compreensão da ação humana.” (HAGUETTE, 2000, p.72)

Nesse sentido, vale ressaltar que, para que nossa intervenção não fosse mal interpretada aos olhares dos demais atores envolvidos, houve sempre uma preocupação com o planejamento das aulas. Semanalmente, após os momentos de estudo e reflexão, realizávamos o planejamento das aulas subseqüentes.

#### Reunião de estudo com a professora-participante

Esperamos que a nossa pesquisa possa contribuir para um aprimoramento na prática pedagógica de professores alfabetizadores de jovens e adultos. Para tanto, acreditamos que são os momentos de estudo e reflexão os responsáveis por esta contribuição. Dentro da perspectiva da formação continuada em serviço (CANDAU, 1998) fundamentamos nossos momentos de estudo com a professora-participante de nossa pesquisa.

Iniciamos o trabalho de formação a partir das análises do questionário aplicado e de alguns momentos em companhia dessa professora: partimos de uma conversa inicial, informal, logo após realizamos a entrevista semi-estruturada anteriormente descrita, onde tivemos a oportunidade de conhecer seus anseios em relação a sua prática educativa, além de suas concepções acerca do papel do professor e suas conceituações sobre alfabetização e letramento.

O segundo momento, também descrito anteriormente, consistiu em observações diretas, não-participantes, nas quais nos foi possível conhecer além da prática, a realidade que cerca o trabalho dessa professora. Todos esses elementos foram fundamentais para a escolha da metodologia e dos materiais a serem trabalhados nos momentos de formação. Seguindo, dessa forma, os três eixos norteadores da formação continuada em serviço: a escola como *lócus* da formação, o ciclo de vida do professor e a valorização do saber docente (CANDAU, 1998).

Ainda acerca da formação continuada em serviço, Nóvoa (1991, p.30)

afirma:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objeto que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e projetos de acção e não em torno de conteúdos académicos.

Nessa perspectiva buscamos nortear nossos encontros de estudos, articulados com a atividade profissional, com as necessidades emergentes de nossas observações em sala de aula e da necessidade exposta pela professora. Essa mesma linha de pensamento vai ao encontro da formação com base na reflexão crítica proposta por Kemmis (1987), que afirma que o sucesso da reflexão crítica tem conseqüências sociais a partir do momento que irá produzir alterações nas práticas sociais, em nosso caso, nas práticas pedagógicas.

À luz de Kemmis (1987, p.3) vemos que “a reflexão crítica orienta a ação dos indivíduos, fazendo-os pensarem intencionalmente, e auxiliando-os na reformulação de pensamentos e planos, fazendo-os perceberem as conseqüências de suas ações”.

Nossos momentos de formação ocorreram semanalmente. Partimos das situações reais, vividas em sala de aula, para a escolha dos temas e textos a serem estudados e debatidos em nossos encontros. Nossa primeira dificuldade consistiu na compreensão, por parte da professora-participante de seu papel fundamental, enquanto sujeito da própria formação. Acreditamos que esse fato deve-se ao tipo de formação continuada — clássica — que a professora vem participando ao longo dos seus trinta e um anos de magistério. Já que, segundo Candau (1998), em todas as

modalidades de formação continuada clássica o professor é visto como um receptor para depois se transformar em transmissor do conhecimento e não como ator social do sistema educacional. Mantém-se a estrutura dos cursos de formação inicial, não se levando em consideração que cada professor está em um estágio diferente do qual estava em sua formação inicial. Nesse momento ela já tem outras perspectivas profissionais, cada qual em seu tempo. Não se pode esperar que um professor próximo da aposentadoria, como nossa professora-participante, tenha a mesma visão que um professor em início de carreira.

Diversos assuntos foram abordados em nossos estudos, dentre os quais:

- Formação das representações
- Signo, significante e significado
- EJA no Brasil: Histórico e Caracterização da População Atendida
- Andragogia e características do aluno da EJA
- Alfabetização: histórico e conceituação
- Níveis de construção da escrita
- Letramento

Na perspectiva da reflexão crítica realizávamos discussões acerca dos acontecimentos e atividades realizadas durante as aulas e, em diversos momentos a professora-participante foi levada a refletir sobre sua prática. Fato este que levou a um desequilíbrio em relação aos paradigmas educacionais nos quais a professora-participante acreditava:

Leio, entendo o que eles querem dizer, mas tenho minhas dúvidas sobre a prática. Às vezes discordo desses autores que falam de

construtivismo. Ora, se eu aprendi pelo método antigo, se deu certo comigo, por quê não posso usar com meus alunos?<sup>11</sup>

Esse desequilíbrio da professora nos proporcionou uma reflexão e uma necessidade de repensarmos nossos encontros de estudo. A partir daí foram redefinidas as temáticas, textos e metodologia de trabalho, proporcionando à professora mais momentos de reflexão e encontro com outros paradigmas.

### 2.3 - Nossa estrada: análise dos dados

A análise dos dados implica a compreensão da maneira como o fenômeno se insere no contexto no qual faz parte. (SZYMANSKI, ALMEIDA e PRANDINI)

À luz de Szymanski, Almeida e Prandini (2002, p.71), percebemos que “a análise é o processo que conduz à explicação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador”. Nos estudos de Lüdke e André (1986), é destacado que, durante as análises, o pesquisador irá mergulhar em todo material construído durante a pesquisa de campo: diário de campo, entrevistas, análise documental e as demais informações disponíveis.

A partir dessa perspectiva, acreditamos ser necessária uma fundamentação para que pudéssemos escolher qual o melhor caminho a seguir. Considerando as características de nossa pesquisa e a construção de nossos dados através de registros verbais e registros oriundos de observações diretas — participantes e não-

---

<sup>11</sup> Transcrição da fala da professora-participante.

participantes —, encontramos na teoria da Análise de Conteúdo a fundamentação necessária para realizarmos nossas análises.

Freitas (2000) aponta que uma parte importante do comportamento, opinião ou idéias de pessoas é expressa sob a forma verbal ou escrita, dessa forma a análise de conteúdo tem sido muito utilizada no estudo dessas comunicações nas ciências humanas e sociais. Minayo (2000) afirma ser o método mais comumente adotado no tratamento de dados de pesquisas qualitativas. Para Bardin (1988), a análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com o objetivo de efetuarem-se deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens — quem as emitiu, em que contexto e/ou quais efeitos se pretende causar por meio delas. Segundo a autora citada a análise de conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. (BARDIN, 1998, p.42)

Bardin (1988) caracteriza a análise de conteúdo como sendo empírica e, por esse motivo, não pode ser desenvolvida com base num modelo exato. Porém, para sua operacionalização — processo de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens promovido pela análise —, devemos seguir três etapas. De acordo com Bardin (1988) e Minayo (2000), essas etapas correspondem:

1. a pré-análise: fase de organização e sistematização das idéias, em que ocorre a escolha dos documentos a serem analisados, a retomada das hipóteses e dos

objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material construído; e a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação final;

2. a exploração do material: trata-se da fase na qual os dados brutos constituídos ao longo da pesquisa são codificados para alcançar o núcleo de compreensão do texto;

3. o tratamento e interpretação dos resultados obtidos: os dados brutos são submetidos a uma análise mais detalhada com a finalidade de tornarem-se significativos e válidos e de evidenciarem as informações obtidas: confirmação das hipóteses.

Dentro das diversas técnicas que podem ser desenvolvidas na análise de conteúdo, elencamos a análise temática ou categorização, que consiste em “operações de desmembramento do texto em unidades – categorias – segundo reagrupamentos analógicos” (MINAYO, 2000).

### Categorização

Para o desenvolvimento da análise de conteúdo, utilizamos a técnica descrita por Bardin (1988), sob a designação de análise temática ou categórica, que consiste na decomposição de textos em unidades e depois classificação por reagrupamento. Segundo Bardin (1988, p.119), “a categorização tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”.

Prevê duas etapas de execução: (1) **inventário**, que consiste na organização do material, operacionalização e sistematização, escolha dos documentos e isolamento dos elementos; (2) **classificação**, que consiste em reorganizar os elementos, impondo uma determinada organização às mensagens.

À luz de Bardin (1988), compreendemos que a categorização é o ato concreto de imersão do pesquisador nos dados construídos ao longo de suas observações e/ou entrevistas, agrupando-os de acordo com a sua compreensão do fenômeno. Como estamos tratando de pesquisa qualitativa, onde o olhar do pesquisador está mais no processo do que no resultado final, podemos afirmar que, a definição das categorias poderá variar de um pesquisador para outro (SZYMANSKI, ALMEIDA e PRANDINI, 2002), a depender de seu olhar sobre o objeto.

Com esse olhar definimos nossas categorias de análise, procurando seguir os passos descritos por Bardin (1988):

- Exclusão mútua: estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma categoria;
- Homogeneidade: um único princípio de classificação deve nortear a definição das categorias.
- Pertinência: cada categoria deve estar adequada ao material de análise e ao aporte teórico definido pelo pesquisador.

Nesse sentido definimos nossas categorias de análise em:

1. **O cotidiano da sala de aula: o que é, como se faz**
2. **Professora e alunos: uma relação construída**
3. **Professora-pesquisadora e professora-participante: construindo possibilidades de ação**
4. **O educando como sujeito da aprendizagem: um caminho percorrido**
5. **Adultos não-alfabetizados: particularidades de compreensão**

Ressaltamos que, assim como nos sugere André (1995, p. 45), a construção de nossas categorias de análise não foram determinadas anteriormente à pesquisa de campo, mas foram “construídas ao longo do estudo, com base em um diálogo muito intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa”.

### 3 - PERCORRENDO CAMINHOS: A SALA DE AULA



Foto 4: Trabalhando em equipe

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo. (PAULO FREIRE)

### 3.1 - O cotidiano da sala de aula: o que é, como acontece

Nessa categoria, buscamos mergulhar no cotidiano escolar, suas características e peculiaridades, nas “situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento” (ANDRÉ, 2001, p.43). Situações essas que irão nos mostrar todo movimento da professora-participante, sua prática e os entraves encontrados para o desenrolar dessa.

Para realizarmos as análises desses momentos, não podemos deixar de considerar que:

O estudo da dinâmica de sala de aula precisa levar em conta, pois, a história pessoal de cada indivíduo que nela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos. Isto significa, por um lado, considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extra-escolar). (ANDRÉ, 2001, p.44)

Nesse sentido, buscaremos relacionar continuamente nossas interlocuções teóricas com as situações observadas, de maneira que fique claro para o leitor como se dá o movimento professora-aluno. Para tal desenvolvimento, temos a consciência que este tipo de análise requer uma maleabilidade do pesquisador, no sentido de possibilitar a descoberta das formas particulares que o processo em estudo assume e, a partir daí, realizar a interpretação de um sentido específico em determinado contexto.

Por este caminho acreditamos ser possível percebermos de que maneira se dá o envolvimento entre professora e alunos, no que se refere ao desenvolvimento das atividades e a rotina da sala de aula.

#### a. Rotina e atividades

Sempre, no início da aula, os alunos cobram da professora que coloque no quadro o cabeçalho do dia: nome da escola, data e nome da disciplina a ser estudada. Percebo que, para os alunos, esse é um procedimento imutável. Em muitos momentos, nos meses finais do ano letivo, quando chegávamos a sala já encontrávamos o cabeçalho pronto, inclusive com nome da disciplina.



Foto 5: Primeiro semestre, início de uma aula, no momento da explicação de uma atividade

Nos meses iniciais, algumas atividades eram retiradas de livros didáticos, específicos para Educação de Jovens e Adultos, com temáticas escolhidas pela professora. Porém, no segundo semestre várias atividades foram planejadas de acordo com a necessidade do grupo, não mais seguindo orientações de livros didáticos. A seguir iremos descrever e analisar alguns desses momentos<sup>12</sup>

Durante todo ano letivo foram realizadas na turma festas em datas especiais: Dia das Mães, São João, Dia do Folclore, Dia do Estudante, aniversariantes do semestre e Natal. Estas comemorações, com o objetivo de promover uma maior socialização entre os alunos, foram organizadas sempre pela professora-participante em conjunto com a turma. Mesmo sem ter como objetivo analisa-las, achamos pertinente realizamos registros fotográficos (ANEXO D).

### *Atividades de leitura e interpretação*

#### Atividade 1: Texto com rimas

A professora iniciou a aula colocando no quadro-de-giz um texto com rimas, solicitou aos alunos que não realizassem a cópia, somente a leitura durante sua escrita. Foi perguntando quem estava conseguindo ler e quais palavras foram lidas.

---

<sup>12</sup> As atividades analisadas seguirão uma ordem cronológica e serão divididas de acordo com o tipo de texto elencado pela professora.

Foi realizada uma leitura por toda turma, em voz alta, nesse momento a professora enfatizou a importância da pontuação para a leitura, destacando os pontos de exclamação e interrogação que constam no texto.

*“Você por acaso conheceu  
um contador chamado Romeu?*

*Toda vez que errava*

*as contas, gritava:*

*Erro meu! Erro meu! Erro meu!”* (NELSON, 1998, p. 31)

Como no texto em questão fala sobre um sujeito — Romeu — que exerce a profissão de contador, a partir da leitura iniciou-se uma conversa informal acerca dessa profissão. Nesse momento os alunos participaram ativamente colocando seus conhecimentos sobre a profissão de contador, também falaram um pouco sobre suas próprias profissões.

Logo após essa conversa seguiu-se à interpretação do texto lido. Vale ressaltar que essa **interpretação** deu-se através de perguntas realizadas pela professora tal qual vemos em alguns livros didáticos: Como era o nome do contador? O que ele faz? etc... Além das perguntas acerca do texto, a professora enfatizou as rimas das palavras contidas na poesia.

Podemos perceber, avaliando a atividade, que a leitura está sendo concebida como decodificação da língua escrita. Sem que faça algum sentido para o aprendiz. Fato este que não chega a surpreender, visto que durante muitos anos foi

esta a maneira como a escola tratou a aquisição da leitura: uma técnica de decodificação da escrita. Veremos a seguir que essa concepção fundamenta-se no modelo de letramento autônomo (KLEIMAN, 1995) que irá nortear as práticas de alfabetização mais voltadas para o paradigma mecanicista.

Voltando-nos nesse momento, para as concepções de leitura, vemos que Smith (1999, p. 12) aponta que existem diversas conceituações para leitura, desde decodificação da linguagem escrita à interpretação do texto escrito. O mesmo autor coloca que para a aprendizagem da leitura são necessários "dois requisitos básicos[...] (1) a disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno e (2) a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como um guia" (p.12). Na atividade de leitura descrita percebemos que, apesar da extrema disponibilidade da professora, o material escolhido carece de significação para o aluno, não levando em conta seus conhecimentos prévios e suas necessidades. Acreditamos, assim como Smith (1999), Kleiman (2001), Ferreiro (1986), entre outros que a linguagem escrita deve ter sentido e utilidade para quem está em processo de aquisição dessa. Sobre este aspecto Ferreiro (1983) questiona: "não será possível considerar uma ação alfabetizadora que tome como ponto de partida o que os adultos sabem, ao invés de partir do que ignoram?"

Compreendemos a leitura como um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que sabe sobre a língua — características do gênero, do portador, do sistema de escrita. Ninguém pode extrair informações do texto escrito decodificado letra por letra, palavra por palavra. Percebemos, também, que a leitura como prática social é

sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade real.

Também encontramos em Bajard (2002) que o leitor atual não é apenas um leitor de textos, mas um leitor da informação, tanto escrita como icônica, assim como também da combinação das duas. Nosso alfabetizando convive com uma sociedade letrada, onde em todos os lugares ele se depara com mensagens escritas: no supermercado, na rua, no trabalho... Dessa forma, acreditamos que ele já possui, muito antes de regressar à escola a noção da leitura e da escrita como um sistema de representação.

O que temos em mente, quando nos referimos à leitura é que essa se dê através da compreensão do sentido do texto, na multiplicidade dos portadores de textos encontrados — livros, cartazes, placas, jornais, revistas, bulas de remédio, embalagens, etc. Julgamos que, para alcançarmos essa meta faz-se necessário que os textos sejam significativos, ligados ao cotidiano do alfabetizando. Nessa perspectiva encontramos como sustentação de nossas convicções os estudos sobre letramento, que pode ser conceituado “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.19). Partindo desse conceito a autora nos indica, ainda, que temos na realidade de nossas escolas dois modelos de letramento – autônomo e ideológico – e que esses modelos irão influenciar diretamente nas atividades de alfabetização da escola. Após a descrição de outra atividade, veremos mais detalhadamente o que a autora coloca acerca dos dois modelos de letramento.

## Atividades 2 e 3: Letra de música

### Música1: Lamento Sertanejo

A aula foi iniciada com a escrita de duas palavras no quadro-de-giz: MIGRAÇÃO / MIGRANTE. Foi solicitada aos alunos a leitura dessas. A professora realizou a leitura das palavras e perguntou a turma qual o significado; ninguém soube responder. Foi realizada uma explicação sobre o significado das palavras e, em seguida iniciou-se uma conversa sobre o município de origem dos alunos, nesse momento o grupo ficou mais descontraído e falou sobre sua terra natal e suas características. Mais duas palavras foram escritas no quadro: RURAL / URBANA.

A partir daí a conversa foi conduzida com o objetivo de ressaltar as diferenças entre a vida urbana e a vida rural. Foram levantadas algumas diferenças, tais como: qualidade do sistema de saúde pública, transporte, segurança, custo de vida, desemprego. Durante essa conversa informal, alguns alunos participam ativamente, enquanto outros não aceitam e pedem para que a professora inicie logo a aula. Existe um grupo que não aceita que a aula inicie através de conversa, alegando que estão ali para escrever e a professora para ensinar. É quando a professora esclarece que aquele momento já é a aula e, que mais adiante eles irão compreender o porque.

O objetivo de toda conversa foi o de contextualizar a atividade de leitura da letra da música **Lamento Sertanejo**, de Gilberto Gil e Dominginhos (1973).

Por ser de lá, do Sertão, lá do Serrado

lá do interior do mato

da caatinga do roçado.

Eu quase não saio

eu quase não tenho amigos

eu quase que não consigo

ficar na cidade sem viver contrariado.

Por ser de lá

na certa por isso mesmo

não gosto de cama mole

não sei comer sem torresmo.

Eu quase não falo

eu quase não sei de nada

sou como rês desgarrada

nessa multidão boiada caminhando a esmo.

A letra da música foi escrita pela professora em papel madeira, sem o título, e colada no quadro-de-giz para que todos pudessem ver. A professora aguardou alguns minutos para que todos pudessem realizar a leitura silenciosa. Nesse momento observamos que todos procuravam realizar a leitura, dar significado àquelas palavras desconhecidas para eles.

Logo a seguir iniciou-se a interpretação coletiva do texto, a professora, como de costume, foi direcionando as perguntas com o objetivo de auxiliar os alunos a alcançarem o significado no texto. O grupo chegou a conclusão que a música fala sobre o interior; Destacaram os elementos evidenciados por eles que determinam esta relação — boiada, goiaba, roçado. Passados esse momentos iniciais, de conversa e interpretação, foi realizada uma leitura coletiva, em voz alta.

Até então os alunos não sabiam que o referido texto tratava de uma letra de música. Ficaram curiosos para saber quem cantava. Enquanto a professora buscava conduzir a conversa para a personagem da música, o sertanejo, os alunos ficaram curiosos para conhecer o ritmo e saber quem cantava. A professora foi lendo cada verso, explicando o significado das palavras e os alunos curiosos acerca da autoria da música.

Propositalmente foi suprimido o título da música. Depois da leitura em voz alta e da leitura explicativa da professora, foi sugerido que o grupo realizasse a escolha de um título para o texto. Nesse momento os alunos se calaram, pensamos que não fossem mais participar, porém, após uns minutos de reflexão surgiram os seguintes títulos: **Sozinho, Triste, Solitário, Deprimido**.

A atividade foi concluída quando a professora escreveu no quadro o título da música, com o qual todos concordaram, afirmando que realmente combinava com a música; bem como o nome dos autores. Nesse aspecto houve uma certa surpresa, pois alguns achavam ser uma música de **Chitãozinho e Xororó**, pois segundo um deles “Quem canta música falando do sertão são eles!”<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Transcrição da fala de um aluno

## Música 2: Asa Branca

A atividade proposta para esse dia foi a leitura da letra da música **Asa Branca**, de Luiz Gonzaga. No início da aula, cada aluno recebeu uma folha com o texto para ler sem que soubesse de qual música se tratava. Alguns alunos reclamaram por **ser música e não aula**. A professora, mais uma vez, explicou que a leitura da letra de uma música é um tipo de aula diferente, porém não deixa de ser aula, pois eles estarão lendo e escrevendo.

Esclarecimento feito, foi solicitado que cada aluno realizasse uma leitura individual. Num segundo momento a professora fez uma explanação, esclarecendo que toda música é uma poesia. Prosseguiu a explicação expondo a diferença entre estrofe e verso. Em seguida foi solicitado aos alunos que contassem o número de versos e, posteriormente foi realizada, por duas vezes, uma leitura coletiva, com o auxílio da professora. Enquanto liam, percebemos que alguns alunos achavam graça das palavras grafadas de forma **incorreta**. Em seguida todos cantaram a música, momento em que o grupo tornou-se bem animado.

Dando prosseguimento a atividade, a professora encaminhou uma discussão sobre a música. Discussão esta com as características da interpretação de texto utilizada convencionalmente por alguns livros didáticos, ou seja, as perguntas foram formuladas na seqüência do texto. Ouviu-se então a música, cantada por Luiz Gonzaga e uma nova leitura foi realizada, dessa vez identificando as palavras **amatutadas** — termo utilizado pela professora. A cada verso lido os alunos iam dizendo a forma **correta** de falar. Nesse momento a professora fez questão de ressaltar que, na verdade, não é uma escrita errada e sim o modo de falar do

sertanejo. Podemos perceber a preocupação da professora em apontar e respeitar a pluralidade cultural. Falaremos mais a esse respeito no desenvolvimento da análise das atividades de escrita.

Observando as atividades desenvolvidas, percebemos ser a conceituação do modelo autônomo de letramento (KLEIMAN, 1995) que prevalece no planejamento da professora. Nesse modelo a escrita é vista como um produto completo, independente de contextualização para ser interpretado. Nesse caso, a interpretação está determinada pelo funcionamento lógico interno do texto escrito. Há uma distinção entre comunicação escrita e oral, já que esta última está ligada à função interpessoal da linguagem. Outras características desse modelo de letramento são:

- correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo:

Argumenta-se em trabalhos empíricos e etnográficos que têm comparado as estratégias de resolução de problemas utilizadas por grupos sociais letrados e não-letrados. Estes estudos partem da resolução de problemas de classificação, categorização, raciocínio dedutivo lógico entre outros. Nesses estudos os sujeitos letrados demonstraram maior desempenho na resolução dos problemas propostos.

Acredita-se que a aquisição da escrita será a responsável direta pelo desenvolvimento cognitivo do indivíduo, pois foram os indivíduos letrados que conseguiram resolver esses problemas com maior exatidão. Porém esses estudos são realizados com sujeitos escolarizados, e como a escola, em praticamente todas as sociedades, é a principal agência de letramento, fica difícil fazer a separação entre sujeito escolarizado/alfabetizado com sujeito letrado. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo que esse modelo de letramento atribui à escrita na verdade é consequência da escolarização, pois esta prepara o indivíduo justamente nesse aspecto do conhecimento.

- a dicotomização entre oralidade e escrita:

Para a Kleiman (1995) essa característica merece especial atenção, pois não leva em consideração o aspecto lingüístico como denominador comum dos mais diversos tipos de texto. A prática de letramento focalizada é a que leva à produção do texto expositivo ou argumentativo, justamente o que mais se diferencia da oralidade, principalmente o diálogo, sua forma mais comum. Aponta que alguns autores, dentre eles Olson e Hildyard (1983 apud KLEIMAN, 1995, p. 28) defendem esta concepção afirmando que “os enunciados orais convencionais tendem a ser pouco planejados [...]. Os textos escritos, por outro lado, tendem a ser cuidadosamente planejados [...]”. Todavia, percebemos que essas diferenças são relativas, pois o “planejamento” dependerá do tipo de texto, considerando-se que nem toda escrita é formal e nem toda oralidade é informal.

Porém, de acordo com os estudos de Kleiman (1995), outros autores, entre eles Tannen (1980), Chafe (1984) e Bakhtin (1990), que trabalharam com a interface entre a oralidade e a escrita, têm proposto um contínuo, no qual a oralidade partilha mais traços com a escrita quando o foco está no conteúdo, ao invés de pólos extremos de diferenciação. Partindo desses estudos podemos defender uma mudança nessa visão entre oralidade e escrita, “Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças construtivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento lingüístico ...]. (KLEIMAN, 1995, p.30)

- a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita.

Essa concepção vem reforçar a tese sobre letramento e cognição, afirmando que é através da aquisição da escrita que o sujeito transforma positivamente sua

condição cognitiva. Dentro dessa concepção mais uma vez a oralidade é colocada como pertencente a uma cultura inferior e a escrita levará o indivíduo a um status superior. Esta conclusão fundamenta-se numa complexa comparação entre processos mentais orais e processos mentais característicos da escrita.

O modelo de letramento autônomo, além de favorecer o preconceito ainda “[...] tem o agravante de atribuir o fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas” (KLEIMAN, 1995, p.33).

Uma outra questão que merece ser destacada é a reação negativa de alguns alunos em relação à conversa informal desenvolvida pela professora no início da atividade. Acreditamos que esse tipo de reação liga-se intrinsecamente à representação social que os alunos fazem da escola.

Ressaltamos que esses alunos são “[...] marcados por experiências de infância na qual não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar, por concepções que os afastaram da escola[...].” (MOLL, 2004, p.11), dessa forma torna-se natural que busquem resgatar na escola de hoje, a escola passado, de sua infância. A escola da cópia, do caderno cheio de atividades e o visto da professora, dos alunos dispostos uns atrás dos outros, do professor que **ensina** e do aluno que **aprende**. Está aí a representação social que os alunos possivelmente têm de escola.

Compreendemos que representação social é uma forma de conhecimento coletivamente elaborada e partilhada, tendo um objetivo prático e servindo à construção de uma realidade comum a um conjunto social. Moscovici (1981 apud FREITAS E CAS, 2005.) nos aponta que a representação social pode ser conceituada como:

“[...]um conjunto de conhecimentos, originados na vida cotidiana, por isso senso comum, que tem por objetivo, comunicar, estabelecer relações entre grupos sociais, embutir sentido ao comportamento, a fim de tornar essas relações estáveis e eficazes. As representações sociais ajudam a decodificar a vida cotidiana, tornando possível atribuir a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura. (MOSCOVICI, 1981 apud FREITAS e CAS, 2005)

À luz de Freitas e Cas (2005, p.1, grifo nosso) vemos que as representações sociais “nos permitem dar sentido/significado a um objeto, tomando as relações mais complexas, **elas trazem embutidas em si uma história, a história de cada sujeito, suas particularidades**”.

Nesse sentido, percebemos ser esta a expectativa dos alunos: a escola que eles conheceram, que fracassaram e que querem resgatar. Sob o ponto de vista de Moll (2004) essa é uma atitude comum em diversas salas de aulas de alfabetização de jovens e adultos. Também vemos, retratadas por Fuck (2002), reações muito semelhantes em seu trabalho de pesquisa com turmas de alfabetização de adultos. Em nossa experiência, enquanto coordenadora pedagógica de diversas turmas de alfabetização, também tivemos a oportunidade, em nossas visitas semanais, de presenciarmos as queixas dos alunos a respeito da professora não “dar aula” e não utilizar as práticas pedagógicas as quais estavam acostumados. Sob estas perspectivas acreditamos, assim como as autoras anteriormente citadas, ser um grande desafio do educador de jovens e adultos: desmistificar e romper com a representação social de escola construída pelos alunos da EJA.

*Atividades de escrita*<sup>14</sup>

## Atividade 1:

A primeira atividade realizada a partir da leitura do texto com rimas, anteriormente mencionado, foi escrever novas palavras partindo de uma palavra dada, realizando apenas a troca de uma letra, determinada pela professora. Abaixo veremos as palavras da atividade:

**Romeu – Roma****Roma****Roca****Roda****Roga****Rola****Rosa****Rota**

Inicialmente os alunos não compreenderam o que deveria ser realizado, foi necessária uma segunda explicação da professora para que a atividade fosse

---

<sup>14</sup> As três atividades que serão expostas a seguir foram realizadas partindo das atividades de leituras anteriormente descritas e possuem basicamente os mesmos princípios teóricos norteadores. Neste sentido, faremos inicialmente o relato destas para posteriormente prosseguirmos com as análises.

realizada. Como de costume, a professora caminhou por entre as carteiras, observando, pedindo que lessem as palavras para ela e auxiliando na realização da atividade. No momento da correção todos alunos foram convidados a ir ao quadro, mas apenas uma aluna se dispôs a fazê-lo. Após a escrita foi realizada uma leitura em voz alta de todas as palavras.

Outra atividade realizada, na mesma aula, constava em formar palavras a partir do nome Romário. Um fato interessante ocorreu nesta atividade, enquanto a professora ia colocando as letras para formar o nome, alguns alunos, imediatamente leram “romaria”, o que nos parece ser a utilização de uma estratégia de leitura — antecipação, que consiste em tornar possível prever o que ainda está por vir, com base em informações explícitas e em suposições. Após o término da escrita, a professora leu com eles a palavra correta: Romário. A partir daí surgiram outras palavras: Roma, Maria, ria, ia, amor, Raí.

## Atividade 2

Partindo da atividade de leitura da letra da música “Lamento Sertanejo”, foi iniciada a atividade de escrita. Cada aluno recebeu uma folha de papel ofício, na qual deveriam ser escritas as características específicas da zona urbana e da zona rural. A professora percebeu uma certa insegurança por parte dos alunos, pois estes não manifestaram o desejo de escrever alegando “não saber juntar as letras”. Deu-se, então, uma mudança na proposta inicial de trabalho individual e foi sugerido o trabalho em dupla, pois, dessa forma, alegou a professora, “um colega poderia ajudar o outro a escrever”.

Destacamos que a professora-participante sempre incentiva a escrita, pede que escrevam “do jeito que sabem, pois o importante é escrever”. Como é sua prática, vai caminhando entre as carteiras, lendo as escritas dos alunos, incentivando e auxiliando aos que se sentem inseguros. Após um tempo de espera a professora solicitou aos alunos que fossem ao quadro, para escrever as características que foram colocadas no papel.

Boa parte da turma participa, quem tem vergonha de ir ao quadro é respeitado em sua vontade, mas não deixa de ser incentivado a participar. Os que vão ao quadro, têm sua escrita avaliada naquele momento por todos: terminada a escrita os alunos são solicitados a ler em voz alta e, se a palavra ficar incompleta, deverão ajudar no sentido de apontar o que está faltando.

### Atividade 3:

Após a leitura da música **Asa Branca** foi solicitado aos alunos a discriminação da palavra com grafia “errada” e, posteriormente sua escrita correta. Para tanto os alunos iam dizendo as letras em conjunto. No início da atividade a professora fez questão de ressaltar que, na verdade não é uma escrita errada e sim o modo de falar próprio do sertanejo.

Partindo dessas atividades de escrita podemos perceber diversas perspectivas que norteavam a prática da professora naquele momento. Assim sendo, iremos apontar alguns aspectos e buscar um maior esclarecimento acerca deles.

Um primeiro aspecto se refere à concepção de escrita, vista naquele momento como um produto escolar, um sistema abstrato de signos, independente de seu aspecto social.

Tendo em vista que o homem é um ser social e a linguagem, o instrumento das interações sociais que possibilita ao sujeito pertencer a uma cultura, a linguagem, nessa perspectiva, não é compreendida como sendo um sistema abstrato de signos e normas ou, apenas, atividade verbal. A linguagem vai muito além: é toda e qualquer forma de expressão construída historicamente pelo homem.

Como linguagem, a escrita é entendida enquanto fruto da construção social, ou seja, o aprendiz constrói seus conhecimentos na interação com o mundo, interação essa permeada pela presença do outro/social. Nesse sentido, Silva e Souza (1991) nos indicam que Vygotsky (1896 -1934) atribui à escrita um caráter social, um sistema particular e unificado de símbolos e de signos, bastante complexo, resultante da interação entre o homem e a realidade social em que o mesmo está inserido. No mesmo sentido, a pesquisadora Ferreiro (2001a, 2001b, 2001c) afirma que escrita não é somente a produção de marcas gráficas, mas a interpretação dessas marcas, ou seja, a escrita é vista como um sistema de representação. Se adentrarmos na história do desenvolvimento da escrita, perceberemos que existe uma estreita relação entre as características e histórias dos povos e o uso social de sua escrita.

Nesse sentido, para compreendermos o processo de construção da escrita, precisamos, antes de qualquer coisa, compreendermos o que é escrita e quais visões norteiam esse conceito, pois a partir daí poderemos compreender os diferentes caminhos seguidos na prática pedagógica através dos tempos.

Como dito anteriormente, a escrita é um produto social, construído historicamente pelo homem. Nesse sentido, encontramos, em consonância com Ferreiro (2001a, 2001b, 2001c.), Bajard (2002), entre outros, duas diferentes concepções para a língua escrita:

- a) código de transcrição: a linguagem é reduzida a uma série de sons, ou seja, a escrita é a decodificação de fonemas em grafemas. Dessa forma, no processo de alfabetização os aspectos gráficos são destacados, em detrimento dos aspectos construtivos.
- b) sistema de representação gráfica da língua: nesta concepção sua aprendizagem significa a construção de um novo objeto de conhecimento, a estrutura do sistema alfabético enquanto representação da língua. Para Souza e Silva (1991, p.12, grifo nosso) “Esse enfoque privilegia a **escrita como um objeto substituto, que é diferente da linguagem oral**; portanto a escrita não é a simples transposição gráfica da linguagem oral.”

Para Vygotsky (apud SOUZA E SILVA, 1991, p.12) a escrita pode ser caracterizada como:

[...] uma linguagem feita apenas de pensamento e imagem, faltando-lhe as qualidades musicais, expressivas e de entonação, características da linguagem oral. [...] A escrita é também um discurso sem interlocutores, dirigido a uma pessoa ausente ou imaginária ou a ninguém em particular [...]

Bajard (2002) aponta que em função dos diversos usos sociais tanto da escrita quanto da oralidade em diferentes épocas, uma dessas concepções prevaleciam sobre a outra. Em nossa tradição escolar, vimos, durante várias

décadas, a escrita ser tratada como transcrição do oral, gerando práticas pedagógicas descontextualizadas, com objetivo de treino de uma técnica, como na atividade anteriormente descrita.

Outro aspecto que destacamos é a ausência da **livre expressão** e, conseqüentemente do **texto livre**, onde cada um tem a oportunidade de expressar seus sentimentos e suas opiniões. O educador Celéstin Freinet<sup>15</sup> (1896-1966) defendia a livre expressão como um princípio pedagógico e, “divulgava o ensino da leitura [...] a partir de textos livres das crianças.” (VILAPLANA, 2003, p.74).

Na definição de Freinet (1975, p.60) “Um texto livre é, como a sua definição indica, um texto que a criança escreve livremente, quando tem o desejo de fazer, em conformidade com o tema que a inspira. Não é aconselhável, por conseguinte, a imposição de um assunto [...]”

Leite Filho (2005, p.6) nos mostra que “A livre expressão faz eclodir na classe um clima privilegiado de liberdade, autodisciplina e confiança. Vivência de um espaço de troca, respeito mútuo e cooperação que constituirão uma escola viva [...]”.

O texto livre, contrapondo-se à redação tradicionalmente usada nas escolas, é aquele realizado pelo autor a partir de suas idéias, sem tema pré-definido pelo professor e nem prazo para entrega. Deve ser livre na forma — tipologia textual — e no tema. É uma das técnicas freinetianas que carrega consigo múltiplos valores, tem a função de explicitar nossas idéias, sentimentos, pensamentos; também vai propiciar aos alunos realizarem uma reflexão acerca da realidade em que vivem.

---

<sup>15</sup> Esclarecemos que, apesar de toda obra de Freinet ter como sujeito-cognocente a criança, podemos aplicar alguns de seus conceitos e técnicas à Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, destacamos a experiência pioneira do Programa GerAção Cidadã – Reduzindo o Analfabetismo (SME/UFRN) do qual fazemos parte da equipe técnico-pedagógica desde sua implantação no segundo semestre de 2001.

(BRUGUERRA, 2003).

Para o desenvolvimento dessa técnica Bruguerra (2003) aponta a necessidade de seguirmos algumas fases:

- Escrita do texto, que se constitui numa atividade criativa e individual;
- Leitura diante de todo o grupo, onde podem ser trabalhadas a entonação e a dicção, além de possibilitar vencer as barreiras da timidez;
- Comentário do texto de forma coletiva.

Um último aspecto a ser analisado refere-se, especificamente, à terceira atividade, na qual a professora solicita aos alunos que realizem a identificação das palavras com grafia **errada** e, posteriormente, a escrita dessas utilizando a forma **correta**, ou seja, a norma culta. Destacamos o cuidado da professora em ressaltar que estas palavras no texto na verdade não podem ser consideradas como erradas, apenas marcam a maneira própria de falar do sertanejo.

Nesse momento percebemos que a professora, no seu fazer pedagógico, tem a preocupação em apontar com receptividade as diferenças culturais da sociedade brasileira, agindo em consonância com o texto da Proposta Curricular: 1º segmento [1ª a 4ª série] (BRASIL, 2001, p. 188), no qual registra-se a necessidade ao respeito pela pluralidade cultural do povo brasileiro: “[...] a sociedade brasileira comporta uma grande diversidade cultural que deve ser encarada como um patrimônio a ser preservado e enriquecido.[...]”.

A atual sociedade brasileira é o resultado da afluência de diversos povos chegados ao território brasileiro com as diversas invasões ocorridas ao longo de nossa história. Com a influência dessa diversidade de etnias, portadoras de valores, culturas, vivências e experiências distintas formou-se o povo brasileiro, marcado pela pluralidade cultural.

Essa pluralidade vê-se nas ruas, nos diversos sotaques, expressões, hábitos alimentares e manifestações culturais ao longo das cinco regiões brasileiras. Também nas salas de aula de Educação de Jovens e Adultos, graças às migrações internas, temos uma pequena amostra da diversidade cultural brasileira. Dessa forma, o professor não pode se furtar a reconhecer, considerar e fazer respeitar os diversos modos de ser do povo brasileiro.

Nessa mesma perspectiva Freire (1999, p. 46-47) aponta que a “questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado.” Vemos então, o quão significativo se torna nas práticas pedagógicas o cuidado dos professores em destacar as diversas linguagens da cultura brasileira. A seguir veremos em outra atividade mais uma vez, o cuidado com nossa pluralidade cultural.

Um fato que merece destaque é a relação feita pela professora entre seus conhecimentos teóricos e sua prática pedagógica. Quando indagamos a professora-participante acerca de sua concepção sobre alfabetização, obtivemos como resposta:

Alfabetização é trabalhar o aluno para que ele seja capaz de conviver com as situações da vida, em todos os sentidos, saber resolver seus problemas no dia-a-dia. Talvez não aprender a ler corretamente, mas pelo menos, saber alguma coisa que possa se desenrolar na vida. Se sair nas situações, saber pegar um ônibus, saber ir a um médico e pegar a receita e saber comprar seu remédio. Ir ao supermercado e levar sua notinha e saber o que fazer. Alfabetização para mim é isso, é você ajudar ao aluno a chegar a isso.

Podemos avaliar, a partir desta resposta, que a professora tem como conceituação a alfabetização na perspectiva do letramento, que “pressupõe que as várias práticas de letramento são sociais e culturalmente determinadas” (DURANTE, 1998, p.26), que se refere ao modelo ideológico de letramento explicitado por Kleiman (1995). Todavia, o que observamos nas atividades iniciais é, como foi visto anteriormente, a escrita vista como um fim em si mesma, um objeto escolar, e contrapondo-se ao conceito de alfabetização descrito por ela.

#### Atividade 4: Culminância do trabalho da semana com tema gerador

Nesse dia a professora chegou mais cedo para preparar a sala de aula, pois no planejamento da semana estava previsto um lanche coletivo com o objetivo de concluir as atividades realizadas durante a **Semana do Folclore**. Para compor a decoração foram colados na parede cartazes com os nomes das comidas típicas do Rio Grande do Norte e figuras representando os personagens mais conhecidos do folclore brasileiro: saci-pererê, mula-sem-cabeça, curupira, entre outros. Também foi organizada uma mesa para a disposição dos pratos típicos trazidos pelos alunos.

A aula iniciou como de costume, com uma conversa introdutória, na qual a professora recordou com os alunos o que haviam estudado durante a semana. Recordaram alguns provérbios populares, frases de pára-choques de caminhão e adivinhas. A turma participou ativamente desse momento, pois durante toda a semana esse foi o tema de todas as atividades organizadas pela professora.

Para a atividade de escrita, foram deixadas sobre uma mesa diversas gravuras: animais, comidas, pessoas, dentre outras; cada aluno deveria escolher uma imagem e a partir dela escrever um provérbio e criar uma adivinha. No início os

alunos ficaram relutantes, porém, assim que o primeiro se levantou para escolher sua gravura os outros foram se movimentando também.

Mesmo já tendo trabalhado com adivinhas e provérbios, alguns alunos sentiram dificuldades em começar a escrever. Um aluno em especial, Delfin, solicitou nosso auxílio, alegando **não saber escrever**. Outra aluna, Peixes, pegou sua figura, mas também se recusou a escrever por não saber **juntar as letras**. Também Altair demonstrou insegurança em relação à atividade. Ficou a olhar para a figura escolhida sem saber como escrever o que desejava, aguardando auxílio.

Percebendo tamanha fragilidade por parte dos alunos, a professora começou a ajudá-los de forma coletiva: lendo para eles os provérbios estudados no dia anterior e dando sugestões para a escrita. Também orientou àqueles que não sabem realmente escrever que construíssem desenhos, transformando a figura em um cartaz.

No período em que foi aplicada essa atividade, já estávamos realizando nossas observações na condição de participante. Dessa forma nossa ação enquanto observadora-participante foi a de percorrer a sala de aula, ouvir os alunos e procurar auxiliá-los na realização da atividade.

Após um período de instabilidade a turma foi conseguindo realizar o que foi proposto: uns desenhando e outros escrevendo. Para concluir o trabalho a professora convidou-os a apresentarem suas produções ao grande grupo.

Acreditamos que essa atividade pode sintetizar boa parte do trabalho pedagógico realizado pela professora-participante nos primeiros meses de observação. Marca o início de uma sutil mudança em seu trabalho pedagógico, já que ocorreu no segundo semestre do ano letivo, após um período de estudos e reflexões.

Podemos também observar, ao longo dessa atividade diversos valores sendo contemplados, dentre os quais podemos pontuar:

- tentativa de trabalho com o texto livre, apontado anteriormente, porém, ainda longe da livre expressão, já que a escrita do texto foi norteada por um tema gerador, uma das marcas da metodologia freireana;
- valorização do saber do educando, de sua história e de sua identidade cultural, já descritos em atividade anterior;
- utilização desse saber como ponto de partida para a escolha dos assuntos a serem trabalhados em sala de aula.

Concluimos este item fazendo referência à utilização de um tema gerador — Folclore. O termo **tema gerador** nos remete a idéia de interdisciplinaridade presente na proposta de alfabetização de Paulo Freire (1921-1997), pois “tem como princípio metodológico a promoção de uma aprendizagem global, não fragmentada” (COUTO, 2005, p.153). Durante a semana na qual o tema gerador foi trabalhado, foram organizadas diversas atividades, nas diversas áreas: linguagem escrita e matemática. Contemplando também as Ciências da saúde e sociais, conhecimento popular — nas lendas e mitos — em contraponto ao conhecimento científico.

### 3.2 - Professora e alunos: uma relação construída

[...] Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente,

permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (Paulo Freire)

Um fato que merece destaque é a maneira como ocorre a relação pedagógica — mediação da aprendizagem — entre professora e alunos: uma relação de amizade, respeito e profissionalismo, porém, em alguns momentos, contraditória.

Severino (1994, p.46) nos aponta que “[...] devemos entender por mediação: elemento de que nos servimos para apreender o sentido de um outro elemento, ao qual não podemos ter acesso direto. [...]”, nesse caso, as ações da professora em relação aos alunos e o objeto do conhecimento: a língua escrita em toda sua complexidade e funções sociais.

Como a ação pedagógica é sempre intencional, compreendemos, que no embasamento dessa ação, “[...] estaria presente — implícita ou explicitamente, de forma articulada ou não — um referencial teórico que compreendesse conceitos de homem, mundo, sociedade, cultura, conhecimento etc”. (MIZUKAMI, 1986, p.4). Nesse sentido pretendemos analisar a ação pedagógica da professora-participante tendo em vista duas abordagens pedagógicas antagônicas pelas quais seu trabalho é norteado: a tradicional e a sócio-cultural.

No seu fazer pedagógico, a professora-participante oscila entre uma postura tradicional de transmissora de conhecimentos e, em outros, a de facilitadora da aprendizagem. Como dito anteriormente, a professora-participante é extremamente comprometida com seu trabalho, preocupa-se em dar o melhor de si e é muito atenciosa com todos os alunos. Durante todo o período no qual estivemos em sala de aula nos foi possível presenciar momentos bastante agradáveis dessa relação.

Sempre inicia suas aulas com uma conversa informal, seguida de uma explanação do conteúdo e da atividade a ser realizada; nesse momento, evidencia-se, então, uma postura mais tradicional de ensino. No decorrer da aula, no momento no qual os alunos estão fazendo as atividades propostas, assume uma outra postura: caminha pela sala de aula, vai à cada carteira, olha cada atividade, se for necessário repete a orientação dada e está sempre disposta a ajudar e a incentivar a todos os educandos.

Em todas as atividades propostas, faz questão de explicitar o motivo que a levou a realizar o planejamento. Procura fazer com que todos participem das discussões e correções no quadro, respeitando o desejo deles — só vai ao quadro quem quer, não existe uma cobrança, somente apoio. Em contradição a essa postura, a professora, em alguns momentos não acredita na capacidade de aprendizagem de certos alunos. Nos foi revelado em uma situação de planejamento: “Você está muito otimista! Eles (alunos) não vão conseguir realizar isso”<sup>16</sup>

Em nossas observações percebemos uma dualidade de posturas e/ou concepções em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Ora realiza a intervenção característica da abordagem tradicional, ora mediação, mais adequada ao conceito de educação mais progressista, onde o aluno é visto como o sujeito da aprendizagem. Em nossos momentos de conversa informal a professora-participante afirma que: “No meu trabalho sou mais pelo tradicional mesmo, não sei fazer diferente”.<sup>17</sup>

Na ação pedagógica norteadas pela abordagem de educação tradicional temos

---

<sup>16</sup> Transcrição da fala da professora.

<sup>17</sup> Transcrição da fala da professora.

como eixo central os conteúdos escolares. É centrada na figura do professor, cuja principal função é transmitir o conhecimento historicamente construído pelo homem. É a **educação bancária** criticada por Freire (1983), ou seja, uma educação que se caracteriza por **depositar**, no aluno, conhecimentos. Nessa abordagem o aluno é visto como um elemento passivo, que recebe e assimila o que lhe é transmitido, sem que haja uma interação entre este e o conhecimento. A ênfase está na memorização e na reprodução do conteúdo por meio de exercícios. Temos como exemplo dessa abordagem, em nossa sala de aula um exercício de substituição de letras, visto anteriormente.

Freire (1983) afirma que na abordagem tradicional o educador ao invés de comunicar-se com os alunos faz comunicações. Na mesma afirmação, Freire (1983, p.67-68) também pontua algumas características dessa abordagem:

- a) o educador é o que educa, os educandos, os que são educados ;
- b) o educador é o que sabe, os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos os que a escutam;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Destacamos que, apesar das críticas a esse tipo de educação e aos que dela se utilizam, Freire (1983) também postula a hipótese de que os mesmos educadores

que oprimem, são de certa maneira, oprimidos, já que nem sempre percebem serem instrumentos de manipulação por parte da classe dominante.

Em contraposto a abordagem tradicional, ou **educação bancária** (FREIRE, 1983) encontramos a abordagem sócio-cultural — educação libertadora. Segundo Freire (1983), onde os educandos são percebidos como sujeitos de sua própria aprendizagem. Mizukami (1986, p.86) nos aponta que “sendo o homem sujeito de sua própria educação, toda ação educativa deverá promover o próprio indivíduo e não ser instrumento de ajuste deste à sociedade.” Nessa abordagem a dialogicidade é o eixo central de todo trabalho pedagógico, o papel do professor consiste em proporcionar em conjunto com os alunos as condições para que se promova a aprendizagem, tendo como objetivo o desenvolvimento da consciência crítica.

Dessa forma, professor e alunos são sujeitos de um processo em que crescem juntos, pois “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1983, p.79).

A mediação da aprendizagem, nessa perspectiva, põe em evidência o papel de sujeito do aluno e fortalece o seu papel ativo nas atividades que lhes permitirão aprender, bem como renova o papel do professor e permite a entrada de novos materiais nos ambientes de aprendizagem.

Nesse sentido, acreditamos que o professor deve ser um mediador da aprendizagem e não um transmissor de informação. Compreendemos que a mediação pedagógica pode ser considerada como:

“ o tratamento de conteúdos e das formas de expressão dos diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade. (Gutierrez e Prieto, 1994 apud Soffner, 2005)

Constitui-se num movimento de relações que permitem a criação e recriação de estratégias que possibilitem ao aluno atribuir sentido ao seu objeto do conhecimento, fortalecendo seu papel enquanto sujeito de sua aprendizagem. Demanda do professor uma postura reflexiva no sentido de estar constantemente avaliando e revendo sua prática; bem como criticidade para perceber-se enquanto agente de mudança em uma abordagem libertadora.

Diante do exposto podemos confirmar o dito inicialmente: a contradição percebida na prática pedagógica da professora. Contradição essa bem marcada no seu fazer pedagógico e em suas falas.

Não podemos afirmar ser uma prática pautada apenas pela abordagem tradicional de educação, já que, na maioria das vezes há uma relação horizontal, de diálogo entre professora e alunos. Entretanto, também não é possível afirmar ser uma prática libertadora, construtivista, já que a própria professora afirma ter dificuldades em trabalhar de maneira diferente. Acreditamos que essa dificuldade advém da formação inicial recebida pela professora durante o curso de Pedagogia. Dessa forma, acreditamos que existe um longo caminho a ser percorrido, um caminho de reflexão acerca de sua prática. Reflexão essa, acreditamos, ter iniciado a partir do momento que começamos nosso trabalho de pesquisa.

### 3.3 - Docentes em ação: construindo possibilidades

“Aí no dia em que você estiver lá, você pode interferir, certo? Porque eu vou dizer a eles

(alunos) que você vai estar lá com a gente uma vez por semana, que vai nos ajudar. Então você pode entrar para interferir e me dizer depois: Professora, você aqui pode melhorar se você fizer assim... Porque você tem experiência de observação das suas outras atividades.” (Professora-participante)

Nesse item descreveremos algumas das atividades realizadas a partir do planejamento conjunto entre professora-pesquisadora e professora-participante. Os planejamentos ocorreram após um período de estudos, reflexões e discussões, onde vislumbramos a possibilidade da construção de um fazer pedagógico norteado pelo referencial teórico de Emília Ferreiro<sup>18</sup> que preconiza a realização de atividades mais próximas da realidade do aluno adulto, respeitando suas peculiaridades, seus conhecimentos prévios e seus interesses.

Antes de adentrarmos nas atividades propriamente ditas, conheceremos um pouco mais do trabalho inicial da professora-participante. Por intermédio dos relatos retirados de nosso primeiro encontro — a entrevista — fomos tomando conhecimento de sua realidade. Conversamos acerca dos alunos (oito) que até aquela data não haviam comparecido a aula. A professora afirmou que ainda poderiam aparecer:

- *Não apareceram ainda, às vezes aparecem, estão matriculados.*
- *Então eles aparecem depois?*
- *Aparecem depois... Tem gente que aparece depois de um tempão”.*
- *Como você trabalhou com eles nesse período?*
- *Bem, nesse período, eu com gente que já fez até a 5ª série, eu*

*trabalhei textos, e fiz ... Dia Internacional da Mulher, fiz trabalho de colagem, também de texto, produção de texto, né? Enfim, eu não podia... dar início ao trabalho, a turma misturada... é muito difícil.*

---

<sup>18</sup> Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura (1983).

- E os que não conseguem acompanhar, não estavam se sentindo mal?
- *Sentiram-se, mas acontece, agora a maioria minha se sentia mal, mas aí tem que ser assim: colavam, faziam desenho...*

Prosseguindo com a entrevista buscamos conhecer qual o conhecimento da professora acerca da conceituação e das práticas de letramento:

- Então letramento seria ele saber identificar a marca de Cola-cola e alfabetização seria saber escrever e ler? Saber comprar a marca Brilux, só uso Brilux, ele diz. Não é isso? É justamente pegar a marca Brilux e ele é alfabetizado se souber escrever Brilux. Ele identifica o Brilux porque reconhece algumas características, sem que necessariamente saiba ler. Tem as letrinhas azuis de Brilux, a Marilena é verdinha...
- Você me deu mais um exemplo de um evento de letramento, mas letramento tem uma conceituação. Então pra você, por esse exemplo o que seria esse letramento na vida da pessoa? No aluno?
- O que seria? Não seria a identificação, da.., das ... Eu realmente tenho essa dificuldade, de não saber essa diferenciação, entre alfabetização e letramento.

Com a aplicação do questionário, nos foi possível compor um quadro referente às atividades realizadas pela professora-participante no ano anterior a nossa pesquisa:

Atividades	Frequência	
	1ºSemestre	2ºSemestre
Leitura de histórias e de outros textos para os alunos	TD	TD
Leitura silenciosa pelos alunos	TD	TD
Leitura em voz alta pelos alunos	TD	TD
Interpretação de texto por escrito	TD	TD
Reprodução oral de textos conhecidos	TD	TD
Escrita de palavras conhecidas e/ou frases	TD	TD
Estudo de palavras retiradas de textos	TD	TD
Treino ortográfico	TD	TD

Atividades de reconhecimento de letras, especialmente as iniciais	TD	TD
Atividades com os nomes dos alunos	TD	TD
Cópia dirigida	2X	TD
Formação de frases com palavras conhecidas	2X	TD
Ditado de palavras ou frases já estudadas	2X	TD
Correção coletiva dos textos escritos	2X	TD
Reprodução escrita de texto	2X	2X
Produção de texto coletivo	2X	2X
Produção de texto por escrito	2X	2X
Separação de sílabas	2X	2X
Correspondência entre palavras e gravuras	2X	2X
Atividades de gramática	2X	2X
Atividades com vogais e encontros vocálicos	2X	2X
Produção de texto à vista de gravura	1X	2X
Produção de texto a partir de seqüências de gravura	1X	2X
Ditado de palavras desconhecidas, para diagnosticar as hipóteses de escrita	1X	1X
Escrita e leitura de famílias silábicas	M	M
Dramatização de histórias lidas	O	O
Cópia de lousa, cartilha e/ou livros	O	O
Coordenação motora	O	O
Jogos para alfabetizar (dominó de sílabas, correspondência gravura-palavra, quebra-cabeça de figura-palavras, etc.)	O	O

Quadro 4: Atividades realizadas no ano letivo de 2003.

#### LEGENDA

TD – Todos os dias	2X – 2 vezes por semana	1X – 1 vez por semana	
Q – 1 vez por quinzena	M – 1 vez por mês	O – uma ou outra no ano	N - nunca

A partir do quadro, podemos ter uma idéia do fazer pedagógico dessa professora. Evidencia-se uma predominância de atividades cujos objetivos são instrucionais, como por exemplo o treino ortográfico. A utilização dessas atividades demonstra, a princípio, uma concepção de alfabetização como um “[...]processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita. [...] algo que

chega a um fim” (TFOUNI, 1988, p. 12). Nesse sentido, a escrita vem sendo tratada como um objeto escolar e não um objeto social (Ferreiro, 2001a, 2001b, 2001c).

Após um período de estudos e reflexões, passamos a planejar juntas as aulas realizadas durante os dias de pesquisa de campo. Nos momentos de planejamento, além das atividades habituais da professora, sugerimos o trabalho com projetos, fato esse que inicialmente gerou desconfiança por parte da professora-participante: “Você está sendo muito otimista, os alunos não vão conseguir dar conta disso”<sup>19</sup>, ela dizia, porém, com o passar do tempo o pessimismo transformou-se em confiança.

#### Atividade 1: Trabalhando com formulários

Iniciamos o trabalho utilizando uma ficha modelo idealizada por nós, onde constavam algumas informações básicas, tais como: nome, data e local de nascimento, entre outras. Para a realização dessa atividade, cada aluno recebeu uma ficha e, individualmente foi convidado a observá-la e buscar identificar quais palavras eram conhecidas. Em seguida, cada aluno foi preenchendo o espaço com seu nome completo. Nossa mediação não se fez necessária, pois todos já sabiam escrever o próprio nome. Iniciar com o preenchimento do nome próprio fez com que os alunos tivessem mais confiança em sua capacidade de escrever, pois puderam perceber-se com algum conhecimento.

O próximo item preenchido foi referente à data de nascimento, nesse momento em que foi necessária a mediação das professoras. Não havíamos

---

<sup>19</sup> Transcrição da fala da professora-participante.

observado anteriormente que boa parte de nossos alunos desconhecia a relação do nome com o número de ordem do mês e, o espaço reservado foi previsto para a escrita do número referente ao mês e não a escrita do nome deste. Conseqüentemente, foi necessário realizarmos uma pausa no preenchimento da ficha para construirmos, em conjunto, uma lista com os nomes dos meses e seus respectivos números. Com esse procedimento a questão foi resolvida, cabendo aos alunos buscar o nome do mês de nascimento e seu número correspondente para dar prosseguimento ao preenchimento.

Nos outros dias, para darmos continuidade à atividade foi necessário recorrermos à construção de outras listas. Ressaltamos que o grupo com qual estávamos trabalhando naquele momento possuía escrita pré-silábica. Dessa forma, nossa mediação fez-se necessária em cada etapa da atividade.

Com a intenção de deixá-los mais seguros, partimos para a construção de listas com os nomes das suas cidades de origem e nome das ruas onde moravam. Para construção dessas listas fomos trabalhando em conjunto, partindo inicialmente de uma conversa informal. Em seguida procedíamos à escrita do nome das cidades e, posteriormente, das ruas no quadro de giz para que todos pudessem ler e, posteriormente buscar as informações necessárias. O envolvimento foi muito grande, todos queriam participar e descobrir como escrever **sem faltar nenhuma letra**.

Nesse movimento, fomos construindo nossa ficha modelo. Todos participando e procurando cooperar uns com os outros. Esses momentos foram muito ricos para nós professoras, pois, a partir das dificuldades apresentadas fomos planejando outras aulas, com temáticas partindo da necessidade e/ou interesse do grupo.

Posteriormente deu-se o trabalho de preenchimento do formulário da Declaração Anual de Isento — DAI (ANEXO E). Como esse formulário é mais complexo, no dia anterior a aula planejada para esse fim, solicitamos aos alunos que levassem para a sala de aula seus documentos: carteira de identidade, CPF e título de eleitor, bem como um comprovante de residência.

Vale ressaltar que esse momento ocorreu com toda a turma, no segundo semestre, quando os alunos estavam bem mais seguros em relação à leitura e a escrita.

Iniciamos o trabalho apresentando o formulário, esclarecendo que, naquele caso, diferente da ficha utilizada no primeiro semestre, cada letra deveria ocupar o espaço reservado. O fato causou um certo desconforto em alguns alunos, pois estes acreditavam não conseguir escrever em espaços tão pequenos. Desconforto esse resolvido devido à intervenção de um aluno que lembrou ao grupo ser esta a forma que encontramos todos os formulários: “— Se você for fazer isso na rua é assim mesmo e nem tem a professora pra ajudar, Vamos aproveitar aqui pra não fazer feio lá fora!”<sup>20</sup>

Para darmos prosseguimento ao preenchimento do formulário da DAI, foi necessária uma maior intervenção/mediação, pois, para tanto, eram exigidas diversas habilidades: ler os dados do formulário, buscar as respostas em seus documentos e/comprovantes de residência e escrevê-los nos espaços reservados. Isto os tornou, em alguns momentos, um tanto inseguros, porém depois de algumas conversas e, posteriores vitórias foram percebendo sua capacidade para realizar tais tarefas.

---

<sup>20</sup> Transcrição da fala do aluno.

Para darmos conta de todos os formulários, foram necessários três dias de trabalho, pois estávamos trabalhando com toda a turma e, tínhamos cerca de trinta alunos em sala de aula. Mesmo assim, a atividade foi muito bem desenvolvida, os alunos participaram ativamente.

Podemos afirmar, diante do exposto, que os resultados de ambas as atividades foram bastante significativos para todos: professoras e alunos. Percebemos um grande envolvimento, por parte de todos. Ressaltamos que inicialmente nossos alunos eram inseguros da sua própria capacidade em aprender, fato comum em alunos adultos (OLIVEIRA, M., 1999), porém, após vencerem algumas etapas foram percebendo-se como sujeitos de sua própria aprendizagem e (re)construtores de sua história escolar. Alcançamos os objetivos almejados: desenvolvermos atividades de leitura e escrita significativas, além de contribuirmos para a melhora da auto-estima do aluno

Destacamos que durante a execução das atividades buscamos utilizar-nos dos eventos e práticas de letramento, procurando seguir o modelo ideológico, descrito por Street (1984 apud KLEIMAN, 1995), no qual considera-se que todas as práticas de letramento são aspectos não só da cultura como também das estruturas de poder numa sociedade. Tomando como referência a visão de letramento como uma prática sociocultural multifacetada, dessa forma também consideramos eventos e práticas de letramento as diversas interações orais realizadas em sala de aula.

#### Atividade 2: Construção do jornal da turma

Na verdade, mais que uma atividade, a construção do jornal foi um projeto desenvolvido durante os meses de outubro e novembro de 2004. No momento do

planejamento a professora-participante mostrou-se pouco pessimista: “Eles não estão preparados, é muita coisa!”. Todavia, com o desenvolvimento do projeto, foi percebendo ser possível ousar e construir com os alunos algo a mais do que convencionalmente já havíamos realizado posteriormente.

Iniciamos nosso projeto com atividades de leitura de jornais e revistas na biblioteca da escola. Vale ressaltar que essa foi a primeira visita da turma ao local, pois em outros momentos não nos foi possível levá-los. Como alguns de nossos alunos ainda estavam em processo de aquisição da leitura e da escrita, as atividades iniciais foram de leitura seguida de discussão acerca dos títulos de artigos de revistas e manchetes da primeira página dos principais jornais de nossa cidade. A professora-participante foi **passeando** pela biblioteca, parando em cada grupo, incentivando a leitura e explicando qual a função do título em um texto, pois, naquele momento a leitura era voltada para o teor dos títulos e para a importância destes na compreensão do texto.

Após um período de leitura cada dupla foi convidada a falar sobre o título escolhido e a professora-participante foi realizando intervenções. Ressaltamos que nesse momento a turma foi muito participativa. Foram realizadas discussões acerca dos supostos conteúdos das notícias e todos procuraram emitir sua opinião. A boa surpresa foi o aluno Lagarto, pois pela primeira vez desde o início do ano, participou ativamente da aula, auxiliando os colegas e posteriormente opinando nas discussões.

Percebemos, no momento dos debates, que a interpretação dos títulos estava diretamente ligada à imagem e ao conhecimento de vida dos alunos.

Os títulos escolhidos foram os seguintes:

- A TV está ruim
- O que falta é afeto

- AIDS na Índia: a tragédia do preconceito.
- Um mundo arriscado e hostil
- Educar dá lucro
- No coração do mercado
- A guerra de traficantes na Rocinha
- Deixem Daiane viver
- A piada que assusta
- O terrorismo da pobreza

Ao final das discussões voltamos para a sala de aula. Como todos manifestavam o desejo de escrever, decidimos escrever os títulos no quadro para serem copiados<sup>21</sup>. Foi solicitado que cada aluno sublinhasse o título escolhido na biblioteca.

Em outro momento foi realizada a leitura dos jornais que circulam em nossa cidade. A turma foi dividida em duplas e cada dupla recebeu um jornal para que fosse manuseado e lido.

---

<sup>21</sup> Realizar cópias é uma necessidade de nossos alunos. Se não “tiram” do quadro acham que não houve aula.



Foto 6: Lendo o jornal



Foto 7: Lendo o jornal

Após esta etapa, partimos para a organização de nosso jornal: divisão das seções e dos grupos responsáveis por cada seção. Ressaltamos que todas as etapas e atividades ocorreram a partir de conversas e discussões entre as professoras e os alunos; tudo foi previamente combinado, sempre respeitando o ritmo da turma.



Foto 8: Trabalho em grupo

Para construção dos textos realizamos atividades individuais — como a criação de anúncios classificados e escolha de um nome para o jornal — e em grupo: construção dos textos referentes a cada seção. Para a definição do nome do jornal (**Jornal da Noite**) foi realizado um sorteio entre os nomes sugeridos pelos alunos.

Após a escrita dos textos ocorreu uma revisão ortográfica, correção e posterior organização do jornal. Dessa forma buscamos fazer com que o nosso aluno refletisse acerca de sua produção escrita.

A culminância desse projeto foi a impressão do jornal escrito (ANEXO F). Após a organização, levamos o original para ser reproduzido e cada aluno recebeu uma cópia, fato este que os deixou muito orgulhosos de seu trabalho. Também

percebemos o empenho dos alunos durante a realização das etapas de construção do jornal. A preocupação com a qualidade dos textos, tanto no que diz respeito aos conteúdos, onde os grupos puderam expor suas idéias, como na escrita das palavras, a preocupação com a caligrafia e a grafia correta das palavras.

Também foi possível perceber o bom desenvolvimento dos alunos no que diz respeito a produção textual, já que em nossa proposta tivemos a oportunidade de trabalhar com diversas tipologias textuais — título, anúncio, texto informativo — e, em todos os casos houve um bom desempenho de todo o grupo.

Concluimos com um fato que acreditamos merecer destaque. A visita de um jornalista na sala de aula para a realização de entrevistas com os alunos e as professoras. Uma das alunas trabalha como empregada doméstica na residência de um jornalista de nossa cidade e relatou com tamanha felicidade que estava escrevendo um jornal na escola que este decidiu realizar um artigo acerca de nossa realidade escolar. O que mais nos chamou atenção foi o fato de uma aluna adulta relatar em seu local de trabalho as atividades realizadas na escola, o que nos leva a pensar que a atividade foi realmente prazerosa e significativa.

#### 4 - DESVENDANDO CAMINHOS: (RE)CONHECENDO O EDUCANDO



Foto 9: Construindo um painel

[...]es fácil caer en la tentación de confundir un modo extraño de organización con ausencia de organización. (Emilia Ferreiro)

#### 4.1 - O educando como sujeito da aprendizagem: um caminho percorrido

No que se refere especificamente à aprendizagem do adulto não-alfabetizado, Ferreiro (1983) defende que é fundamental, quando nos propomos a trabalhar com ações alfabetizadoras voltadas a eles, buscar respostas para algumas questões: Quem são esses adultos? Como vivem, o que pensam, o que fazem e, sobretudo, o que sabem sobre a escrita, que conhecimento eles têm sobre esse objeto?

Para um melhor desenvolvimento de seu trabalho, o educador de jovens e adultos precisa conhecer e levar em consideração as particularidades dos alunos dessa modalidade da educação básica, suas características e suas expectativas em relação à escola.

Quando falamos em educação de jovens e adultos, não nos reportamos a qualquer jovem ou adulto, indiscriminadamente. Estamos nos referindo a uma categoria especial de pessoas que, segundo Ribeiro (1997) e Oliveira, M. (1999) possui características próprias: é, geralmente, o migrante que chega às grandes cidades, oriundo das zonas rurais empobrecidas, em busca de melhores condições de vida, filho de trabalhadores rurais não qualificados e também não escolarizados, geralmente com uma passagem curta e não sistemática pela escola, com histórias de fracasso escolar; trabalhador urbano em ocupações não qualificadas no setor industrial, comercial e de serviços, com baixa remuneração.

Assim como Ribeiro (1997) e Oliveira, M. (1999), Moll (2004, p.11) indica que, quando falamos no aluno jovem e adulto

“[...] nos referimos a homens e mulheres marcados por experiências de infância na qual não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar, por concepções que os afastaram da escola [...]. Também falamos de adultos que tentaram muitas vezes voltar à escola”.

Nesse aspecto é importante recordarmos o perfil social de nosso grupo de pesquisa: dos quinze participantes — onze mulheres e quatro homens — o que já indica a discriminação da mulher em relação à escolarização; nove são migrantes; sete trabalham em profissões não qualificadas e mal remuneradas e oito são donas de casa. Estes dados estão em consonância com as características apontadas pelas autoras em questão.

De maneira geral, o aluno da E.J.A. regressa a escola com a expectativa de ascensão profissional; com uma representação social bem definida: a escola é um local onde receberá informações — saber historicamente construído, transmitidas pelos professores — e, senhores deste saber, normalmente rejeitam práticas pedagógicas diferentes das tradicionais. Buscam, nesse retorno a escola na qual fracassaram e que os excluiu no passado (MOLL, 2004).

Para que possamos trabalhar com esse aluno acreditamos ser necessário internalizarmos três condições básicas apontadas por Oliveira, M. (1999):

1. A condição de não-criança: o fato de ser analfabeto não o torna uma criança que cresceu demais, dessa forma não devemos utilizar práticas pedagógicas próprias para crianças.
2. A condição de excluído da escola: boa parte dos alunos que compõem as turmas de EJA já passou pela escola regular e, através da reprovação e/ou das condições sociais, foi excluído dela.

3. A condição de membro de um determinado grupo cultural: todos esses alunos trazem consigo uma grande bagagem cultural.

Embora inserido no mesmo contexto escolar, o aluno jovem apresenta características marcantes, diferentes do aluno adulto. Oliveira, M. (1999) destaca que, assim como o adulto mencionado descrito, o jovem também possui características próprias — além da idade cronológica e das mudanças biológicas pelas quais passam —, um tanto diferente dos jovens assistidos pelo ensino regular. Estes jovens também foram excluídos da escola, porém com uma escolarização maior, são mais ligados ao mundo urbano, “envolvidos em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana” (OLIVEIRA, M., 1999).

Nesse aspecto, Ribeiro (1997, p.43) afirma que “[...] estão normalmente retornando depois de um período recente de sucessivos fracassos na escola regular. Têm, portanto, uma relação mais conflituosa com as rotinas escolares”. Estes jovens têm uma tendência a rejeitar os alunos mais velhos. Em nossa experiência enquanto coordenadora de salas de alfabetização de jovens e adultos e, em nosso grupo de pesquisa tivemos a oportunidade de vivenciar momentos nos quais essas diferenças tornavam-se evidentes.

Partindo dessas características, autores como Madeira [1995?], Durante (1998) e Oliveira, M. (1999), nos apontam que em relação às situações de aprendizagem, o aluno adulto possui um maior conhecimento acerca de suas dificuldades, seus avanços e “[...] provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem” (OLIVEIRA, M., 1999, p. 4).

É exatamente nesta perspectiva que construímos essa categoria — o aluno adulto enquanto sujeito de sua aprendizagem. O que vivenciamos durante os dez meses de pesquisa de campo contradiz, em alguns aspectos, o que já havíamos estudado acerca dessa relação aluno/objeto de conhecimento.

Durante o desenvolvimento da pesquisa tivemos a oportunidade de perceber que o aluno da E.J.A., diferente do jovem e adulto em outras situações de aprendizagem — o aluno universitário, por exemplo — possui uma certa dificuldade em desenvolver sua autonomia enquanto aprendiz. Ribeiro (1997) nos aponta que, em virtude das experiências passadas de fracasso na escola, esse aluno desenvolve uma baixa auto-estima e esta poderá ser demonstrada através da timidez, de bloqueios (“Minha cabeça é dura, não aprendo!”)<sup>22</sup>; e insegurança.

Podemos verificar essa insegurança em uma situação vivenciada nos primeiros dias de observação: durante uma aula, enquanto a professora circulava pela sala, auxiliando cada aluno individualmente, os demais prestavam atenção a cada movimento realizado. No momento no qual a professora parou de circular pela sala e foi até o quadro-de-giz adiantar a escrita do texto para a atividade seguinte, eles pararam de escrever e, imediatamente alguém perguntou se era para copiar — sempre que ela escreve no quadro eles querem copiar.

Nessa situação evidencia-se a falta de confiança dos alunos. Ficam sempre à espera de um sinal, uma ordem da professora para que prossigam com suas atividades. Mesmo ainda não tendo terminado a atividade proposta, se ela vai ao quadro, ficam na expectativa da atividade seguinte.

---

<sup>22</sup> Transcrição da fala de um aluno.

Outra situação que merece destaque é a baixa auto-confiança, já referida anteriormente. Boa parte dos alunos só realiza uma escrita após confirmarmos se suas hipóteses em relação à palavra estão corretas. Torna-se extremamente difícil trabalharmos com a escrita espontânea, já que o medo de errar os impede de tentar. Tal situação foi vivenciada em praticamente todos os momentos nos quais estivemos presentes na sala de aula.

Uma aluna, Sextante, revelou-nos, em conversa informal, que só iria ao quadro-de-giz quando conseguisse aprender a escrever “direito”, quando sua letra estivesse **bonita**. Demonstrando toda sua insegurança e baixa auto-estima. Essa mesma aluna, sempre afirma não saber escrever quando a professora propõe algum momento de escrita sem cópia. Só escreve algo quando a professora-participante fica por perto, confirmando as letras a serem utilizadas.

Em situações nas quais a professora solicita a participação do grupo — discussões, perguntas referentes a textos lidos, etc. —, a situação era sempre a mesma: mudez e timidez inicial, somente após alguém tomar coragem para responder é que os outros se manifestam, conseguindo superar o receio, a vergonha de errar.

Esses acontecimentos nos revelam que em relação à aprendizagem, os alunos da E.J.A. têm características muito diferentes em relação aos adultos descritos pela teoria andragógica.

O termo Andragogia, que surgiu no contexto das sociedades industriais do século XIX, inicialmente foi utilizado por Kapp — professor primário alemão. Este, na sua prática pedagógica, sentiu a necessidade de uma concepção teórico-metodológica especial para dar conta do processo específico da educação de adultos, que começava a despontar naquela sociedade (MADEIRA, [1995?]). Os

estudos mais aprofundados sobre a aprendizagem do adulto tomaram maior impulso após a Primeira Guerra Mundial. Na Europa e Estados Unidos começa a crescer um corpo de concepções sobre as características do aprendizado adulto (OLIVEIRA, A., 2003). Duas décadas após essas concepções desenvolveram-se e, com o suporte de pensadores como Lindeman, Thorndike, Jacks e Knowles, tomaram o status de teoria de aprendizagem.

Andragogia, em consonância com a própria origem etimológica da palavra — do grego *andros* —, refere-se à educação de adultos, estuda o adulto por completo: vida, trabalho, sentimentos, habilidades, conceitos, gostos, comportamentos, enfim, tudo que está relacionado com o seu ser. Atua na especificidade do processo de construção e apropriação do conhecimento pelo indivíduo adulto (Madeira, [1995?]). Propõe a reformulação de métodos, técnicas, e todo currículo destinado à educação integral da população adulta, partindo de suas características, interesses, motivações, aspirações e condições de vida. Para compreendermos melhor a singularidade do termo, devemos internalizar a conceituação de adulto.

Oliveira, A. (2003) afirma que o adulto é um indivíduo autônomo, capaz de procriar, assumir responsabilidades, tomar decisões com plena liberdade. Também ressalta que as experiências sexuais e sociais do adulto e suas responsabilidades são de tal magnitude que o separam substancialmente do universo das crianças, portanto, sua relação com a escola também se dá de maneira diferente.

Dentro dessa perspectiva a Andragogia, tal como ocorre com a Pedagogia, possui suas próprias premissas e hipóteses.

[...] a educação de adulto será através de situações e não de disciplinas. Nosso sistema acadêmico cresce na ordem inversa:

disciplinas e professores constituem o centro educacional. Na educação convencional é exigido do estudante ajustar-se ao currículo estabelecido; na educação de adulto o currículo é constituído em função da necessidade do estudante. Todo adulto se vê envolvido com situações específicas de trabalho, de lazer, de família, da comunidade, etc. – situações essas que exigem ajustamentos. O adulto começa nesse ponto”.(LINDMAN, 1926 apud OLIVEIRA, A., 2003)

Oliveira A. (2003) afirma que, em seus estudos e pesquisas, Lindman identificou, pelo menos, cinco pressupostos-chave para a educação de adultos. Tais pressupostos atualmente integram os fundamentos da Andragogia. São eles:

1. Adultos são motivados a aprender á medida em que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isto estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto.
2. A orientação da aprendizagem do adulto está centrada na vida: por isto as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são situações de vida e não disciplinas.
3. A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências.
4. Adultos têm uma profunda necessidade de serem auto-dirigidos; por isto, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los.
5. As diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade; por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Diniz (2002) estabelece que a Andragogia, assim como a Pedagogia, possui suas hipóteses. São elas:

Papel da experiência	Os adultos são portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens. Em numerosas situações de formação, são os próprios adultos com sua experiência que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens.
Vontade de aprender	Os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor afrontar problemas reais da sua vida pessoal e profissional
Orientação da aprendizagem	Nos adultos as aprendizagens são orientadas para resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida quotidiana (o que desaconselha uma lógica centrada nos conteúdos).
Motivação	Os adultos são sensíveis a estímulos da natureza externa, mas são os fatores de ordem interna que motivam o adulto para a aprendizagem: satisfação profissional, auto-estima, qualidade de vida, etc.

Fazendo a relação entre o que foi descrito acerca dos alunos e a teoria andragógica que acabamos de observar, podemos perceber que, em muitos aspectos essa teoria não se aplica diretamente à nossa clientela. Para melhor trabalharmos com o aluno da E.J.A., acreditamos ser necessário a associação da Andragogia com as características especiais dessa clientela, apontadas anteriormente.

Em relação à autonomia do aluno, o caminho a ser percorrido é muito longo, passa por percalços e obriga o educando a superar seus traumas e frustrações em relação à escola de sua infância.

Diferente é apontado por Diniz (2002), o educador da E.J.A. deve ser mais que um facilitador da aprendizagem, deve, antes de qualquer coisa, “querer bem aos

educandos” (FREIRE, 1999, p.159). Dessa forma, com o conhecimento e sensibilidade poderemos auxiliar nosso aluno a superar seus anseios e encontrar seu caminho enquanto construtor de sua história e de seu conhecimento.

#### 4.2 - Adultos não-alfabetizados: particularidades de compreensão

Este item será dedicado às **pérolas** encontradas em nossas observações ao longo dos dez meses de trabalho de campo. Na verdade essas **pérolas** nada mais são que a visualização, nos momentos de observação direta e participante, do comportamento dos alunos na tentativa de resolução de problemas em relação à língua escrita. São tentativas de desvendar o misterioso mundo da leitura e da escrita e, ousamos dizer, são momentos nos quais o alfabetizando perde a vergonha de errar, de se expor diante de toda a classe.

De uma certa forma, podemos afirmar que foram os momentos mais ricos de nossas observações, pois nos fizeram refletir, bem como suscitou-nos o desejo de pesquisar mais profundamente sobre o emaranhado de ações cognitivas que ocorrem no momento da sala de aula.

Ferreiro (1983) destaca que quando nos propomos a trabalhar com ações alfabetizadoras voltadas aos adultos é necessário: renunciar a visão simplista, que consiste em supor que os não-alfabetizados são ignorantes. Nesse domínio específico e aceitá-los como seres inteligentes e como portadores de conhecimentos sobre a língua escrita; admitir que os adultos não-alfabetizados necessitam de conhecimentos acerca do sistema de escrita e sua função; procurar conhecê-los do

ponto de vista existencial e social; mostrar a necessidade de conhecê-los em relação às condições existenciais, às formas de vida e de trabalho, às representações que constroem sobre a sociedade e a escola e as suas expectativas em relação ao processo de escolarização e às conseqüências dos resultados da aprendizagem para suas vidas.

Dessa forma, lembremo-nos que, quando nos referimos ao aluno atendido pela E.J.A. estamos falando de uma pluralidade de sujeitos, jovens e adultos não-escolarizados, não-alfabetizados, trabalhadores e não-trabalhadores; das diversas juventudes; idosos; das populações das regiões metropolitanas e rurais; afro-descendentes; pessoas que vivem e sobrevivem numa sociedade letrada, portanto “sujeitos mergulhados em variadas situações de letramento, que, via de regra, não possuem escolaridade, mas que estão iniciados em processos de alfabetização”. (MOLL, 2004, p.11). Estas pessoas, em seu cotidiano, desenvolvem estratégias para que possam conviver nessa sociedade: tomar um ônibus, fazer compras, descobrir um endereço, etc. Dessa forma, possuem uma lógica de pensamento diferente dos sujeitos escolarizados. O que não nos autoriza a afirmar que sejam menos capazes que estes.

Com isso queremos reforçar a condição das estratégias de pensamento, instrumentos mentais mediadores, utilizadas por estes alunos. Estratégias estas que diferem em inúmeros aspectos das utilizadas por sujeitos letrados e escolarizados. Nesse sentido, Lévy (2001) nos alerta para as distintas tecnologias da inteligência, ligadas sobretudo ao nível de desenvolvimento da sociedade onde vivemos.

Outra característica comum aos jovens e adultos não-alfabetizados é o fato da oralidade ser o principal canal de informação. Tendo em vista essa perspectiva, Lévy (2001) considera que a organização do pensamento está profundamente ligada

à memória, tal como ocorre com as sociedades sem escrita. Na compreensão Lévy (2001), temos caminhando paralelamente em nossa sociedade três tempos: da oralidade primária, da escrita e da informática. Apesar de muitos de nós vivermos no **tempo da informática**, podemos considerar que os adultos não alfabetizados estão mais ligados às características da oralidade primária, sem que este seja um fator de “déficit intelectual” (FERREIRO, 1983, p. 230), apenas uma condição relacionada com o fato de não terem passado por um período de escolarização, responsável pelo desenvolvimento do comportamento metaprocedimental que, à luz de Tfouni (1988 p. 79), podemos compreender como sendo

[...]refletir sobre a linguagem. Ser capaz de considerar um enunciado, ou um conjunto de enunciados, como objeto; como algo que existe fora do organismo. Colocar um raciocínio expresso verbalmente em exposição, como se fosse um quadro pendurado na parede [...] Descobrir quais as marcas estruturais destoam do todo: corrigi-las, e novamente examinar o produto[...].Estas são algumas das tarefas que só se tornam possíveis através do uso do metaconhecimento [...]

Nesse sentido, Salvador (1999, p.191) alerta que devemos considerar que “as peculiaridades do seu pensamento, de sua forma de enfrentar os problemas não devem levar a pensar necessariamente em desvantagens intelectuais”; o mais adequado seria reinterpretar essas peculiaridades, avaliando-as no contexto nas quais se realizam, num processo de desenvolvimento que difere dos adultos escolarizados, **com ritmos próprios** . Com este olhar iremos descrever e buscar reinterpretar alguns dos acontecimentos ocorridos em nosso cotidiano escolar. Para realizar essa análise escolhemos três alunas, por acreditarmos que conseguem, com suas hipóteses, representar de maneira satisfatória nosso cotidiano escolar.

Iniciaremos falando sobre a aluna Peixes. Sua auto-estima é muito baixa. É uma pessoa sofrida, pois, além das dificuldades financeiras, tem sérios problemas com o marido e sempre leva estes problemas para dentro da sala de aula que, de certa maneira, se transforma em consultório de terapia de grupo. A turma está sempre brincando com ela em relação a este fato e, como era de se esperar, seus problemas interferem profundamente em sua aprendizagem, pois Peixes afirma ser **cabeça dura**, não ter capacidade para aprender.

Certa vez, a professora planejou como atividade, a leitura de uma poesia que falava sobre a mulher. Nessa poesia encontramos as palavras: amor, carinho, entre outras. Percebemos, durante a leitura da poesia que Peixes estava distante, não participava da leitura coletiva realizada pela turma. Num determinado momento da atividade a turma deveria escrever no caderno as palavras da poesia, inclusive as citadas anteriormente e, no meio da tentativa de escrita, Peixes interrompe dizendo: “— Professora não gosto nem de ouvir falar nesse negócio de amor, que dirá escrever! Eu não vou escrever isso não! Não tenho amor, pra quê vou escrever?”

Evidencia-se na fala da aluna a constatação dos pressupostos da Andragogia, apontados por Lindman (1926 apud OLIVEIRA, A. 1999), nos quais vemos que a orientação da aprendizagem do adulto está centrada na vida, no seu cotidiano. Em sentido similar, Oliveira, M. (1999) aponta como sendo uma das características do aluno da E.J.A. a profunda ligação que fazem entre a aprendizagem e seu uso no cotidiano, bem como o seu pensamento referido ao contexto da experiência pessoal imediata. Dessa forma, ousamos interpretar essa atitude, mesmo que de maneira inconsciente, como uma certa dificuldade para tratar a aquisição da leitura e da escrita como assunto abstrato.

Em outra aula a aluna apresentou comportamento semelhante. Estávamos realizando o projeto do jornal da turma e, a atividade proposta era a leitura da primeira página de um jornal da cidade. Esta aula ocorreu no período de campanha eleitoral municipal (segundo turno) e, no jornal haviam as fotos do prefeito e seu oponente. Quando recebeu o jornal Peixes ficou com a fisionomia contrariada, não quis segurá-lo e nem dizia o que estava acontecendo. Após muita conversa, ela finalmente disparou: “— Não gosto desse homem! Não vou nem pegar nesse jornal!”

Só então nos foi possível compreender que a recusa em realizar a atividade estava no fato de sentir-se obrigada a ler algo sobre uma pessoa pela qual ela sentia uma profunda antipatia. Argumentamos que era apenas uma atividade, que ela não seria convencida a votar em quem não quisesse; que o fato de ler a notícia não significaria a aceitação do candidato, mas nada a convenceu. Tivemos que trocar o primeiro caderno do jornal por outro que tratava de assuntos sobre saúde da mulher. Só assim ela procurou realizar a leitura e ficou mais feliz.

Fica claro na recusa da aluna em ler sobre um assunto que, para ela aluna, a leitura tem, de fato, uma função social e não apenas uma atividade escolar. Como dito anteriormente, Ferreiro (2001a, 2001b, 2001c) afirma ser a leitura um produto social e não um produto escolar. Confirmando essa afirmação temos a atitude da aluna em recusar a proposta de leitura de qualquer coisa que não lhe agrada, pois afinal, de que serve uma leitura desinteressante?! Analisando este fato pelo prisma dos três tempos do espírito descritos por Lévy (2001) podemos perceber que as estratégias de pensamento dessa aluna trabalham pela lógica do tempo da oralidade. Afinal, geralmente, evitamos conversar sobre um assunto e/ou pessoa que nos desagrade.

Outra aluna que tem respostas muito peculiares é Andrômeda. Já está no mesmo nível há cinco anos e a professora acredita que ela frequenta as aulas mais como terapia ocupacional do que por vontade de ser alfabetizada. Andrômeda tem uma lógica própria, que se manifesta em alguns momentos da aula, principalmente quando estamos só as professoras e o grupo de pesquisa.

Tivemos alguns momentos que merecem destaque; o primeiro ocorreu numa aula na qual a professora-participante estava trabalhando com eles a escrita dos meses do ano, pois estávamos estudando o calendário. A atividade consistia nos alunos irem dizendo quais letras formavam a palavra e a professora ia escrevendo no quadro-de-giz. Quando chegou o momento da palavra **MAIO**, o grupo foi dizendo as letras até formar **MAI** que, estava de acordo com o nível de construção de escrita do grupo — oscilando entre o pré-silábico e o silábico —, mas a professora queria mais e foi instigando a turma, avisando que estava faltando algo na palavra para que ficasse completa. Depois de um tempo de silêncio, Andrômeda, levantou o dedo e disse bem baixinho: “— Eu sei o que está faltando.” Nesse momento a professora ficou entusiasmada e disse para toda classe: “— Minha gente, Andrômeda já sabe o que está faltando! Fala Andrômeda!” Então respondeu, com toda segurança: “—O pontinho do i!”.Vale ressaltar que estávamos usando a escrita do tipo bastão maiúscula, ou seja, nesta escrita a letra “i” não tem pingo, mas foi o que ela percebeu e, a professora colocou sem pestanejar, dizendo que além do pontinho ainda faltava mais alguma coisa.

Nesse caso podemos perceber muito claramente a construção da escrita realizada por Andrômeda, pois no nível de construção no qual está sua escrita, a construção de sílaba do tipo **consoante/vogal/vogal/vogal** é muito complexa e, a formação **mai** já é suficiente para que se leia **maio**.

Este caso, que posteriormente comentamos num dos momentos de estudo com a professora-participante foi de fundamental importância para a visualização do processo de construção da escrita pelo adulto. Para tanto nos remetemos à Ferreiro (1983). Nas conclusões acerca da pesquisa realizada com adultos não-alfabetizados a autora afirma que os adultos possuem as mesmas hipóteses infantis (Psicogênese da Língua Escrita) sobre a quantidade mínima e variedade interna de letras para que se possa ler algo. Também apresentam dificuldades para relacionar o todo com as partes de uma palavra escrita, como ocorreu com a palavra **maio**.

Nesse aspecto podemos considerar que a resposta de Andrômeda está de acordo com o nível no qual sua escrita está inserida. Nesse contexto, a palavra da maneira como estava escrita no quadro já seria suficiente para ser lida.

Uma outra cena, ainda com o mesmo tema: calendário. Estávamos vendo a escrita dos dias da semana, na mesma dinâmica, tentando descobrir como escrever. Estava tudo muito bem quando Andrômeda escreveu **sábado-feira**. A professora explicou que a palavra feira só entrava na escrita de segunda a sexta, que no sábado não tinha feira. Andrômeda se indignou e respondeu: “— Tem sim! Sábado tem feira lá no Alecrim!”. Dessa vez não teve jeito, explicamos que é apenas na palavra que não tinha feira, mas ela se recusou a apagar a palavra feira de seu caderno, ou seja, no caderno de Andrômeda está registrada a expressão **sábado-feira!** (ver metaprocedimental). Graças a isso, fizemos uma pesquisa para descobrirmos a origem dos nomes dos dias da semana e fizemos uma exposição oral sobre o tema.

Vale ressaltar que, se dirigirmos nossos olhares para o terreno da oralidade, perceberemos que em nossa fala coloquial não utilizamos a palavra feira no final dos nomes dos dias da semana. Geralmente dizemos: nossas aulas vão de segunda a

sexta, por exemplo. Somente na escrita utilizamos a palavra completa. Como o pensamento de Andrômeda tem a lógica do tempo da oralidade (LÉVY, 2001), faz sentido que ela acredite que na palavra sábado também seja necessário escrever a palavra feira.

Voltando às características da construção da escrita pelo adulto, temos um outro exemplo. A aluna Altar, como descrito no segundo capítulo, sempre demonstrou constrangimento em tirar as suas dúvidas diante de todos. Já no segundo semestre sentia-se mais segura para realizar suas indagações e esta ocorreu enquanto estávamos realizando a escrita de cartões de Natal. Altar queria escrever uma mensagem, mas não tinha o domínio da escrita, porém, como está inserida em uma sociedade letrada, sabia exatamente o que escrever num cartão de Natal e solicitou nosso auxílio para a escrita.

No texto de sua mensagem constava a palavra **Deus** e, ela não queria errar justamente **com Deus**. Pedimos que ela escrevesse do jeito que acreditava ser, mas ela recusou-se a fazê-lo, então, fomos indagando quais letras deveríamos utilizar para escrever. Para melhor ilustrar o processo iremos transcrever o diálogo:

**Professora-pesquisadora (Pp):** Vamos lá, me diga como vamos começar a escrever Deus?

**Altar (A):** com um “D”?

**Pp:** Isso mesmo! Muito bom! Mas, ainda falta alguma coisa, não é? O que falta?

**A:** Falta sim. Um “U”?

**Pp:** Tem “U”, mas não agora. Vamos lá, ouve bem a palavra: Deus...

**A:** Bota um: “E”?

**Pp:** Isso, está certo! Já temos “DE”. O que mais falta? Veja bem: Deus...

**A:** Agora é o “U”?

**Pp:** Certo... Veja o que está escrito: DEU. Assim está bom?

**A:** Não! Faltam letras. Agora, coloco um “S”?

**Pp:** Isso mesmo! Viu só, você escreveu: DEUS! Que bom, parabéns!

Nesse momento a aluna levou um susto:

**A:** Já acabou?!

Fixou o olhar na palavra, sem acreditar. Aí, compreendemos sua dúvida e arrematamos:

**Pp:** Deus é grande, mas a palavra Deus é bem pequena!

Altar ficou olhando, perplexa diante de uma palavra tão pequena.

Fica claro que, para Altar a quantidade de letras de uma palavra tem relação direta com o tamanho do objeto e/ou pessoa a qual esta se refere. De acordo com Ferreiro (1995), esta é a hipótese do realismo nominal, presente nas escritas pré-silábicas, com diferenciação inter-figural, onde o nome do objeto ou pessoa varia de acordo com o tamanho da mesma.

Ressaltamos que Altar no início do ano letivo possuía escrita pré-silábica no nível mais primitivo, fato considerado pouco comum, comprovado nos estudos de Ferreiro (1983) com adultos. A aluna conseguia fazer a distinção entre números e letras, porém desconhecia todas as letras, mesmo as do seu nome. Como dito anteriormente, que Altar sempre demonstrou constrangimento em solicitar auxílio durante as aulas. Nesse sentido este momento foi considerado por nós como uma

grande evolução da aluna, tanto ao nível de construção da escrita quanto em seu retraimento durante as aulas.

Para nós foi muito interessante observar o esforço que os alunos, em especial Altar, realizam para compreender nosso sistema de escrita. É percebido pelas expressões faciais que demonstram todo esforço de pensamento que realizam para descobrir a escrita de determinadas palavras e a lógica utilizada para explicar determinadas escritas **incorretas**, ou seja, seu processo de construção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. (Guimarães Rosa)

Este estudo teve como objetivo fundamental a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização de jovens e adultos, bem como propor a construção de novos caminhos na busca de propostas pedagógicas que levem em conta as especificidades dos alunos atendidos por esta modalidade da Educação Básica.

Nesta busca enveredamos pelos caminhos da pesquisa qualitativa, mais especificamente a pesquisa etnográfica, utilizando como principal procedimento a observação participante.

Com o compromisso de contribuirmos para a construção de práticas pedagógicas mais voltadas para o aluno jovem e adulto, realizamos ações conjuntas com os partícipes da pesquisa, dentre elas destacamos os momentos de estudo e reflexão e o trabalho em conjunto.

Nesse aspecto gostaríamos de destacar nossas conquistas, e, também, apontar algumas dificuldades encontradas durante a caminhada. Acreditamos que nossa maior conquista foi a possibilidade de realização de ações conjuntas. Dentre

elas, destacamos os projetos de trabalho anteriormente descritos: o jornal da turma e o trabalho com formulários. Durante o desenvolvimento dessas atividades foi possível perceber um maior interesse e envolvimento dos alunos. Fato este que reforça nossa hipótese acerca da opção em trabalharmos com as necessidades e a realidade do aluno jovem e adulto.

Ainda nesse aspecto acreditamos, agora, estarmos em condições de respondermos a uma inquietação que norteou nossa procura por práticas mais significativas: “[...] não será possível considerar uma ação alfabetizadora que tome como ponto de partida o que os adultos sabem, ao invés de partir do que ignoram?” (FERREIRO, 1983, p. 2). Sim, acreditamos ser possível. Vimos, no desenvolvimento de nossa pesquisa, ser possível, viável e aconselhável, partirmos do conhecimento prévio de nosso aluno, valorizando sua cultura e seu saber construído. Esta afirmação decorre de nossas observações e análises, onde percebemos ser a participação do aluno mais efetiva quando o assunto era considerado de interesse de todos, ligado a vida diária e/ou partindo de saberes já estabelecidos.

Outro ponto a ser destacado: o aprimoramento da habilidade de reflexão da professora-participante. Tanto no que diz respeito aos alunos quanto no que se refere a sua prática. Percebemos, durante o processo, que a professora passou a observar as respostas, necessidades e anseios de seus alunos com um novo olhar, mais científico, menos filantrópico.

Inicialmente percebíamos, apesar do imenso carinho, uma certa descrença acerca da capacidade de aprendizagem dos alunos. Porém, no decorrer de nossos estudos e desenvolvimento das atividades em conjunto a professora foi acreditando mais na possibilidade de uma mudança de seu fazer pedagógico. Nesse sentido, nossa pesquisa suscitou na professora-participante um desejo de ampliar

conhecimentos, de compreender como se dá a aprendizagem do aluno jovem e adulto e, quais são suas maiores dificuldades de aprendizagem.

Como consequência de nossas reflexões conjuntas, também notamos, em especial no segundo semestre, um maior cuidado na escolha e contextualização dos textos a serem trabalhados. As atividades anteriormente retiradas de livros didáticos passaram a ser planejadas de acordo com as necessidades observadas pela professora em sala de aula. Em nossa perspectiva este fato demonstra o momento de transição no que se refere ao trabalho dessa professora.

Todavia, temos a consciência que grandes mudanças decorrem de um maior tempo de estudos e reflexão sobre a prática. Nesse aspecto consideramos nossa maior dificuldade o tempo de pesquisa de campo. Acreditamos que, para que pudessem ocorrer mudanças significativas necessitaríamos de um maior tempo de estudo em companhia da professora.

Também em relação a nossos momentos de estudo o fator tempo foi determinante. A professora-participante, assim como tantas outras de nosso país, leva uma tripla jornada de trabalho. Dessa forma, nem sempre ela conseguia dar conta de realizar os estudos e, em alguns momentos foi necessário adiar um ou outro encontro.

Durante todos os momentos de nossa pesquisa, buscamos resposta para algumas questões. Ao encontrarmos algumas dessas respostas, acreditamos podermos contribuir para um aprimoramento dos trabalhos realizados atualmente na alfabetização de jovens e adultos.

A análise das atividades desenvolvidas indica que o fato de o aluno jovem e adulto estar inserido numa sociedade letrada é um dos fatores que contribuem em sua aprendizagem. Mesmo sem ter o domínio do código escrito ou das técnicas para

sua utilização, faz uso em sua vida diária. Dessa forma, tem a consciência do valor social da leitura e da escrita na sociedade em que vivemos.

Os conhecimentos que traz consigo acerca do valor social da leitura e da escrita vão interferir diretamente no processo de construção. Diante dessa constatação, acreditamos que alguns fatores irão influenciar no processo. Dentre eles destacamos: o trabalho com temas atuais, com portadores de texto significativos, que fazem parte do cotidiano, tais como: anúncios classificados, bulas de remédio, receitas, panfletos, formulários, entre outros. Outros fatores importantes: respeitarmos a diversidade cultural trazida por nossos alunos e, principalmente vemos o aluno jovem e adulto como ele realmente é, inserido no mundo do trabalho, com experiências e anseios muito diferentes das crianças. Nesse sentido, não se justifica a utilização de posturas pedagógicas e atividades infantis.

Um outro questionamento se refere ao processo de aquisição da leitura e da escrita pelo aluno jovem e adulto. Como se desenvolve? É similar ao que ocorre com a criança? Em nossas observações nos foi possível verificar semelhanças, porém faz-se necessário um maior aprofundamento nesse aspecto. Como dito anteriormente o fator tempo dificultou a construção de dados mais substanciais a esse respeito.

Todavia, temos algumas pistas e novas questões que pretendemos aprofundar em outro momento. Tomemos como exemplo as atividades desenvolvidas em torno do preenchimento de formulários. O fato de trabalharmos com um objeto do cotidiano facilitou a construção da escrita, pois percebíamos os alunos mais motivados e envolvidos. Houve maior motivação para a realização da atividade e nas demais derivadas dessa do que em outras cujos objetivos eram basicamente de treino ortográfico.

Percebemos que o aluno jovem e adulto se concentra na busca de uma compreensão quando o texto possui um significado para ele. No momento em que trabalhamos com formulários, anúncios classificados, etc. estamos utilizando portadores de texto que fazem parte da vida diária de nosso aluno, um texto no qual ele sabe que existe uma utilização social.

Como se desenvolve o pensamento do adulto não-alfabetizado? De que maneira a ausência do conhecimento escolar irá influenciar nesse desenvolvimento? Essas são questões que não havíamos vislumbrado no momento da construção de nosso projeto de pesquisa, surgiram de nossa permanência no campo.

Chegamos ao fim de nosso trabalho com uma informação que deve despertar a curiosidade do leitor: a situação atual de nosso grupo de pesquisa. Como estarão, em 2005, professora e alunos? Para respondermos a essa pergunta voltamos ao campo de pesquisa e, em conversa com a professora, traçamos os novos perfis que veremos a seguir..

A professora-participante ficou com mais uma turma de primeiro nível durante o primeiro semestre deste ano. Porém, após diversos convites para assumir uma coordenação pedagógica, resolveu aceitar e, nesse segundo semestre está atuando como coordenadora na mesma escola.

Todavia, não está feliz com seu novo cargo. Sente muita falta dos alunos e de suas atividades como professora. Revelou-nos em conversa, não sentir-se à vontade na sua nova função. “Não sei o que me deu na cabeça para sair da sala de aula.”<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Transcrição da fala da professora-participante.

Tem um acordo com a nova professora da turma e, todos os dias passa pela sala para trabalhar um pouco com os alunos. Continua organizando as atividades de socialização — festas, e mantém seu relacionamento com todos.

No que se refere à sua formação, este ano decidiu matricular-se num curso de especialização em Psicopedagogia, com o objetivo de melhor compreender os processos cognitivos dos alunos. Está muito entusiasmada com o curso e com as aulas. E, quando questionada acerca do porque de voltar a estudar, alegou perceber que esta nova formação era necessária para sua vida profissional e que sentia-se com muita disposição para aprender mais, não queria **ficar para trás** em relação aos colegas de profissão.

Os alunos

A descrição dos alunos foi realizada a partir das informações recebidas por intermédio das professoras.

### **Andrômeda**

Continua a demonstrar interesse pelas aulas e a sua força de vontade é o que lhe dá condições de acompanhar as atividades. Apresenta um melhor desenvolvimento em relação à leitura, consegue identificar algumas palavras, e, com muito esforço descobrir o significado de um texto. Devido a seus problemas de saúde, sua frequência permanece irregular, as professoras acreditam que este fato dificulta avanços mais significativos.

**Dourado**

Não concluiu o período de aulas em 2004, por problemas pessoais abandonou a escola. Este ano, devido aos trabalhos de estímulo e conscientização realizados em sala de aula, este aluno continua freqüentando e procurando se esforçar. Permanece com a fisionomia de cansaço, decorrente do trabalho diário. Continua chegando tarde e saindo cedo. Mesmo assim, consegue ler e, com ajuda, fazer interpretação de pequenos textos. Segundo as professoras sua freqüência irregular é o que dificulta sua aprendizagem.

**Lira**

Esta aluna foi uma grata surpresa. Tem avançado em relação à aprendizagem, demonstrando mais segurança no que faz, embora ainda precisando de ajuda em algumas atividades. Em relação ao comportamento, de acanhada e tímida, encontra-se mais extrovertida e participante das discussões. Ainda apresenta uma certa resistência em ler em voz alta, em expor seus talentos.

**Lagarto**

Assim como Lira, tem avançado em relação à socialização. Saiu de sua postura reservada e vem apresentando um comportamento mais participativo, se envolvendo com atividades que exigem expressão oral. Continua com o hábito de sair muito da sala de aula. Tem um bom desenvolvimento em cálculo, em resolver operações, apresentando com certo orgulho o que realiza. Porém, no que se refere

à leitura e escrita, são poucos os avanços, lendo apenas algumas palavras simples e não realizando escrita espontânea.

### **Altar**

Devido à mudança de residência, esta aluna pediu transferência para outra escola. Porém, ao final do ano anterior ela nos garantiu que não desistiria de estudar, pois havia adquirido maior auto-confiança.

### **Delfin**

O aluno encontra-se mais independente ao realizar as atividades. Consegue produzir escritas com um pouco mais de autonomia. Porém, ainda apresenta uma certa resistência em ler sozinho.

É muito sociável, tem grande liderança na classe, é prestativo, bem humorado, e demonstra gostar muito de freqüentar as aulas. Tem um bom desenvolvimento em cálculos, na realização das operações fundamentais.

### **Peixes**

A aluna permanece com seus problemas de relacionamento. Demonstra, em alguns momentos dificuldades em realizar as atividades sem auxílio. Porém, em outros momentos surpreende com produções próprias. Tem dificuldades em cálculos, no raciocínio lógico. Ora apresenta-se muito insegura, ora independente.

### **Cassiopéia e Ursa Maior**

Estas alunas, deixaram a escola no segundo semestre de 2004 e não se matricularam nesse ano letivo.

### **Sextante**

Devido a problemas de saúde a aluna deixou a escola em 2004, retornando nesse ano letivo. Tem avançado tanto na aprendizagem, quanto na sociabilidade. Era muito introvertida e, atualmente participa das conversas, interagindo nos trabalhos de grupo. Consegue, mesmo com dificuldades, ler palavras e fazer ligações entre elas, encontrando a idéia do texto. Ainda demonstra medo e insegurança para colocar suas idéias com mais autonomia.

### **Erídano**

As professoras o consideram muito perseverante, pois, apesar das dificuldades que apresenta, não deixa de freqüentar as aulas. Sua freqüência continua irregular por motivos de trabalho ou problemas de saúde. Procura sempre participar das atividades, porém constantemente precisa de ajuda, especialmente em leitura e escrita. Consegue realizar cálculos mentalmente, mas tem dificuldades em organizá-los no papel.

### **Águia**

A aluna tem crescido em relação ao entrosamento com os colegas. Está mais assídua às aulas, participa de todas as tarefas, se propondo a ajudar, principalmente nas festas realizadas na sala. Quanto às atividades de leitura e escrita, permanece insegura, dependendo da ajuda dos colegas e da professora. As professoras afirmam que ela não se expõe o suficiente, o que dificulta uma avaliação mais precisa.

### **Cisne**

Em relação à turma sua postura continua a mesma, bem relacionada com todos. Gosta de participar de todas as discussões, demonstra interesse por atividades em grupo, porém, permanece com dificuldades em produzir textos sozinha. Sente-se insegura e fica aguardando a ajuda da professora.

### **Pomba**

É muito assídua, gosta muito da turma, é atenciosa e sociável. Possui boa desenvoltura em trabalhos manuais: pintura, recorte e colagem. Devido a seus problemas de saúde permanece na mesma situação em relação à aprendizagem.

## Flexa

Muito comunicativa, tem uma boa expressão oral. Sempre com bons argumentos para qualquer questionamento na sala. Permanece com problemas de saúde, tomando remédios regularmente e está afastada do trabalho.

Apesar de ser muito interessada, continua a ter uma grande dificuldade em realizar atividades sozinha, sem auxílio.

Concluimos nossa escrita com **gosto de quero mais**. Parafraseando Ferreiro (1983, 229) são **conclusiones inconclusas**, pois ao mesmo tempo em que chegamos ao fim dessa jornada — com o desejo de termos contribuído para uma reflexão e desenvolvimentos dos professores em relação às práticas pedagógicas mais voltadas para o processo de alfabetização na perspectiva do letramento de jovens e adultos —, percebemos que temos um novo caminho pela frente. Com novas questões a serem esclarecidas, almejando colaborar e ampliar os estudos acerca da Educação de Jovens e Adultos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E.D.A. **Etnografia na pesquisa escolar**. Campinas,SP:Papirus, 1995.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**, [S.l.], n. 11, abr, 2001.
- BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BALESTRO, Margarida. Pesquisa: caminhos e desafios necessários no processo de investigação científica. **Revista FSG**. V. 6. Disponível em < <http://www.fsg.br/revista6texto7.php>>. Acesso em: 10 abr. 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília, MEC, 2001.
- BRANDÃO, Carlos (Org.). **Pesquisa Participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRESSAN, Flávio. O método do estudo de caso. **Admisnitração on Line**. V.1, n.1, jan./mar., 2000. Disponível em: <[http://www.fecap.br/adm\\_online/art11/flavio.htm](http://www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2005.
- BRUGUERRA, Josepa Gómez. Expressão Livre. In: SEBARROJA, Jaume Carbanell et al. (Org.). **Pedagogias do Século XX**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKIEN, San K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Álvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto Editora: 1994.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais, In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASSETTARI, Ivone Sabetzki. **As organizações de aprendizagem e a educação dos adultos**. 1998. Disponível em: <<http://sinepesc.org.br/jornal/set98/geral.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2005.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. Questionário na Pesquisa Científica. **Administração on line**. V. 1, n. 1. jan./mar., 2000. Disponível em: <[http://www.fecap.br/adm\\_online/art11/anival.htm](http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

COTELAZZO, Iolanda B. de Camargo. **Colaboração, trabalho em equipe e as tecnologias de comunicação: relações de proximidade em cursos de pós-graduação**. 2000. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

COUTO, Sônia. **O Método Paulo Freire**. s/d Disponível em <<http://168.96.200.17/ar/libros/freire/couto.pdf>> Acesso em: 17 ago. 2005.

DINIZ, Jorge. **Andragogia**. Porto, Portugal: Universidade Lusíada do Porto. Disponível em <[www.walu.por.ulusiada.pt/21505796](http://www.walu.por.ulusiada.pt/21505796)>. Acesso em: 15 mar. 2002

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

FERREIRO, Emília. Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones Del sistema de escritura. **Cuadernos de Investigaciones Educativas**, México, n.10, p. 10 – 54, abr. 1983. Texto datilografado. Livre tradução: Daisy Clecia Vasconcelos da Silva.

FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da Alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M. **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Mádicas, 1995.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzáles et al. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Tradução Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo Sandra Trabucco Valenzuela. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. Tradução Sara Cunha Lima e Mariza do Nascimento Paro. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2001c.

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

FREINET, Celéstin. **As Técnicas Freinet na Escola Moderna**. Tradução Silva Letra. Lisboa: Editora Estampa, 1975

FREITAS, Henrique; JANISSEK, Raquel. **Análise léxica e análise de conteúdo: técnicas complementares, seqüências e recorrentes para exploração de dados qualitativos**. Porto Alegre: Editora Sangra Luzzatto, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática Educativa**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. 28.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos: relato de uma experiência construtivista**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HADDAH, Sérgio. Desafios da educação de jovens e adultos: a perspectiva brasileira. In: Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos, 1, 2001, Brasília. Painéis... Brasília, SESI, 2001.

HAGUETTE, Teresa M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KEMMIS, S. Critical Reflection. In: WIDEEN, M. F.; ANDREWS, I. **Staff development for school improvement**. Philadelphia: Imaho Publissing, 1987. Livre tradução Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LEITE FILHO, Aristeo. **Pedagogia Freinet e Direitos Humanos**: discutindo o papel da educação escolar na construção de uma sociedade não violenta. Disponível em <<http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco17/Reflexoes1.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2005.

LÉVY, Pierre. **As tecnolgias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. 10.ed. Rio de Janeiro: Ed.34, 2001.

LOUREIRO, José Mauro Matheus. **Socialização da Informação**: nadando contra corrente. 2002. Disponível em <<http://www.informacaoesociedade.ufpb.br/1220203.pdf>> Acesso em: 07 mai. 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAY, Tim. The method of participant observation. In:\_\_\_\_\_. **Social Research**: issues, methods and process. Buckingham: Open University Press, 1993. Tradução livre: Prof. Dr. Adir Ferreira da UFRN

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO. Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOITA, Filomena Maria G. da S. Cordeiro. Cotidiano da “Oficina Escola”: educação alternativa para jovens e adultos em João Pessoa. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, 13, 1997, Natal. Anais... Natal: EDUFRN, 2001.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.

MADEIRA, Vicente. **Para falar em Andragogia**. São Paulo: SESI, [1995?].

NELSON, Ivaneide Medeiros. **Português: alfabetização**. Recife: Bagaço, 1998.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores, In: NÓVOA, António (Org.). **Formação Contínua de professores**: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Ari Batista. **Andragogia**: facilitando a aprendizagem. SESI, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 23. 1999, Caxambu. Anais...

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens a adultos. Campinas: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação**. São Paulo: FTD, 1994.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Leôncio José Gomes. A Educação de Jovens e Adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, [S.l.], set/out.1996.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, Contexto, 2003a.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. 6.reimpr. Belo Horizonte, Autêntica, 2003b.

SOFFNER, Rosemary. **Aprendizagem Colaborativa e Mediação Pedagógica**. Disponível em: <<http://www.jornatec.com.br/download/6ajornatec/palestras/Aprendizagem.Colaborativa.e.Mediacao.Pedagogica.doc>> Acesso em: 25 jan. 2005.

SOUZA E SILVA, Maria Alice S. **Construindo a leitura e a escrita**: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização. 3. ed. São Paulo, SP: Ática, 1991.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. Tradução Cláudia Schilling. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas, SP: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VILAPLANA, Enric. A escola Cooperativa. In: SEBARROJA, Jaume Carbanell et al. (Org.). **Pedagogias do Século XX**. Tradução. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

**ANEXOS**

## ANEXO A:

### Roteiro da entrevista com a professora-participante

- 1) Quais os motivos que a motivaram a trabalhar com alfabetização de jovens e adultos?
- 2) O que você entende por alfabetização?
- 3) O que você entende por letramento?
- 4) Para você, qual a função do professor?
- 5) Você já teve alguma experiência como professor-alfabetizador?
- 6) Se a resposta anterior for positiva, responda às seguintes perguntas:
  - a) Você utilizava algum método para alfabetizar?
  - b) Você utilizava cartilha?
  - c) Você trabalhava com diferentes materiais de leitura?
  - d) Você propunha atividades de leitura e escrita de diferentes tipos de textos?
- 7) Atualmente você encontra dificuldades para trabalhar com diferentes materiais e tipos de texto?
- 8) Qual a maior dificuldade pedagógica que você enfrenta para alfabetizar seus alunos?
- 9) Quais foram os últimos livros ou textos que você leu sobre alfabetização?

## ANEXO B:

## Questionário

1) Qual sua formação acadêmica?

- a. Ens. Médio – magistério
- b. Ens. Superior – curso: \_\_\_\_\_, período: \_\_\_\_\_
- c. Pós-graduação

2) Qual o período de atuação em sala de aula? \_\_\_\_\_

3) Atenção:

- a. A resposta a esta questão é muito importante, pois pretendemos identificar as principais atividades utilizadas, no ano anterior, pelos professores entrevistados.
- b. Há duas colunas a serem preenchidas: a do primeiro semestre (1) e a do segundo semestre (2)
- c. Utilize a legenda abaixo como referência
- d. Não deixe nenhum campo em branco: se você não propunha a atividade coloque N = nunca.

## Legenda:

TD – Todos os dias	2X – 2 vezes por semana	1X – 1 vez por semana	
Q – 1 vez por quinzena	M – 1 vez por mês	O – uma ou outra no ano	N - nunca

1° S    2° S

( ) ( ) Leitura de histórias e outros textos para os alunos

( ) ( ) Leitura silenciosa pelos alunos

( ) ( ) Leitura em voz alta pelos alunos

( ) ( ) Interpretação de texto por escrito

( ) ( ) Reprodução oral de textos conhecidos

( ) ( ) Dramatização de histórias lidas

( ) ( ) Cópia na lousa, cartilhas e/ou livros

( ) ( ) Escrita de palavras conhecidas e/ou frases

( ) ( ) Formação de frases com palavras conhecidas

( ) ( ) Reprodução escrita de texto

( ) ( ) Ditado de palavras ou frases já estudadas

( ) ( ) Ditado de palavras desconhecidas, para diagnosticar as hipóteses de escrita

( ) ( ) Produção de texto coletivo

( ) ( ) Produção de texto por escrito

1° S    2° S

( ) ( ) Produção de texto à vista de gravura

( ) ( ) Produção de texto a partir de seqüências de gravuras

( ) ( ) Correção coletiva dos textos escritos

( ) ( ) Estudo de palavras retiradas de textos

( ) ( ) Escrita e leitura de famílias silábicas

( ) ( ) Separação de sílabas

( ) ( ) Coordenação motora

( ) ( ) Treino ortográfico

( ) ( ) Correspondência entre palavras e gravuras

( ) ( ) Atividades de reconhecimento de letras, especialmente as iniciais

( ) ( ) Atividades de gramática

( ) ( ) Atividades com os nomes dos alunos

( ) ( ) Atividades com vogais e encontros vocálicos

( ) ( ) Jogos para alfabetizar, correspondências gravura-palavra, quebra-cabeça de figura-palavras, etc.



## ANEXO D:

## Fotos

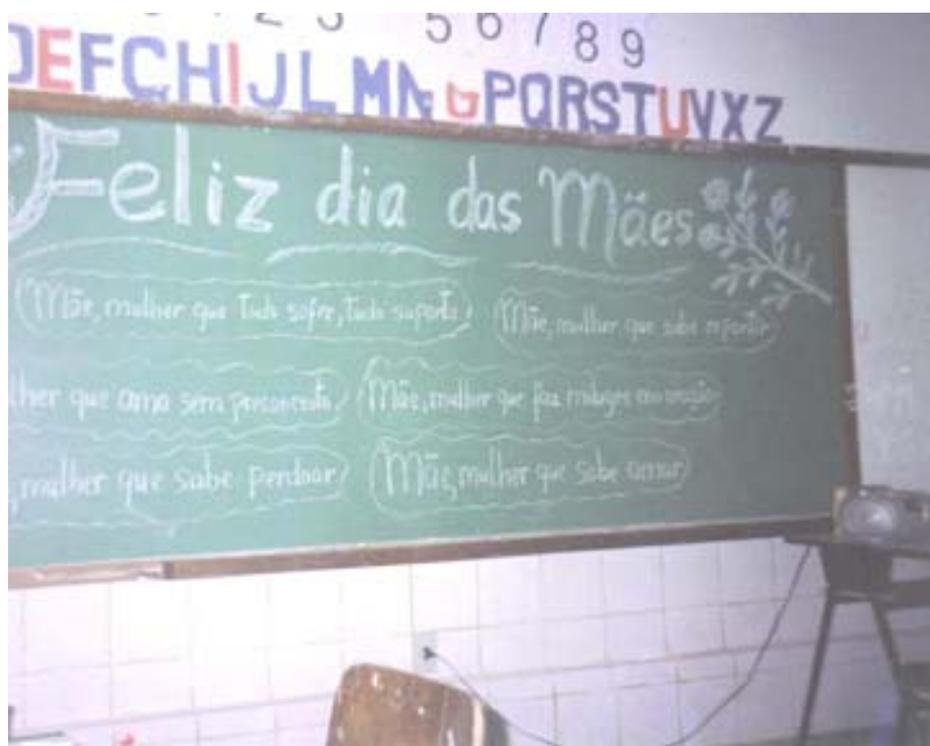


Foto 10: Dia das Mães



Foto 11: Dia das Mães



Foto 12: São João, casamento matuto



Foto 13: Comemoração dos aniversários do segundo semestre



Foto 14: Dia do Estudante



Foto 15: Encerramento do ano letivo, confraternização natalina

ANEXO E:

Formulário - Declaração Anual de Isento

 <b>MINISTÉRIO DA FAZENDA</b> Secretaria da Receita Federal <b>CADASTRO DE PESSOAS FÍSICAS - CPF</b>		<b>FCPF</b> <b>FICHA CADASTRAL</b> <b>DA PESSOA FÍSICA</b> <b>Via Postal</b>		Nº - ETIQUETA DE REGISTRO	
ANTES DE PREENCHER O FORMULÁRIO, LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES NO VERSO.					
01 - MOTIVO DO PREENCHIMENTO (Assinale com "X" apenas uma opção)					
<input type="checkbox"/> 1 INSCRIÇÃO		<input type="checkbox"/> 2 ALTERAÇÃO		<input type="checkbox"/> 4 CORREÇÃO	
				<input type="checkbox"/> 5 2ª VIA	
				<input type="checkbox"/> 6 PEDIDO DE REGULARIZAÇÃO	
02 - Nº DE INSCRIÇÃO CPF (Informe seis casas de algarismos contendo 2ª via ou de pedido de regularização)			<b>USO EXCLUSIVO DOS CORREIOS</b>		
			CÓDIGO DA AGÊNCIA		CPF DO ATENDENTE
03 - NOME COMPLETO (sem abreviação)					
(CPF)					
04 - DATA DE NASCIMENTO		05 - SEXO (Assinale com "X")		06 - SITUAÇÕES ESPECIAIS (Assinale com "X" cada situação em uma das opções abaixo)	
(dd) (mm) (aaaa)		<input type="checkbox"/> 1 MASCULINO		<input type="checkbox"/> 2 FEMININO	
				<input type="checkbox"/> ESTRANHEIRO / PROCURAÇÃO / TUTELA / CURATELA	
07 - NOME DA MÃE (sem abreviação)					
(CPF)					
08 - TÍTULO ELEITORAL (Assinale o nº de inscrição)		09 - DOCUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO (Assinale)		10 - ENDEREÇO	
11 - ENDEREÇO (Rua, Av, Praça, etc.)					
12 - COMPLEMENTO (Rua, Saco, Av, etc.)					
13 - BAIRRO/CIDADE					
14 - CEP					
15 - ABRIGADO		16 - UF		17 - ESTADO DE RESIDÊNCIA	
18 - LOGO		19 - FAX		20 - DATA DA SOLICITAÇÃO (dia) (mês) (ano)	
21 - E-MAIL					
LOCAL PARA		ASSINATURA		AUTENTICAÇÃO MECÂNICA	

ANEXO F:  
Jornal

# JORNAL DA NOITE

Escola Municipal Irmã Arcângela

10/12/2004

Apresentamos o nosso "Jornal da Noite", um trabalho coletivo realizado pelos alunos da turma de nível 1.

Para a organização deste jornal foram realizadas diversas atividades de leitura e escrita durante o mês de novembro deste ano. Todos os textos são de autoria de nossos alunos. Optamos por deixá-los no original para que não perdessem sua essência.

Boa leitura!  
Professoras Carminha e Daisy



## Nosso Bairro

Falta de segurança no bairro  
mais policiamento  
Lemos ecologias Lemos reciclagem  
Lemos uma mudança de hábitos  
Lemos mais escolas Lemos mais atividades  
de recreação  
Lemos mais de gestões mais  
mais investimentos em área  
Batalha de Bando Lemos pessoas  
sem medo de falar

REDATORES

- Danielle Aparecida Rodrigues
- Daisy - da Silva
- Daisy Maria Cabral
- Carminha Arcângela da Silva
- Cláudia J. da Silva

## NOSSA ESCOLA

### JORNAL DO MEU COLÉGIO

O QUE TEM DE BOM?  
AS PROFESSORAS CARMINHA E DAISY.  
A MERECIDA ESCOLAR.  
A BIBLIOTECA E A SALA DE VIDEO  
A QUADRA POLI ESPORTIVA E O ENSINO.

O QUE TEM DE RUIM NO COLÉGIO?  
FALTA DE SEGURANÇA POR QUE TEM  
MUITAS COISAS DE ERRO NO COLÉGIO  
POR EXEMPLO ALGUNS É ESPERADO NO COLÉGIO  
FALTA DE LIMPEZA NAS SALAS E NOS BANHEIROS  
NÃO TEM NA MERECIDA ESCOLAS, PÉIS É PARA  
AS MERECIDAS USAREMOS.  
FALTA FARDAMENTO PARA OS ALUNOS  
DA NOITE.

REDATORAS

- Valdeci Ferreira da Silva Dias
- Cassia Maria de Souza
- Marcia Aparecida da Silva Almeida
- Francineia da Silva Almeida
- Daisy Maria Cabral
- Carminha Arcângela da Silva

# ESPORTE



ESPORTE

Totamo preocupando de um ambiente para esporte de idosos que não temos aqui na zona Norte. Que o idoso precisa de lazer ginástica, caminhada, natação, caminhada, canoagem, Bateria, para agitar não tem idade, precisa um tempo para cuidar de sua vida está!

comissã Ingla Senciça de Saude  
 Teresa Bastiana da Silva  
 Maria da Luz Lopes de Melo  
 Idalucia da Glória Alvares

REDATORAS

# S A Ú D E

Q. Que é colesterol?

Colesterol é um tipo de gordura produzida fígado. Ela também está contida em certos alimentos. É transportada no sangue em partículas chamadas de lipoproteínas. A função colesterol LDL transporta o colesterol para o organismo. A função colesterol HDL remove o colesterol da corrente sanguínea. O HDL é o colesterol B.

D. Diabetes gestacional. Tipo novo  
 Atinge mulheres durante a gravidez, mas maioria das casos desaparece. Após o parto é importante que a mulher real. Sempre se recomende NATAL.

lentes - se  
 Com o objetivo de prevenir doenças, se você possui pressão alta, obesidade, diabetes ou doença cardiovascular, na família, vale a pena falar com seu médico para uma orientação adequada para de fumar é muito difícil, mas não desanime. O cigarro é grande responsável por estar comendo e ter muita falta de vontade.

Como o fumo prejudica quem tem pressão alta?  
 O fumo agrava as doenças cardíacas porque pode aumentar o ritmo das batidas do coração e a pressão ou ainda provocar a obstrução endurecendo as artérias.

- José Américo de Lima
  - Maria do Anjo de Silva
  - Deborah Fernandes de Souza
  - Maria do Socorro dos Anjos
- Modelos do S. Estado Fluminense

**Você pode se prevenir da hipertensão.**

Siga estes conselhos básicos e tenha uma vida muito mais saudável!

Evite o consumo de cafeína, álcool e fumo.

Se for obeso, faça regime para atingir seu peso ideal.

Coma frutas e verduras.

Pratique exercícios físicos.

Consulte seu médico regularmente.

Controle o colesterol reduzindo o consumo de sal e gorduras insaturadas. Aumente a ingestão de fibras (aveias, cereais, pão integral, queijo) e potássio (frutas, principalmente banana).

# CLASSIFICADOS

PINTOR  
 PINTO CASA E MURROSE  
 GRADESE YANELASE  
 PORTAS  
 TELEFONE DE CONTATO  
 9976 1923 - ARIMATEIA

Faça sua encomenda.  
 bolos doces e salgadinhos.  
 Sua festa vai ficar maravilhosa  
 telefone de contato 611-4800  
 Francisca Angela  
 Maria do Lencin Lopes de Melo

Yolá Nulson da Silva  
 PROFISSIONAL COPISTAS  
 CHURRASQUEIRA  
 atende a domicilio  
 em qualquer lugar

PRECIOSO DE EMPREGO  
 Sol Ajudante de Pedreiro  
 trabalho de  
 pintura em taço de tudo  
 moro na Rua Isabel de  
 Brito Lima  
 Im Igapó 222

Jose Amador Sobrinho

VALDECI  
 COSTUREIRA

VENDE TAPETE DE  
 RETALHO COLORIDO

RIZABLE DE BRITO LIMA 621  
 IGAPÓ. NATAL. RN  
 FONE: 9461-0529

MRIA DE FÁTIMA  
 MANICURE E COSTUREIRA  
 TRAJESSA IZA BGL DE BRITO  
 NO: 109 IGAPÓ

# CLASSIFICADOS

MERCADINHO SÃO FRANCIS  
 Co. vende BALAS DE CAFÉ DE  
 LICIOSA em gosto muito a  
 COPAR  
 EDILMA vende zoia tem o  
 Ano DE  
 YACONIA CASSIA Edilma  
 VAÍLDA

TEREZA VENDE  
 Vende-se um quarto de  
 casal  
 Rua pedra do Rio Claro  
 N 115  
 telefone: 641-4809

Engenheiro vende um  
 guarda-roupa  
 por 00 reais ou guard  
 Pa e Bom  
 Ele e Branco e de  
 criança

Dinolva Maria Botelho  
 Uma GELADERA DOUPL  
 EX E  
 ROPOSE ARTIGS DEC  
 A MAE MESA S  
 FONE 614-1624

Maria Zabel

FAÇA SUA e  
 encomenda

Engenheiro vende uma  
 geladeira  
 por 150 reais

bolos, doces e Salgados  
 Sua festa vai ficar  
 maravilhosa,  
 telefone de contato  
 614-1800  
 Promissora Angila

Estimada Ulmida da Silva

FAÇA FAZINA ESOM S  
EM SOM PASSADORE  
PRECIOSO DE TRABAHO

TELEFONE CONTATO 274-  
 Medeiros do S. L. Contato 37

ANEXO G:

Escrita dos alunos





ABCDEFGHIJKLMN OPQRST  
UVW

ALTAR

Em queo vender uma geladiaz  
Por 150 Reais

ANDRÔMEDA

Anapirrosa

Duiny

Sija kura tida nara paladizulo  
Qu Jesus i lu sou me nen ca corombo

LAGARTO





gato e na sua porta

LIRA

O gato e na sua porta



JELFIN

Prasa

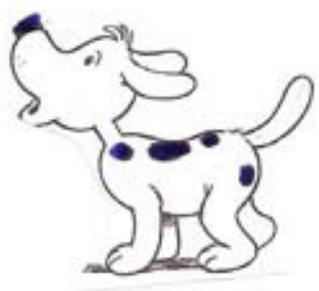
Engleza muzicii de Vornă Arcângela  
Nata 10 de noiembrie 2004  
Alina la stromica Sute da Câmara

Erzender Co: R1DokAI SA BESIDE BRITOLIMA  
Filiu adu la para nin i JGAPO



~~Handwritten scribble~~

URSA MAIOR



О са чоло я Амизо  
До нотти i utt

FLEXA

ÁGUA



Pan melatella e refaz comida da boa

## FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

	NOME: <u>SEXTANTE</u>
	DATA DE NASCIMENTO: <u>03.12.1979</u>
	LOCAL DE NASCIMENTO: <u>CEARÁ MIRIM</u>
	ENDEREÇO: <u>RUASANTA AGOSTINHO, 402</u> <u>NATAL-RN CEP. 59108240</u>
	PROFISSÃO: <u>DOMÉSTICA</u>
	ESTADO CIVIL: <u>CASADA</u>
	FILHOS: <u>BRENDA 2 BRUNA</u>

Dia Internacional da Mulher  
a mulher precisa de:



Rosa

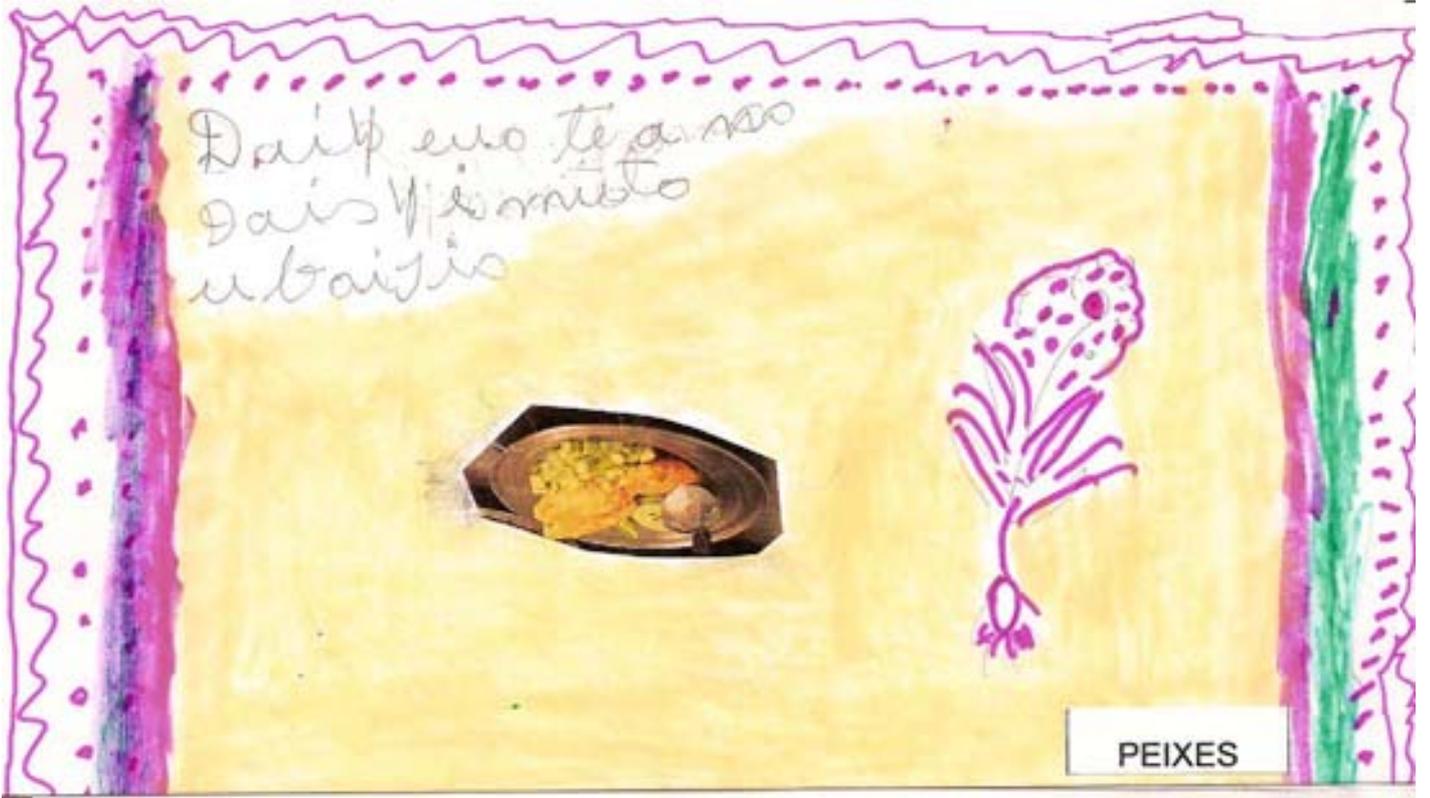


CASSIOPÉIA

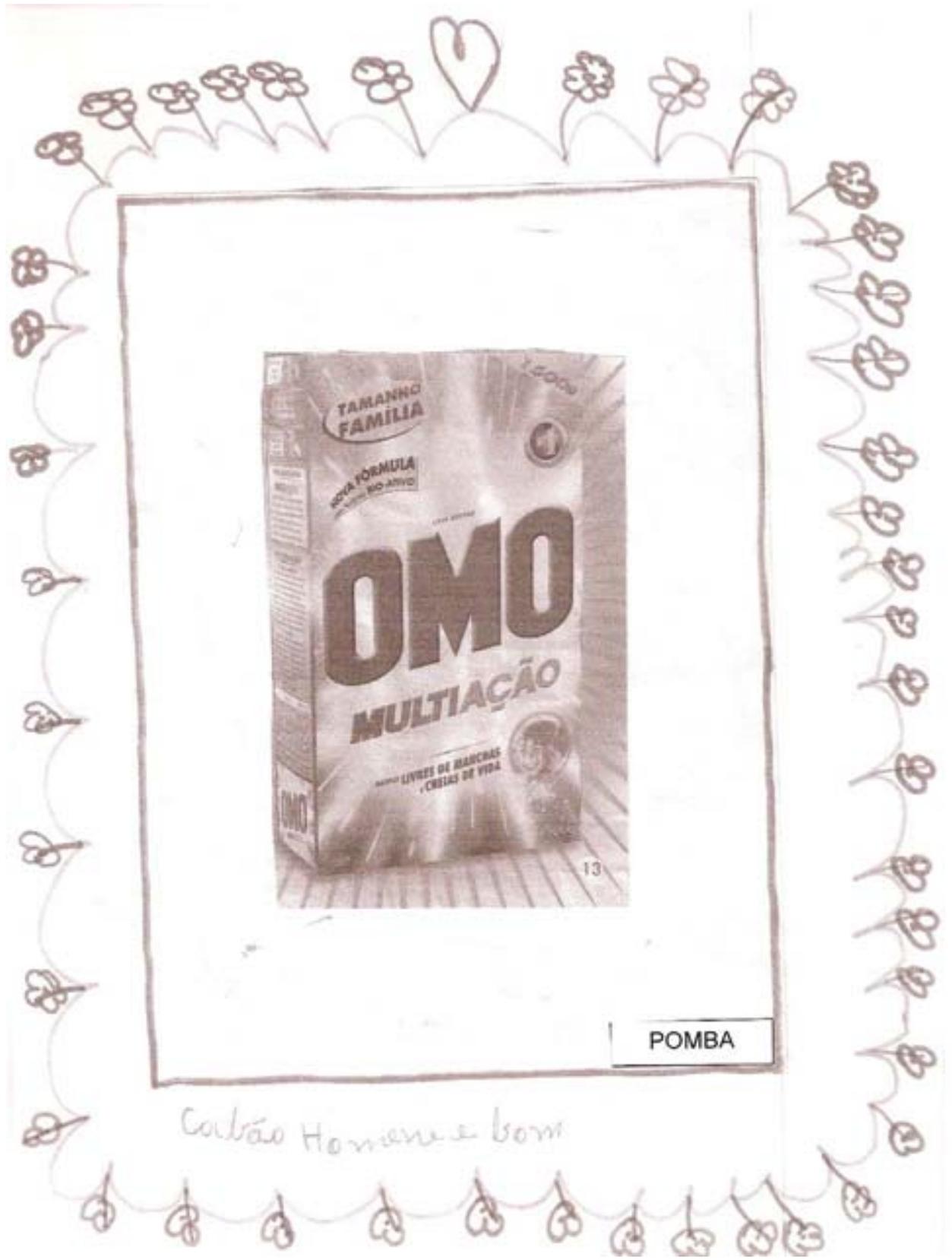


T FALA MAO FUM FUM  
 U A SÂCA SÊ JOË

Oh Lauanasa da feira  
 Comete de São João  
 O dufo do tola ilumina da  
 Fica todo esma da  
 Ninto duma du u d'cô.







POMBA

Cubão Honroso e bom

Escola Municipal. Irmã Arcângela  
Natal, 20 de Maio 2004

Folha de Freqüência.

01	Maria Izabel
02	Antônio Carlos de Silva
03	Francisca Almeida
04	Dinêia
05	Adriano
06	Edilma
07	Animotia
08	Luciene Rocha
09	Maria Aparecida
10	Maria Rosa Barros
11	Maria de Fátima
12	Morlenildo Santos Fernandes
13	Sebastião Ramos de Menezes
14	Maria dos Anjos de Silva
15	Maria das Graças dos Reis
16	
17	
18	
19	
20	

Escola Municipal Irmã Arcângela  
Natal 27 de outubro 2004

Faltas de Frequência:

- 1 Zora Amimotina de Lima
  - 2 Dinolva Maria Botêlo
  - 3 Maria Janilda da Silva de Almeida
  - 4 Francisca Maximo Siqueira
  - 5 José Amador Sabido
  - 6 Francisca Ângela Conceição de Sousa
  - 7 Maria das Dores Soares de Almeida
  - 8 Maria dos Anjos da Silva
  - 9 Dalwânia Fernandes de Lima
  - 10 Marlene do S Santos Florêncio
  - 11 Edilma Rosa da Silva
  - 12 Maria de Fátima Fonseca
  - 13 Maria Aparecida de Almeida da Silva
  - 14 Maria Zabel Peláida Silva
  - 15 Amélia Fátima da Silva
  - 16 Maria de Fátima da Silva
  - 17 Valdeci Ferreira da Silva Dias
  - 18 José Francisco da Silva
  - 19 Francisca Almeida da Silva
  - 20 José Amador de Souza
- Maria Aparecida de Almeida da Silva.

