

MOARA

Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA

ENTRE EVAS E UVAS:

Textos geradores¹ numa abordagem interacional para a alfabetização de adultos

Elizabeth Vasconcelos de Andrade
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Este trabalho indica elementos para uma abordagem pragmática da língua e suas implicações para a alfabetização. Analisa alguns pontos do pensamento freireano procurando demonstrar uma aproximação entre eles e uma abordagem pragmática. Finaliza com uma proposta para um letramento radical.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização/letramento de adultos; abordagem pragmática; método Paulo Freire.

RÉSUMÉ

Ce travail indique des éléments nécessaires à une approche pragmatique de la langue ainsi que ses implications pour l'alphabétisation d'adultes. Il met en évidence quelques aspects de la pensée de Freire tout en essayant de les rapprocher d'une conception pragmatique de l'enseignement-apprentissage de la langue. Il propose enfin une démarche méthodologique pour un apprentissage efficace de l'écrit.

MOTS-CLÉS: Alphabétisation/literacy d'adultes; approche pragmatique; méthode Paulo Freire.

Um dos enunciados preferidos dos manuais tradicionais de alfabetização era *Eva viu a uva*. O descontentamento com a prática bancária² que ele representava fez com que Paulo

¹ Adaptação livre de temas e palavras geradores, a ser explicada no item 3.1.

² Termo utilizado por Freire para definir a prática de transmissão de conhecimentos a um aluno que deve acumulá-los passivamente e a-criticamente.

Freire discutisse, em seus trabalhos, a necessidade de todos os indivíduos serem tratados como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, não se admitiria uma educação bancária. Quando questionou o uso dos enunciados acima numa aula noturna de alfabetização para trabalhadores de agricultura que chegavam cansados de um dia de trabalho (ou *sem* trabalho), ele mostrou que o esforço para compreender os *textos* era muito grande e a informação (quando — e se) recuperada não tinha praticamente nenhuma relação com a realidade daqueles indivíduos. Como relacionar tal enunciado à importância da leitura e ao que é realmente leitura? Como utilizar em sua vida prática aqueles conhecimentos?

O que Freire propõe é uma prática que incentive o indivíduo a buscar sentido no texto, a construir o seu próprio texto; a perceber o porquê de utilizar a linguagem e, em o percebendo, aprenda o como. Para isso, o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando. “É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (Gadotti, 2000a, doc. eletr.). E acrescentaríamos que é preciso compreender que estratégias foram desenvolvidas por Eva para sobreviver no mundo letrado, que textos circulam e que linguagem é utilizada em sua comunidade.

As Evas e os Ivos aparecem em estatísticas alarmantes sobre analfabetismo no Brasil, dependendo do método de pesquisa, entre 13 e 15% de analfabetos totais. Segundo Adama Ouane (Souza, 2002), diretor do Instituto de Educação da Unesco, ao atingir-se a média de 85% de alfabetizados, os países em desenvolvimento enfrentam sérias dificuldades para erradicar o analfabetismo residual. Para ele, programas padronizados não são eficientes e é necessário empreender programas alternativos, adequados a realidades específicas.

Acreditamos que a adoção de uma abordagem interacional³ para a alfabetização de adultos, é uma alternativa para não apenas a erradicação do analfabetismo, mas para o combate ao analfabetismo funcional⁴. É isto que proporemos a seguir.

1 A PERTINÊNCIA DE UMA ABORDAGEM INTERACIONAL PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Numa abordagem interacional do ensino-aprendizagem de língua, são valorizados os conhecimentos declarativos e teóricos que os interlocutores têm sobre língua e linguagem. Porém, são valorizados como *parte* de um conjunto de meios que os alunos têm para interagir apropriadamente numa situação de comunicação, atendendo às regras sociais e lingüísticas do grupo de que fazem parte. O aluno busca dominar os recursos lingüísticos *na* atividade de linguagem e *através* dela porque tem um objetivo concreto de comunicação e não apenas de cumprimento de uma tarefa escolar (para *ganhar pontos*, por exemplo). A característica principal das atividades é sua utilidade explícita. Conforme Cunha, M. (2000, p. 43):

Entende-se que as atividades de linguagem propostas devem ser atividades ‘em situação’: somente nesta condição diversos fenômenos discursivos evidenciados em particular pela pragmática lingüística (com os procedimentos de implicação e de argumentação ou ainda os fenômenos enunciativos) podem ser devidamente analisados e levados em consideração; somente

³ Tal como concebe Cunha, M. (2000).

⁴ Termo utilizado para descrever o estado de quem assimilou a correspondência grafo-fonêmica mas não é capaz de fazer uso da escrita e da leitura em situações funcionais, como preencher um formulário, interpretar as informações de uma conta de luz, ler o manual de instruções de um eletrodoméstico etc.

nesta condição os aprendizes podem aprender a tratar efetivamente as informações pertinentes para seu objetivo comunicativo. Não basta simplesmente tornar mais precisas as finalidades de determinada produção para contextualizá-la.

Apesar dos problemas apresentados pelo *método* de alfabetização idealizado por Paulo Freire (Pellandré, 1998), como o trabalho com palavras isoladas de um contexto escrito (Andrade, 2002), é incontestável a presença, no pensamento de Freire, de uma reflexão sobre o que se faz quando se utiliza a linguagem. Embora, explícita e sistematicamente, não se encontre uma base pragmática em seus trabalhos, é possível identificar pontos do pensamento freireano que se aproximam de uma abordagem interacional.

2 METODOLOGIA

Realiza-se uma pesquisa sócio-antropológica antes das aulas. Observam-se os escritos manipulados na comunidade e a relação dos futuros alfabetizandos com eles. A ressalva de Lemle (1987) para a dificuldade inicial das crianças em reconhecer a idéia de símbolo provavelmente já foi ultrapassada por muitos dos jovens e adultos. Essa experiência incita a observar as diversas estratégias desenvolvidas por eles. Como se pegam os ônibus, como se reconhecem as cédulas monetárias, as indicações de ruas e cartazes alusivos a eventos são algumas das práticas a serem captadas. A observação também incide sobre a relação mantida com estruturas cultas da língua oral e escrita presentes na fala do público-alvo. É provável que essas práticas sejam influências de pessoas alfabetizadas e até letradas. Também é pertinente observar a relação entre estas pessoas e as não-alfabetizadas/letradas.

Possibilitar aos alunos escrever funcionalmente⁵ é um

⁵ Dauster *et alii* (apud Ribeiro, 1992, p. 42-3) observaram que os objetivos de adultos alfabetizandos refletem necessidades práticas e realistas, como assinar o nome em documentos e adquirir um trabalho melhor.

dos alvos, mas não é o único objetivo de um letramento radical. Cada indivíduo, ao se perceber como sujeito, necessita conscientizar-se do fato de a leitura e a escrita serem instrumentos de transformação. Por isso, o alfabetizador precisa, ao inserir novas práticas de leitura e escrita, acompanhá-las de reflexão crítica sobre elas.

Cabe ao alfabetizador identificar quais temas geradores (sugeridos pela pesquisa na comunidade) serão trabalhados e a partir de que textos geradores⁶, com o cuidado de não intervir nos temas com sua visão particular de mundo.

2.1 TEXTOS E CONTEXTOS GERADORES

Todo e qualquer tipo de escrito que faça parte da realidade dos alfabetizandos (ou a ela remeta) pode servir como **texto gerador**, isto é, como ponto de partida para a aprendizagem da leitura e da escrita e de suas funções sociais. Dá-se, deste modo, a oportunidade de se perceber a importância de cada texto e linguagem dentro de contextos específicos e de se interpretar outras visões de mundo. Segundo Trescastro (2001, p. 83), “o texto só é texto associado à sua função social”, o que inclui desde listas telefônicas até textos científicos. Outra função do texto a ser explorada em sala de aula é sua função de aprendizagem. Um texto precisa render atividades exploratórias, de treinamento e de comunicação e interação.

As produções feitas em sala de aula (nos grupos menores ou coletivamente) também são importantes como textos geradores. Aliás, a sensação de identidade com o texto e de valorização da *sua palavra* produz grande motivação nos alunos para as atividades de leitura.

⁶ Cf. 2.1.

2.2 CONDIÇÕES A SEREM CRIADAS

No projeto *Volta aos estudos* (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2000) todos os depoimentos de professores e alunos confirmam alguns pontos das teorias sócio-construtivistas, segundo as quais os aprendizes constroem seus conhecimentos em conjunto, na inter-relação estabelecida entre os membros de sua cultura e comunidade. Por este motivo, muitos jogos (produzidos tendo em vista o perfil do público-alvo) são utilizados, aproveitando essa cooperação entre os alunos.

Também é importante providenciar periódicos atualizados (jornais e revistas) com cópias suficientes para todos (quando possível, não utilizar fotocópia, mas o original⁷). A característica de atualidade dos periódicos visa a obter uma participação mais efetiva por parte dos alunos, pela possibilidade de recorrerem a várias informações prévias, obtidas em conversas e jornais televisivos sobre o assunto dos textos trabalhados.

A utilização de materiais originais (cartazes, panfletos, propagandas) é perfeitamente possível numa sociedade em que eles são distribuídos excessivamente. Mas quando isto não for viável, recorre-se ao scanner ou à fotocópia colorida para preservar a qualidade tipográfica do texto e das imagens.

A valorização do aluno também vai se refletir em um ambiente agradável para a aula. Embora as restrições orçamentárias, no caso de projetos de alfabetização de adultos, sejam grandes, não se deve abrir mão de uma qualidade mínima que inclua mesas e cadeiras suficientes para os alunos, sala de aula que comportem confortavelmente o número de alunos atendidos (o que inclui ventilação e iluminação adequadas), espaço para lanche, banheiros limpos e água potável.

⁷ Acreditamos que a valorização do cidadão passa, também, pela qualidade do material que lhe é oferecido.

2.3 FASES

A) Antes das aulas

Para Signorini (2000, p. 40), o que determina os modos de inserção dos aprendizes nos tipos de utilização da escrita existente na sociedade é

o contexto socioeconômico, cultural e histórico em que se movem os aprendizes e [os modos de inserção] estão relacionados às funções por eles atribuídas à aquisição da escrita e, conseqüentemente, à escolarização de maneira geral, e aos cursos de alfabetização de jovens e adultos de maneira particular.

Por isso, são fatores relevantes para uma pesquisa: a cidade em que o trabalho de alfabetização será desenvolvido e as comunidades de referência (origem da clientela). Além disso, pesquisam-se as funções e práticas da escrita na comunidade. Estas se encontram tanto na escola (muitos adultos já passaram por ela) quanto no bairro e na cidade⁸.

Freire previa este tipo de inserção, mas apenas para apreender o modo de pensar e as palavras mais recorrentes na fala da comunidade. Provavelmente, há textos que fazem parte do cotidiano a serem apreendidos pela **pesquisa de temas**⁹ e **textos geradores**¹⁰. Será construído um banco de textos a que se possa recorrer se um texto mais simples ou com funções diferentes das previstas for requerido. Esta seleção não é definitiva e é passível de constante atualização. É importante, também, observar qual a relação individual que cada um mantém com a escrita.

Dependendo dessa relação, o professor disponibilizará

⁸ Cf. Kleiman e Signorini, 2000.

⁹ Os temas não se esgotam nos textos utilizados pela comunidade.

¹⁰ No Nordeste, por exemplo, há pessoas que não sabem ler nem escrever mas que sabem de cor os textos da literatura de cordel (Receita francesa, 2001, p. 47).

alternativas de leitura na sala de aula e fora dela. Projetam-se as atividades a serem realizadas com o grupo nos **ambientes letradores**. Além da exposição e constante exploração dos materiais escritos trabalhados em sala (jogos, bulas, listas de compras, propagandas...), pesquisa-se quais atividades lítero-culturais (lançamentos de livros, feiras e exposições literárias, concursos de poemas) acontecerão na comunidade ou em locais próximos a ela, e, se possível, procede-se à reserva para a visita do grupo. As distâncias de bibliotecas, gibitecas e supermercados também são observadas para visitas. O contato com o comportamento de outras pessoas diante da escrita, desde que feito ordenada e cuidadosamente, é favorável para a descoberta de outras funções sociais da escrita.

Numa feira ou exposição, os alunos, em grupos, com um monitor ou alguém da turma que já domine a grafia da língua, são estimulados a procurar por um determinado assunto, fazer um levantamento sobre quais são as obras disponíveis, analisar a capa (se indica o conteúdo, se o título contém alguma palavra conhecida...). Numa biblioteca, as mesmas atividades são oportunizadas com a vantagem do empréstimo de algumas obras para análise em classe. É natural que algumas dificuldades em relação ao conteúdo, à linguagem e mesmo à quantidade de páginas. Essas são situações reais para qualquer leitor: são desafios a serem vencidos.

Além disso, constrói-se um ambiente em sala de aula que proporcione familiaridade ao grupo. Seja com materiais de bancas de revista, com cartazes da comunidade, com avisos referentes a atividades esportivas, enfim, tudo que remeta, por escrito, às atividades cotidianas (não se trata de poluir o ambiente com excessiva decoração, mas cada um destes escritos remeterá a uma atividade de interação realizada em sala de aula ou em outro ambiente). Na medida em que forem sendo incorporadas outras práticas de letramento, novos materiais serão acrescentados.

B) *Durante as aulas*

Devemos considerar que as atividades de sala de aula serão desenvolvidas sempre dentro de um contexto em que as funções da língua, e, especialmente, da escrita, estejam claras para o aprendiz. Segundo Séguy (1994, tradução de Myriam Cunha), há duas finalidades que predominam nas atividades de produção escrita: a finalidade social (o próprio uso da linguagem) e a finalidade de aprendizagem (o uso da escrita para aprender a escrever). Nenhuma delas pode ser relegada ou supervalorizada.

As atividades desenvolvidas com cada texto gerador procurarão atender às duas funções da escrita na sala de aula. Deste modo, é necessário desenvolver atividades de descoberta e exploração (busca de palavras conhecidas, letras maiúsculas/minúsculas, cursivas/de imprensa, diferentes ações por meio da escrita, argumentos implícitos numa determinada construção lingüística, identificação de formas diferentes de se dizer a mesma coisa...); atividades para estruturação do novo conteúdo (confecção de cartazes com as palavras aprendidas, com as letras cursivas e de imprensa, com letras maiúsculas e minúsculas, caixa com palavras novas...); atividades de treinamento e manejo das novas formas (reelaboração das notícias lidas em classe, atividades motoras como a cópia de letras e palavras, exercícios de treinamento sobre formas diferentes de se escrever a mesma coisa...), atividades de comunicação e interação (elaboração de intervenções em novas situações, confecção de textos próprios — resultantes de notícias, histórias e pessoas da comunidade...).

Póvoa (2000) apresenta algumas idéias simples, mas criativas, para o trabalho com a correspondência grafo-fonêmica: um jogo de cartas, de dominó, um quebra-cabeça com a seqüência do alfabeto servem para incentivar a participação e a ajuda mútua entre os alunos. Essas atividades, por serem prazerosas, ajudam os alunos a enfrentar seus

medos e a vencer as barreiras em relação ao domínio dos signos do código escrito elaborando estratégias específicas.

1) Leitura, discussão e interpretação de textos geradores

As aulas serão iniciadas com textos relacionados a assuntos que interessam ao grupo. Por exemplo, com um tema gerador “violência” — indicado por pesquisas de opinião como um dos fatores que mais preocupam os brasileiros — o trabalho começaria com uma cena de uma novela ou de um filme ou uma gravação da notícia de um telejornal cujo texto propicie a discussão. Os fatores de ordem visual também seriam explorados: número de pessoas, tipos de roupas, lugar onde a cena se passa. A formulação prévia de questões a serem discutidas não significa um direcionamento forçado que encaminhe às conclusões do próprio professor. Essa interpretação do texto oral proporciona o contato com os fatores de ordem visual e a análise da linguagem utilizada na cena. No caso de uma notícia de telejornal, está presente a fala do repórter, de membros da comunidade, de policiais, do apresentador. Numa novela ou filme, as caracterizações dos personagens (linguagem, roupas, classe social...).

Para continuar o trabalho com o mesmo tema (violência), a partir de um texto escrito, escolhe-se uma notícia (curta) de jornal ou revista. Apresenta-se este texto ampliado para os alunos. Após a discussão sobre o tema, procede-se à oralização do texto. Essa oralização pode ser feita indicando-se, no papel, as palavras faladas pelo professor. Com isso, exploram-se aspectos formais da escrita, como direção da esquerda para a direita, limites das frases, pontuação, número de frases e palavras, tipos de letras (maiúsculas e minúsculas), como sugerido por Lemle (1987, p. 10). Os alunos também podem repetir a oralização seguindo o professor. Destaca-se, em seguida, o título, por exemplo, ou uma frase que contenha alguma idéia considerada essencial para a compreensão global. Estabelecem-se comparações sobre as informações do texto escrito e aquelas obtidas por

outros meios (a análise feita sobre a reportagem ou a cena de novela ou filme) e anota-se cada uma. Com o segmento escolhido, procede-se a um outro desmembramento: as palavras. Escolhem-se algumas palavras para que os grupos as encontrem na parte destacada. A palavra considerada mais importante pelo grupo é tomada como palavra geradora.

Procede-se à oralização da palavra geradora e com ela realizam-se atividades ¹¹ de treinamento como: procurar outras palavras no texto que comecem com a mesma letra, substituir a palavra por outras da mesma classe sintática (no contexto da oração destacada), copiá-las no caderno para memorizar sua forma gráfica, formar outras frases com relação ao tema e ao texto, procurar agrupar estas frases em um texto coletivo como sugerido no item 3. Na medida do possível, no início do trabalho, escolhem-se as palavras cujas sílabas contenham letras de relação biunívoca (Lemle, 1987).

Estas atividades não são estanques e nem necessariamente simultâneas. Pode surgir o momento para se trabalhar, por exemplo, a ordem das letras no alfabeto, a forma de se dirigir a um determinado interlocutor, enfim, atividades de estruturação e de treinamento. Outros exemplos são atividades manuais como recortar e colar palavras, construir maquetes, brincadeiras como desenhar algo para que a turma adivinhe o que é, dentre outras. Nestes momentos, fazem-se parênteses para a inclusão de exercícios ou simulações que correspondam a essas necessidades e depois retoma-se a atividade original.

É importante partir de assuntos conhecidos, mas também de estruturas familiares. Kleiman e Signorini (2000, p. 264) falam da vantagem de se explorar o que o aluno já sabe: “o melhor exemplo é o da utilização de gêneros narrativos no início do processo de ensino e exercício da escrita [...]. A estrutura narrativa é familiar e favorece a expressão, por meio da escrita, dos que hesitam e resistem”.

¹¹ Cf. Carvalho, 2001.

Propõem-se atividades com textos comuns, corriqueiros, mas que se enquadrem em três tipos (Séguy, 1994): a) escritos de interação social (para informar, convencer, agir, levar a agir sobre o mundo...): rótulos de produtos, bilhetes, receitas, manuais de eletro-eletrônicos, diários, bulas de remédios, revistas populares, jornais letras de músicas, folhetos de propagandas, encartes de fitas de vídeos; b) escritos literários (criações, desenvolvimento do imaginário ou da ludicidade por meio das palavras): histórias (contos, narrativas) fictícias, descrições, poemas, escritos resultantes de brincadeiras ou oficinas; c) escritos-ferramentas de trabalho (instrumentais para facilitar a própria atividade de escrita e as demais atividades): listas, cronogramas, bancos de dados (palavras com o mesmo significado, palavras com a mesma letra...), cartazes, fichas de síntese, resumos de textos ou de atividades realizadas são exemplos a serem utilizados a partir do contexto da comunidade. Aos poucos são utilizados outros contextos, oportunizando-se a ampliação da visão de mundo dos alfabetizando.

A simples leitura de uma propaganda de supermercado pode ser um texto gerador. Mas esta leitura não se restringe à procura de preços mais baixos. A análise da marca, da quantidade do produto, das vantagens sugeridas, da escolha do material a ser ofertado propicia uma discussão sobre vários temas (salário, preços altos, cesta básica...) que pode levar a inúmeras atividades.

As visitas aos ambientes de exposições e similares propiciam, ainda, a prática de relatórios. Para isso, utilizam-se fotografias da visita, folders de livros, relatos pessoais gravados com a finalidade do relato. Este material ou ficará exposto na sala, em forma de cartaz, ou será montado em forma de revista com uma capa adaptada (cola-se, sobre uma capa de uma revista conhecida, fotos e textos elaborados pelos alunos) e será levado para a casa de cada um para mostrar a amigos e familiares.

2) Elaboração de textos orais

No trabalho com a língua oral, privilegiam-se situações variadas que exijam o exercício de técnicas de utilização da linguagem. Alves (2001, p. 77) sugere “a escuta e a produção de diferentes tipos de textos orais, seguidas da identificação e análise do contexto sociocultural em que ocorram” como atividades que contribuem para uma utilização otimizada das possibilidades de expressão da língua dentro de contextos sociais.

Os temas geradores são as pistas das possibilidades de simulação e prática oral. Uma reivindicação feita a uma autoridade local é treinada em classe (vídeos e áudios de reivindicações feitas em situações similares a autoridades como promotores, parlamentares, policiais) e levada a termo em um ato concreto (uma reunião com a comunidade e a autoridade escolhida).

Retomando, por exemplo, o tema sugerido no item anterior (a violência), o grupo apresenta as reivindicações que gostaria de fazer a um representante da segurança pública. Essas reivindicações são gravadas em sala para análise e resumo (as mesmas idéias recorrentes). Em seguida, o professor apresenta/retoma (em vídeo ou fita cassete) situações que contenham diálogos sobre reivindicações similares feitas por diversos segmentos e orienta a escolha para a linguagem a ser adotada. Elabora-se um texto com as idéias do grupo e com a linguagem escolhida. Procedem-se a uma simulação em forma de teatro (para efeito de memorização, os textos não devem ser longos). Agenda-se, finalmente, um encontro com a autoridade apta a receber as reivindicações dos alunos.

Essas atividades se realizam associadas às atividades relacionadas à escrita. A análise de textos escritos sobre a mesma reivindicação, a re-leitura e a re-escrita deles e a consideração de seus contextos são possibilidades de reflexão metalinguagem propícia à descoberta do valor da escrita e ao domínio de variedades lingüísticas, especialmente, a culta.

3) Elaboração de textos escritos

Em seguida, procede-se à elaboração de um texto a partir das impressões anotadas nas fases a e b. O professor lê alguns modelos de reivindicações feitas por escrito e discute com a turma a importância de determinadas formas. O objetivo é construir um manifesto reivindicatório sobre a violência. Deve-se chamar a atenção para as peculiaridades de um documento, sua finalidade, a diferença entre ele e outros tipos de textos. Anota-se, no quadro, o texto ditado pelos alunos. Da necessidade de se expressarem por escrito, surge a de aprenderem como. Na interação, os alunos vão descobrindo as funções dos signos lingüísticos e de como utilizá-los para atingir seu objetivo de comunicação.

Depois de elaborado, lido com a turma, memorizado, o texto é enviado para o destinatário (pelo correio ou pessoalmente pela turma ou representantes eleitos por ela) e aguarda-se uma manifestação também por escrito. A resposta escrita (as soluções apresentadas) e a resposta prática (a atuação efetiva — ou a falta dela — da autoridade competente) serão analisadas pela turma, reiniciando o processo.

Atividades de recortes, de anotações de palavras, de dramatização de histórias lidas ou escritas, roteiros de atividades, roteiros de perguntas (jogos, experiências, entrevistas)¹² requerem a participação de todos os membros de um grupo. Recorre-se, também, ao desmembramento feito com as palavras que são isoladas do texto gerador para realizar jogos e atividades em torno das letras e sílabas que as compõem. Jogos para se copiar apenas as palavras com a mesma letra inicial, com a mesma final, com a mesma sílaba podem ser realizados para motivar os alunos a aprenderem a grafar as letras e a perceberem a sua relação com os sons da língua.

Os desdobramentos dessa etapa serão adaptados às circunstâncias. Alguns temas tendem a ser mais produtivos

¹² Cf. Kleiman, 2000, p. 241.

QUADRO I
RESUMO DAS ETAPAS DE UMA ABORDAGEM
INTERACIONAL PARA O LETRAMENTO DE ADULTOS

Etapas	Descrição dos procedimentos
Antes das aulas	Pesquisa além da comunidade alvo, as comunidades de referência. Observam-se as funções e práticas da escrita. As entrevistas informais servem para estabelecer contato com o modo de vida, com as concepções de mundo, com os temas e palavras utilizados com mais frequência e com os textos que já circulam na comunidade. Realiza-se a entrevista cognitiva.
	Busca-se temas mais recorrentes (isso não implica a não inclusão de outros temas consoante a necessidades espectais). Procede-se então a uma escolha primária de textos relacionados aos temas. Os textos geradores podem ser escritos, orais e audiovisuais e devem se relacionar, a princípio, com assuntos mais comuns.
	Os temas são vinculados a diversos recursos que portam o escrito (textos geradores) ou reportam a ele. As leituras são feitas para se apreender os significados possíveis, que palavras e letras serão trabalhadas e a partir de que parte do texto. Preparo do ambiente letrador.
Durante as aulas	Os textos escritos são apresentados à turma ou redigidos com ela depois de algum evento significativo (visitas, acontecimentos da comunidade...). Destaca-se um item do texto (o título, por exemplo) para uma análise mais detalhada (número de palavras, de sílabas, de letras, significado da frase no contexto, significado de cada palavra, letra inicial de uma palavra geradora, letra final...). Exercícios para procurar a letra inicial e/ou a palavra geradora em outras frases ou textos, jogos com as palavras do texto para serem localizados nele...
	Localizam-se as informações no texto escrito e oral; discute-se a relação destas com a realidade social e individual. Comparam-se gravações de exposições orais com assuntos semelhantes. Gravam-se algumas intervenções da turma para serem trabalhadas em sala. Simulam-se/realizam-se situações de intervenção com os textos elaborados.
	Anotam-se as intervenções feitas pelos alunos na lousa. Elabora-se um texto que resuma as propostas feitas pelos alunos. Esse texto é reproduzido como um documento e enviado (ou entregue pessoalmente) ao destinatário final.
Depois das aulas	Inserção do grupo no ensino formal na medida do possível, dentro dos pressupostos de uma abordagem interacional. Elaboração e execução de projetos comunitários para difundir o hábito da leitura e da escrita criação/manutenção de ambientes comunitários para a leitura, por exemplo. Formação de grupos de interesse teatro, poesia, política... para continuar a ler textos e o mundo...

que outros e o professor tem que estar atento a isso. Se a simples tarefa de fazer sabão caseiro¹³, que resulta num relato escrito para informar aos outros os procedimentos, é mais interessante num determinado momento, o professor deve privilegiá-la.

É importante lembrar o que dissemos a respeito de os analfabetos criarem estratégias para sobreviver num mundo letrado. Para eles, nem sempre a função social da escrita é óbvia, visto que conseguem se comunicar apenas oralmente. Os alfabetizadores propõem, portanto, ambientes onde o escrito desempenhe um papel fundamental e não enfatizarão somente atividades de “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” (Kleiman, 2000, p. 238), sem que haja uma correlação destas atividades com fins práticos. É óbvio, entretanto, que estas atividades têm seu lugar. Qualquer habilidade envolve compreensão e treino. Criticando o *fazer por fazer* não podemos cair em um extremo do *compreender mas não saber fazer*.

Os escritos literários devem ser incentivados para que os alfabetizando desenvolvam sua percepção subjetiva. Poemas, narrativas (na forma de diários, por exemplo) estimulam a expressão individual. Tarefas como escrever histórias para crianças contribuem para este tipo de expressão com a vantagem de minimizar o medo da rejeição (as crianças também estão aprendendo a escrever e a ler) e da crítica à forma. Estas histórias são transcritas para um *livro* a ser composto por histórias da turma e lançado num evento para este fim.

Sugerimos que o tempo destinado à execução desta proposta seja de, pelo menos, cinco horas semanais, podendo ser estendido conforme as possibilidades do grupo. Assim, é possível que, em cerca de quatro meses, os adultos já possam ser inseridos na educação formal. Entretanto, esta é uma questão a ser avaliada de acordo com os resultados da primeira

¹³ Id., p. 238.

experimentação desta proposta de uma abordagem interacional para o letramento de adultos.

C) *Depois das aulas (ou à guisa de conclusão...)*

Freire propôs um período pós-alfabetização. Como ele, acreditamos que o trabalho com o letramento de adultos não termina nos contatos em sala de aula ou nas atividades pertinentes a ela. Por isso, o professor, a partir do contato estabelecido com a comunidade, pode procurar parcerias que garantam aos alunos a oportunidade de ingressarem no ensino formal e o suporte necessário para isso. Pellandré (1998) denuncia a falta de continuidade dos programas educacionais voltados para adultos, geralmente concebidos para cumprir preceitos institucionais, mas sem compromisso político com “o desenvolvimento de consciências críticas e criativas e com a valorização da pessoa com os saberes que ela já possui” (PELLANDRÉ, 1998, p. 259). Depois de terem sido motivados a se alfabetizarem, os indivíduos se vêem abandonados à margem das instituições educacionais.

Para tentar evitar tal situação, ainda no período de execução desta proposta, os indivíduos estarão sempre realizando atividades em que a escrita e a leitura têm funções e usos diversos e vão ser expostos a novas realidades passíveis de estimulá-los a novos hábitos que requerem novas atitudes. A comunidade será desafiada a criar/manter/visitar ambientes propícios à continuação dos debates ocorridos em sala de aula e das conclusões resultantes destes. As atividades de simulação oral são oportunidades para que novos atores, roteiristas, poetas e romancistas despontem. Além do despertar para a arte, a participação política também é influenciada. Novos líderes comunitários com propostas para a saúde ou para resolver problemas da segurança, por exemplo, incentivados pelos resultados dos textos produzidos no curso, certamente se levantarão como vozes representativas do povo, agora não mais à margem de uma sociedade letrada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Sonia Célia. Ensinar-aprender a língua oral na escola? In: CUNHA, José Carlos C. & CUNHA, Myriam Crestian C. (org.). *Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: UFPA, 2000.

ANDRADE, Elizabeth F. Vasconcelos de. *Quem é Eva e o que é uva. Uma abordagem pragmática da língua e o método Paulo Freire: propostas para um letramento radical*. Belém, 2002. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Subcomissão permanente de Educação de Jovens e Adultos. *Volta Aos Estudos: alfabetização de funcionários terceirizados da câmara dos deputados*. Brasília, 2000.

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2001. (Série Princípios)

CUNHA, Myriam Crestian C. Uma abordagem interacional para o ensino-aprendizagem do português: condições e características. In CUNHA, José Carlos C. & CUNHA, Myriam Crestian C. (org.). *Pragmática lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém: UFPA, 2000.

_____. *A problemática da avaliação no ensino-aprendizagem do português*. Belém, 1992. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará.

GADOTTI, Moacir. *A Voz do Biógrafo Brasileiro, A Prática à Altura do Sonho*. Disponível em: <http://www.ppbr.com/ipf/bio/brasileiro.html> (Acesso em 21/12/2000a).

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: o ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B. & SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KLEIMAN, Angela B. & SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo, Ática, 1987. Série Princípios.

PELLANDRÉ, Nilcéa Lemos. *Efeitos a longo prazo do método Paulo Freire*. Florianópolis: UFSC, 1998. Tese de doutorado.

PÓVOA, Rogério. Abrindo o jogo: jogos e atividades práticas. IN CÂMARA dos Deputados. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Subcomissão permanente de Educação de Jovens e Adultos. *Volta Aos Estudos: alfabetização de funcionários terceirizados da câmara dos deputados*. Brasília, 2000.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, CEDES, ano XVIII, nº 59, dezembro/1997.

SÉGUY, André. Ecrire et réécrire en classe pour quoi faire? Finalisation des écrits et critères de réécriture. *Repères*, nº.10 nouvelle série.

SIGNORINI, Inês. *O contexto sociocultural e econômico: às margens da sociedade letrada*. In: _____, KLEIMAN, A. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOUZA, Marcos de Moura e. Projetos de alfabetização precisam mudar, afirma diretor da Unesco. Segundo Adama Ouane, Brasil deveria agora criar políticas mais específicas. *O Estado de São Paulo*, 11/09/2002 - São Paulo. Disponível em: <http://www.ufpa.br/imprensa/clipping%2011%2009%202002.htm#> Diário do Pará - Repórter Diário (acesso em 11/09/02).

TRESCASTRO, Lorena Bischoff. *A avaliação nas práticas de alfabetização: um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em classes de ciclo básico*. Belém, 2001. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará.