

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

Edna Castro de Oliveira

**A escrita de adolescentes e adultos:
processo de aquisição e leitura do mundo**

Dissertação de Mestrado

Universidade Federal do Espírito Santo

Vitória, 1988

Sumário

Resumo 1

Lista de tabelas 2

Lista de quadros 2

Convenções utilizadas 2

Glossário 3

1. O Problema

1.1 Considerações preliminares 4

1.2 Abordando o tema 6

1.3 Objetivos 10

1.4 Questões emergentes da ação alfabetizadora em processo 12

2. Revisão teórica

2.1 A problemática do analfabetismo: uma questão essencialmente política e ideológica 13

2.2 Aspectos a considerar na compreensão da alfabetização como ato de conhecimento em Paulo Freire 17

2.3 Fundamentos da teoria do conhecimento em processo 21

2.4 O conhecimento da leitura e da escrita em Paulo Freire 24

2.4.1 Leitura como desvelamento da realidade 24

2.4.2 Escrita como transformação da realidade objetiva 25

2.4.3 Escrita como ato de criação 28

2.4.3.1 Aspectos psicológicos 30

2.4.3.2 Aspectos lingüísticos 33

2.4.3.3 A Fragmentação do signo 34

2.4.3.4 Critério de adequação estrutural 41

2.5 Um pouco de história da escrita 45

2.6 Alfabetização em Emília Ferreiro – bases de sua teoria de conhecimento 48

2.6.1 O contexto e suas motivações 48

2.7 Uma visão crítica da prática e da concepção de alfabetização a partir do enfoque psicolinguístico contemporâneo 50

2.7.1 Freire e Ferreiro: convergências e confrontos 50

2.7.2 Concepção do sujeito 53

2.7.3 A natureza do conhecimento 54

2.7.4 A natureza do objeto 55

2.8 A escrita como sistema de representação 56

2.8.1 Como as crianças e os adultos concebem a escrita 66

3. Metodologia

3.1 Caracterização do estudo 72

3.2 Contexto de observação 74

3.3 Contexto de intervenção 74

3.4 Participação direta 75

3.5 Participação indireta 75

3.6 Origem e divergência dos dados de análise 76

3.7 Caracterização dos sujeitos 82

3.8 Coleta de dados 84

- 3.9 Instrumentos de análise 86
 - 3.9.1 Síntese dos instrumentos utilizados na análise 87
 - 3.9.2 Análise linguística da produção escrita 88
 - 3.9.3 Análise de depoimentos 90
- 3.10 Limitações do estudo 91

4. Apresentação, análise e interpretação dos dados

- 4.1 Análise linguística da produção escrita 92
- 4.2 Condições de produção da escrita 93
 - 4.2.1 Escrita controlada a partir da palavra geradora 93
 - 4.2.2 Escrita controlada a partir da experiência de aprendizagem convencional e da escrita como código de transcrição da fala 97
 - 4.2.3 Síntese dos dados de escrita controlada 98
 - 4.2.4 Escrita espontânea 99
 - 4.2.5 Variantes psicolinguísticas 101
 - 4.2.6 Variantes sociolinguísticas 107
 - 4.2.7 Síntese dos dados de escrita espontânea 125
- 4.3 Dados contrastivos 126
- 4.4 Análise dos depoimentos 130
 - 4.4.1 Dimensões de resistência 131
 - 4.4.2 Dimensões de aceitação 132
 - 4.4.3 Dimensões de compreensão da escrita como código de transcrição da fala 133
 - 4.4.4 Dimensões de compreensão da escrita como sistema de representação da linguagem 135
- 4.5 Análise da leitura do mundo expressa pelos alfabetizandos em sua produção escrita 137

5. Considerações finais

- 5.1 Conclusões 148
- 5.2 Recomendações 155

Referências bibliográficas 157

Resumo

Este estudo teve como objetivo sugerir uma revisão da proposta de alfabetização de adultos de Paulo Freire, fundamentando-a em princípios linguísticos. Duas concepções de alfabetização se complementam nele: a alfabetização crítica proposta por Freire e a alfabetização proposta por Emília Ferreiro, baseada no conceito de escrita como sistema de representação da linguagem a ser construído pelo alfabetizando e não como código de transcrição da fala a ser mecanicamente reproduzido. A análise empreendida apóia-se em 737 trabalhos produzidos por 32 alfabetizandos e focaliza aspectos linguísticos e filosóficos dos textos. As várias formas de escrita alfabética identificadas revelaram que, em seus primeiros escritos, o adulto/adolescente transcreve as formas de seu dialeto e formas linguísticas remissivas da fala infantil, enquanto reconstrói o processo de invenção da escrita. Este processo cria condições mais apropriadas para o alfabetizando dizer a sua própria palavra por escrito. Inferimos que a escrita a partir da palavra geradora contraria em parte a concepção dialética de conhecimento em Freire e impede o alfabetizando de assumir de fato seu papel de sujeito cognoscente em relação à aquisição da escrita como objeto de conhecimento. O estudo sugere que a concepção de escrita como ato de criação, em Freire, seja revista em coerência com a sua ideia de alfabetização como ato de conhecimento.

Lista de tabelas

Tabela 1: Distribuição da frequência apresentada na relação entre variantes linguísticas e processos fonográficos

Lista de quadros

Quadro 1: Distribuição do número de visitas e número de horas de observação, por “Círculo de Cultura”

Quadro 2: Distribuição dos alfabetizandos participantes e selecionados por “Círculo de Cultura”

Quadro 3: Caracterização dos alfabetizandos participantes da pesquisa segundo a faixa etária, escolaridade, profissão e número de trabalhos analisados

Quadro 4: Demonstração da relação entre processos fonográficos e variação linguística na escrita de adultos e adolescentes

Quadro 5: Depoimentos indicativos de aceitação e resistência dos alfabetizandos em relação a si mesmos como sujeitos cognoscentes

Quadro 6: Depoimentos indicativos das concepções dos alfabetizandos sobre a escrita

Convenções utilizadas

//	transcrição fonêmica dos sons da fala.
~	varia com
{ }	representação da ortografia não convencional.
[]	transcrição fonética dos sons da fala.
→	é representado por

Glossário de termos utilizados neste trabalho

1. Alfabetização crítica – ação que se fundamenta numa visão de conhecimento e prática social que busca produzir uma mudança na consciência dos sujeitos envolvidos no processo. Nessa mudança, o conhecimento da leitura e da escrita é apenas um dos instrumentos de luta para a "transformação das relações entre dominadores e dominados, num determinado contexto histórico cultural concreto (Giroux, 1986).
2. Alfabetização linguística – processo de aquisição da língua escrita como sistema de representação da linguagem.
3. "Círculo de Cultura" – local onde a ação alfabetizadora se processa de forma crítica e participativa a partir do saber, dos interesses e das necessidades dos alfabetizandos.
4. Produção escrita – qualquer produção gráfica espontânea do adulto/adolescente que é fruto da compreensão que eles já tenham de um assunto levantado pelo grupo, de assimilação de ideias sobre temas discutidos no "Círculo de Cultura" ou de relato de experiência de vida.
5. Redução – interpretada linguisticamente como a decomposição da palavra em seus constituintes menores.
6. Competência linguística – é o conhecimento inconsciente que o indivíduo tem da estrutura de sua língua.
7. Identidade sociolinguística – conjunto de traços lingüísticos percebidos e realizados pelos membros de uma comunidade de fala ao se afirmarem como sujeitos falantes membros dessa comunidade.
8. Texto – realização verbal entendida como uma organização de sentido, que tem o valor de uma mensagem completa e válida num contexto dado. (Fávero & Kock, 1983).
9. Variantes sociolinguísticas – conjunto de variantes linguísticas que se correlacionam com as características sociais do falante.
10. Variantes linguísticas – conjunto de formas linguísticas diferentes que correspondem a uma só unidade de significado.
11. Variantes psicolinguísticas – conjunto de variantes linguísticas que expressam as estratégias pelos quais o alfabetizando passa a representar por escrito as suas percepções da fala durante o processo de aquisição do sistema ortográfico.

Obs.: Os 3 últimos termos são definidos de acordo com Moraes (1988).

1. O problema

1.1 Considerações preliminares

Este trabalho resulta de nossa atuação no acompanhamento da ação alfabetizadora desenvolvida pelo "Projeto de Alfabetização de Adultos e Adolescentes segundo a proposta de Paulo Freire" (PALFA), no período de novembro de 1936 a dezembro de 1987, com financiamento da Secretaria de Estado da Educação e Cultura em convênio com a Universidade Federal do Espírito Santo, sob a coordenação do professor Admardo Serafim de Oliveira. Indiretamente, representa um alongamento do trabalho desenvolvido pela linha de pesquisa "A Variação Linguística na Comunicação Verbal e suas relações com o Processo Educativo", sob a coordenação da professora Euzi Rodrigues Moraes, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Como membro desse grupo de pesquisa e como estudiosa dos escritos de Paulo Freire, começamos a nos dedicar à tarefa de compreender a alfabetização como "ato de conhecimento". A oportunidade de acompanhar a experiência de alfabetização com crianças, iniciada em março de 1986 em duas escolas da rede pública, sob a coordenação da professora mencionada, ativou em nós o desejo de conhecer mais sobre alfabetização em seus aspectos sociolinguístico e psicolinguístico, em função de alguns princípios norteadores da experiência, como:

- A visão da relação fala-escrita como um *continuun*. Segundo essa visão, a aquisição da escrita se processa numa relação com a fala já adquirida pelo alfabetizando. Daí a valorização pelo alfabetizador do que a criança já traz com a sua fala; sua experiência de vida, o seu texto, a sua história. Uma estratégia de valorização recomendado por Moraes (1984) é aquela que prevê a aproximação crescente da escrita-fala à escrita-padrão por meio do que ela chama de intertradução.
- O princípio da exposição a atos de leitura e escrita como indispensável para que a criança se desenvolva no processo de aquisição da linguagem.

Os trabalhos de Emília Ferreiro vieram posteriormente reforçar esses princípios, por nos advertir para o fato de que tudo muda na alfabetização quando consideramos o conhecimento e a experiência prévia que tem sobre a escrita o sujeito que vai abordá-la.

Refletindo sobre os fundamentos filosóficos e linguísticos da alfabetização e desenvolvendo leituras relativas ao tema, começamos a identificar bases teóricas semelhantes entre Freire e Ferreiro, no que diz respeito à teoria do conhecimento. Em Freire, aprendemos que o homem, na relação permanente com o mundo que o rodeia, é o sujeito de sua ação no mundo e através dela constrói seu conhecimento. Em Ferreiro, a partir de Piaget, encontramos a ideia de um sujeito que atua também ativamente para compreender o mundo que o rodeia e não espera que alguém que possua um conhecimento lho transmita.

Atentos à ideia de conhecimento como construção, começamos a observar, no acompanhamento do PALFA, a ação das alfabetizadoras ao trabalhar a escrita com os alfabetizandos.

As alfabetizadoras participaram de um curso de preparação de 60 horas, no qual tiveram a oportunidade de estudar a proposta educacional de Freire. Para dar início às atividades do projeto, foram orientadas a fazer o levantamento do universo vocabular dos alfabetizandos, a partir do qual a palavra geradora seria usada como ponto de partida da ação. Segundo o coordenador, embora não se tivesse a intenção de repetir o "Sistema Paulo Freire", não se tinha consciência das implicações linguístico-pedagógicas da fragmentação da palavra geradora em "famílias silábicas", como veremos.

Foi na prática que começamos a identificar essas implicações. Ao observar a ação das alfabetizadoras, verificamos que centravam a ênfase da alfabetização na mecânica do "método". Daí tornar a ação dos alfabetizandos em relação à escrita também mecânica e repetitiva. O próprio Freire (1977:16) nos diz:

A concepção crítica da alfabetização não será feita a partir da mera repetição mecânica de pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu que permitem formar pula, pelo, lá, li, pulo etc., mas através de um processo de busca, de criação em que os alfabetizandos são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra.

Assim, como buscávamos ajudar o alfabetizando a ler criticamente a realidade, fomos desafiados, na prática, a tomar para estudo os resultados de nossa própria prática. Percebíamos que a escrita a partir da palavra geradora limitava a capacidade criadora dos alfabetizandos.

Problematizados por essa situação, e com base em fundamentos linguísticos, decidimos tomar a proposta de alfabetização de adultos de Freire para uma análise no que diz respeito à ação do alfabetizando como sujeito do seu próprio processo de aquisição da língua escrita. Ao lado dos fundamentos filosóficos, os fundamentos linguísticos – que, segundo Le Page (1978:1), são sociolinguísticos e psicolinguísticos ao mesmo tempo – constituem o ponto de partida das descobertas e dos questionamentos ao longo de todo este trabalho.

Pela nossa admiração e respeito pelo professor Paulo Freire, assumimos, neste estudo, a postura de quem toma amorosamente um dos seus pontos de partida teóricos como objeto de análise, acreditando, assim, trazer contribuição para o conhecimento na área de alfabetização de adultos.

1.2 Abordando o problema

As considerações inicialmente feitas em relação ao acompanhamento da prática de alfabetização de adultos e adolescentes desenvolvida no PALFA se colocam como fundamentais para a compreensão do problema que pretendemos tomar como objeto de estudo: *o processo de aquisição da escrita de um grupo de adultos e adolescentes e a leitura do mundo evidenciada em seus textos*.

A motivação para este estudo se manifestou em função da possibilidade de integrar, a partir dos dados da prática, as ideias de dois estudiosos que se destacam na área de alfabetização: Paulo Freire e Emília Ferreiro.

Freire destaca-se pela contribuição valiosa que tem dado à alfabetização de adultos a partir do chamado "Sistema Paulo Freire". Há mais de vinte anos vem reunindo teoria e prática, a partir do cotidiano das massas populares, e buscando como objetivo principal ajudá-las a emergir de sua situação de inércia e silêncio e agir para transformar a realidade. É por isso que ele considera a alfabetização de adultos como

ação cultural para a libertação. Ferreiro, por sua vez, salienta-se pela recente contribuição que vem dando à prática da alfabetização no Brasil, a partir dos resultados de pesquisas que desenvolve há mais de dez anos com a alfabetização de crianças. Suas ideias ajudam-nos a rever as implicações didáticas e psicopedagógicas da prática escolar da alfabetização, até então centrada no método, para repensar a alfabetização a partir de uma revolução conceitual.

Parece claro que, ao tentarmos reunir esses dois estudiosos e ao nos determos na análise da aquisição da escrita pelos alfabetizandos, estaremos implicitamente verificando o tipo de leitura que eles fazem da realidade. No entanto, não será nossa preocupação, no momento, acompanhar necessariamente a evolução dos níveis de consciência segundo Freire (1977: 58-64), a menos que encontremos entre os trabalhos a serem analisados índices dessa evolução.

Estamos partindo do princípio de que, se o adulto/adolescente tem liberdade para expressar suas ideias através da escrita, ao fazê-lo estará dizendo sua palavra acerca de sua cotidianidade. Como um dos membros responsáveis, no PALFA, pelo acompanhamento do conteúdo específico da alfabetização, temos razões para nos orientarmos por esse princípio.

Começamos este trabalho teoricamente apoiados na proposta educacional de Freire e em nossa experiência no acompanhamento do processo de alfabetização de crianças, orientada tanto por alguns princípios da proposta de Freire, como também posteriormente identificada com a linha psicogenética adotada por Ferreiro, dentre outros. Faltava-nos, no entanto, confrontar a teoria e a prática de Freire, à luz dos estudos mais recentes sobre alfabetização nos seus aspectos linguísticos e psicolinguísticos, bem como à luz da nossa própria prática no acompanhamento do trabalho das alfabetizadoras e na reflexão sobre ele.

Em seus escritos sobre e em sua prática de alfabetização, Freire tem sempre rejeitado o aspecto mecanicista da leitura e da escrita e criticado a ênfase na repetição, na palavra inerte e no esvaziamento do signo linguístico. Segundo ele, este esvaziamento transforma a palavra em "depósito vocabular" e nega a capacidade do homem como sujeito criador. No entanto, a partir da utilização das palavras geradoras pelos alfabetizandos, no nosso contexto, começamos a observar certa contradição.

Do ponto de vista da alfabetização crítica em Freire e de sua antropologia filosófica, alfabetizandos e alfabetizadores são sujeitos cognoscentes que estão não apenas no mundo, mas com ele, e travam uma relação dialógica em torno do objeto de conhecimento que é sua realidade circundante. Dessa forma, criam o conhecimento a partir das suas próprias experiências e reflexões sobre seu cotidiano. Com relação à alfabetização linguística, isso parece acontecer apenas parcialmente na proposta de Freire. Há, de certa forma, uma dicotomia na ação dos sujeitos. A experiência prévia de escrita do alfabetizando parece não ser considerada; conseqüentemente a sua capacidade como sujeito cognoscente em relação à escrita parece, de algum modo, subestimada.

Para compreendermos melhor a razão desse questionamento, teríamos de buscar os fundamentos da concepção de escrita em Freire. Em dos seus primeiros textos sobre alfabetização (1963:13), nos diz: como resultado dos sentidos que o homem estabelece entre os objetos, "instala-se na sua realidade interna um sistema de percepções que é universal e [...] se ancora em objetos reais". Intimamente ligado a esse primeiro sistema, forma-se um segundo sistema, o das expressões verbais, sobre o qual "se levanta um possível subsistema, o das expressões gráficas. É exatamente este que abre ao homem letrado a comunicação escrita. É por ele que se escreve. E é ele que o analfabeto não tem".

No entanto, para Freire (1963:13) a montagem desse subsistema, porém,

[...] não de há de ser feita de fora para dentro, nem de cima para baixo, mas pelo próprio homem com ajuda do educador, com os instrumentos que o educador oferece. [...] Teríamos de pensar igualmente na redução das chamadas palavras geradoras, fundamentais ao aprendizado de uma língua silábica como a nossa.

Parece estar aqui um dos pontos contraditórios na proposta de alfabetização de Freire. Se no momento da decodificação da realidade, alfabetizandos/alfabetizadores se assumem como sujeitos no desvelamento dessa realidade, o mesmo não acontece em relação ao processo de criação de conhecimento sobre a escrita. Na proposta de Freire (1969:117), é preciso que o alfabetizador *pense* na seleção (redução, segundo Freire) das palavras geradoras extraídas do universo vocabular dos alfabetizandos para que, a partir da análise das situações existenciais codificadas, da apresentação da palavra e de sua decomposição em "famílias" o alfabetizando comece a se apropriar criticamente do

“mecanismo de formação vocabular [...] e a produzir por si mesmo o seu sistema de sinais gráficos”. Por outro na ficha de descoberta preconizada pelo chamado "Sistema Paulo Freire" está prevista a recomposição das sílabas em novas palavras. É a partir dessa caracterização que o referido "Sistema" é conhecido como analítico-sintético.

É importante ressaltar que, na concepção crítica da alfabetização, as palavras geradoras buscadas no universo vocabular dos grupos populares, embora sejam selecionadas de acordo com o grau de dificuldade fonética que apresentem, representam um avanço em relação à prática das palavras geradoras utilizadas pelos autores de cartilhas de alfabetização, pelo fato de priorizarem temáticas significativas para os alfabetizandos. No entanto, até mesmo o suposto grau de dificuldade fonética das palavras geradoras pode ser questionado. Por exemplo: Freire utiliza palavras como TIJOLO, as quais, embora se situem no vocabulário familiar de um pedreiro, apresentam, como destaca Moraes (1985:117), problemas de estrutura fonético-fonológica que as tornam inapropriadas até mesmo para utilização em um método tradicionalmente silábico e podem bloquear a aprendizagem da escrita, como se poderá verificar adiante.

Emília Ferreiro (1986:20-21), com base em estudos psicolinguísticos, ajuda-nos a compreender essa questão da apropriação da língua escrita quando, ao criticar os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita (os sintéticos e os analíticos), nos mostra que, de acordo com Braslavsky, a "querela dos métodos [...] está delineada em termos de quais são as estratégias perceptivas em jogo no ato de leitura. Auditiva para os métodos sintéticos, visual para os métodos analíticos."

A ênfase nas habilidades perceptivas, segundo Ferreiro (1986:21), "descuida de aspectos fundamentais: a competência linguística da criança e sua capacidade cognoscitiva". Por outro lado, em relação à competência linguística do adulto, Ferreiro adverte (1983:1):

É fácil admitir que adultos não-alfabetizados possam ter certo conhecimento do mundo, manejar técnicas artesanais complicadas, conhecer técnicas de cultura etc. É difícil, em troca, supor que eles tenham algum conhecimento da língua escrita, já que, por tê-lo, não seriam mais analfabetos.

Começamos então a pensar, em relação ao adulto, com base nas experiências de Freire (1963): se o homem cria conhecimento a partir de sua interação com o meio e de sua reflexão sobre ele, com o fim de agir para transformar a realidade, por que não considerar que a interação com a escrita cria também conhecimento sobre a escrita – objeto de uso social de que o adulto necessita como instrumento na luta pela transformação de suas condições de opressão? Assim pensando, partimos do pressuposto de que o adulto não-alfabetizado, que tem vivido numa cultura letrada há mais tempo que a criança, possui uma competência linguística que pode ser expressa tanto oral como graficamente, independente de modelos que lhe possam ser apresentados.

1.3 Objetivos

As reflexões acima nos dão condições de definir os objetivos desta investigação.

Geral: Revisão da proposta de alfabetização de adultos de Freire no que se refere à ação do alfabetizando na aquisição da língua escrita e da leitura crítica do mundo, com base em fundamentos linguísticos e a partir de sua teoria do conhecimento.

Específico: Demonstração, pela análise da produção escrita dos adultos e adolescentes em processo de alfabetização, de como eles estão adquirindo a escrita e lendo a realidade.

Com base nas investigações de Ferreiro com crianças e mais recentemente com adultos, bem como na produção espontânea que temos visto dos alfabetizandos, partimos neste estudo do seguinte pressuposto: se a criança desde cedo começa a fazer suas hipóteses sobre a escrita em virtude de maior ou menor interação com esse objeto, o adulto não alfabetizado que, numa cultura letrada, possui uma história de vida mais longa, provavelmente terá construído ideias sobre a escrita que representam seu conhecimento dela e sua experiência cultural resultante de sua interação com esse objeto no mundo real.

A análise da aquisição da escrita e da leitura do mundo, neste trabalho, incluirá várias formas de expressão gráfica observadas na produção dos alfabetizandos. Essas variações de expressão podem envolver desde os níveis de conceitualização da escrita já

identificados por Ferreiro (1983:229) em crianças e "replicadas em certa por medida pelos adultos", até a escrita ortográfica, socialmente reconhecível.

Estaremos ainda atentos, durante a análise, para aspectos mais particulares como:

- verificação dos pressupostos subjacentes ao conceito de escrita expresso nos textos;
- identificação da leitura que o adulto faz do mundo ao escrever;
- contraste entre a escrita produzida a partir da palavra geradora, ou escrita-codificação e escrita como representação da linguagem, ou escrita-linguagem.

É importante ressaltar mais uma vez que o nosso interesse neste estudo emergiu de algumas constatações, na prática, das repercussões da utilização das palavras geradoras sobre a produção escrita. A fragmentação do signo linguístico estava levando necessariamente a seu esvaziamento. Por conseguinte, os alfabetizandos estavam desenvolvendo automatismos e exigindo a doação (ajuda das professoras). Algumas alfabetizadoras enfatizavam a fixação de sílabas e palavras, e em alguns casos a expressividade dos alfabetizandos era bastante cerceada, negando assim, na visão de Chomsky, capacidade de que as pessoas têm de construir na língua materna um número infinito de sentenças que jamais ouviram e que talvez nunca tenham sido enunciadas (*apud* Lyons, 1970:25), ou seja, o aspecto criativo do uso da linguagem.

Observamos também alguns alfabetizandos rompendo as limitações das famílias silábicas e começando a dizer sua palavra por escrito, de acordo com o seu estágio de desenvolvimento no processo de aquisição da língua escrita. Começamos a sentir, então, a partir dessas constatações, que estávamos, na própria prática de alfabetização para o desenvolvimento da consciência crítica, dando um salto qualitativo rumo à mudança conceitual em relação à prática de alfabetização linguística de adultos.

Paulo Freire, com a dimensão crítica que caracteriza sua postura de revisão da sua própria prática, nos encoraja a prosseguir nessa busca, quando afirma (1977:17):

A fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambos, prática e teoria, se fazem e se refazem. Desta forma, muita coisa que ainda me parece válida, não só

na prática realizada e realizando-se, mas na interpretação teórica que fiz dela, poderá vir a ser superada amanhã, não só por mim, mas por outros. A condição fundamental quanto a mim, é que esteja, de um lado, constantemente aberto às críticas que me façam; de outro que seja capaz de manter viva a curiosidade, disposto sempre a retificar-me em função dos próprios achados de minhas futuras práticas e das práticas dos demais.

Essa abertura que encontramos na postura de Freire nos encorajou a trazer uma possível contribuição a sua proposta de alfabetização, que tem frequentemente sido replicada sem muitas vezes considerar os condicionantes históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos da época em que ele fez suas primeiras experiências. Freire (1977:17) diz: "A compreensão crítica da minha prática no Brasil, até março de 1964, por exemplo, exige a compreensão daquele contexto".

É nosso propósito também contribuir, por meio deste trabalho, para a geração de conhecimento na área de pesquisa sobre alfabetização de adultos e adolescentes, até aqui inexplorada, de acordo com Oliveira & Duarte (1986:26), no sentido de ajudar a romper a mentalidade que vê "a educação de jovens e adultos [...] como um gasto a mais no orçamento", e que insiste na ideia de que "o adulto e adolescente que já não teve escolarização na idade adequada, precisa ser novamente alijado do seu direito, pela exigência de que se alfabetize em pouco tempo e com poucos gastos".

1.4 Questões emergentes da ação alfabetizadora em processo

A fim de esclarecer algumas dúvidas suscitadas ao longo do processo, tomamos as questões abaixo como básicas para a nossa investigação, em função dos nossos objetivos e do objeto de estudo.

1. O texto do adulto/adolescente reflete sua compreensão da escrita como código de transcrição da fala ou como sistema de representação da linguagem?
2. Qual o nível de alfabetização (tanto no sentido crítico como linguístico) refletido nos textos dos alfabetizados?
3. Sua visão de mundo tem sido expressa na escrita?

4. Há resistência por parte do alfabetizando em conceber-se capaz de expressar suas ideias a partir de combinações gráficas que não propriamente as do código ortográfico convencional?
5. Se há, de que forma se manifesta esta resistência?
6. É possível estabelecer tempos para a alfabetização de adultos?
7. Quanto tempo deve durar uma ação alfabetizadora?
8. Que formas de escrita estão evidenciadas nos textos dos alfabetizandos?
9. É possível admitir que o adulto ou adolescente possa adquirir a escrita como sistema de representação da linguagem ao mesmo tempo em que expressa sua leitura do mundo?

2. Revisão teórica

2.1 A problemática do analfabetismo: uma questão essencialmente política e ideológica

A questão do analfabetismo, tanto nos seus aspectos quantitativos como qualitativos, tem sido acompanhada pela Unesco (1978:6) nos últimos anos, como um problema que "cresce em escala mundial" e que, numa grande dimensão, segue um círculo vicioso, ou seja, ele não representa apenas "uma fonte de desigualdades numa dada sociedade, mas, simultaneamente, o produto de outras desigualdades políticas sociais e econômicas". É um problema que afeta tanto os países em desenvolvimento como os países altamente industrializados.

Diante desse quadro, é possível compreendermos a ironia de Macedo (1987:120) quando, numa entrevista com Freire, que recebeu o título de "Analfabetização da alfabetização nos Estados Unidos", diz:

É irônico que, nos Estados Unidos, um país que se orgulha de ser a primeira e mais avançada nação do chamado primeiro mundo, mais de 60 milhões de pessoas sejam analfabetas ou funcionalmente analfabetas. Como pode um país que se considera um modelo de

democracia tolerar um sistema educacional que contribui para um nível tão alto de analfabetismo?

Se considerarmos que, de acordo com a avaliação da Unesco, existe uma correlação muito grande entre analfabetismo e pobreza, a informação acima nos defronta com uma grande contradição: a que se concretiza no contexto de convivência pacífica entre a opulência e a miséria.

De acordo com Darcy de Oliveira (1986:6), uma contradição semelhante faz com que o Brasil se arvore em oitava potência industrial do mundo quando grande parte de sua população vive em condições subhumanas de vida.

Por outro lado, poderíamos admitir que, como um dos problemas estruturais em qualquer sociedade, o analfabetismo nos países industrializados estaria levando a população marginalizada a uma situação de *unempowerment*, ou seja, de perda do poder de tornarem suas vozes ouvidas.

O mesmo relatório da Unesco aponta para o fato de que "muitos governos na África, América Latina e Ásia, tem tomado passos decisivos e realísticos para superar o analfabetismo", não obstante suas condições de países do Terceiro Mundo. A explicação para o sucesso das campanhas de alfabetização levadas a efeito em alguns países, avaliadas pela Unesco em 1975, estaria, segundo Freire (1987:106), em que "elas dependeram das relações com as transformações revolucionárias dessas sociedades nas quais ocorreram". Emília Ferreiro (1987:2), avaliando a questão do analfabetismo na América Latina, reafirma esse mesmo ponto de vista ao dizer que os países que conseguiram levar a efeito o combate ao analfabetismo, por meio de campanhas de alfabetização, foram aqueles que passaram por mudanças revolucionárias.

Para Freire (1987:106), esses resultados demonstram "o papel extraordinário que a leitura do mundo e da realidade representa na reinvenção da educação e da sociedade revolucionárias". Para Ferreiro (1937:24), "a participação política dos cidadãos nas democracias do continente requer que os indivíduos sejam capazes de fazer ouvir sua palavra por escrito e de entender a palavra escrita dos outros".

Ambas as posições ressaltam o aspecto político e ideológico da questão do analfabetismo. Parece que se torna impossível superá-lo em qualquer contexto de opressão sem que os contingentes marginalizados se desenvolvam:

- a) na capacidade de desvelamento da realidade que implica, segundo Freire, no reescrever a história; e
- b) na desmistificação da língua escrita que, para Ferreiro, representa o poder de fazer com que esta perca a sua "sacralidade", ou seja, as atribuições que normalmente lhe são dadas de autoridade e verdade.

Assim, podemos observar que o analfabetismo, que é uma preocupação mundial, não pode ser visto como passível de solução simplesmente através do desenvolvimento do poder econômico e político. É necessário saber quem detém esse poder, e a favor "de quem" e "do que" ele está sendo utilizado. Na Nicarágua, segundo Freire (1987:106), "a alfabetização começou a ocorrer tão logo o povo tomou a sua história em suas mãos. Tornai a história nas mãos precede o tomar nas mãos o alfabeto". No entanto, mesmo encarando a alfabetização nesse sentido global, Freire ainda nos adverte que a alfabetização "jamais pode ser considerada como motor de transformação social, mas como apenas uma parte do mecanismo que engendra a transformação".

Em Cuba, outro exemplo de sociedade que tem tomado sua história nas mãos, e trabalhado na reinvenção da educação para vencer o analfabetismo, Fidel Castro (1985:3), dirigindo-se ao povo, revela uma preocupação que nos parece fundamental:

Não nos contentaremos apenas em liquidar o analfabetismo, mas continuaremos aprendendo, estudando e dando ao povo oportunidade de estudar. Liquidar o analfabetismo não é mais que um primeiro passo, depois virão novos passos, novas batalhas, por que nosso povo tem que propor-se estudar, superar-se, saber cada dia mais, para compreender cada dia melhor, estudar cada vez mais, para compreender a verdade cada vez melhor.

Implícita nessa reflexão está a necessidade de que o povo continue a leitura crítica da realidade. Neste ponto, achamos que a questão da continuidade ou não do processo de alfabetização está intimamente ligado com um problema que a escola primária parece enfrentar não apenas no Brasil. É o do processo de alfabetização,

segundo Ferrari (1985). Nesse sentido toma-se necessário considerar o papel que a escola primária vem exercendo na formação de novas gerações de analfabetos.

O relatório da Unesco citado ainda nos mostra que, embora muito tenha sido feito para prover educação primária nos países subdesenvolvidos nas últimas décadas, muitas crianças continuam fora da escola enquanto muitos outros se evadem antes de completarem a escolarização. Isso significaria que, se "as tendências observadas nas duas últimas décadas se mantivessem até 1985, menos de 30% das crianças entre 6-11 anos estariam na escola no final do período".

Ao tratar da analfabetização da alfabetização nos Estados Unidos, Freire (1987:120), argumenta: "na América Latina você tem um número de pessoas que são analfabetos porque foram socialmente proibidos de irem para a escola. Você tem outra grande população de analfabetos que foram para a escola". Como explicar isso? A questão para Freire (1987:121) tem que ser vista sob dois ângulos. Temos que considerar "até que ponto os analfabetos foram para a escola e não foram tocados por ela ao ponto de permanecerem analfabetos, ou se deixaram a escola ou foram por ela abandonados".

Por sua vez, segundo adverte Moraes (1985:50), temos que estar atentos para a ação da escola em relação aos que nela permanecem. Esses estariam mais diretamente expostos ao processo de analfabetização. Seriam descaracterizados em sua vocação ontológica de seres criadores, em sua identidade sociolinguística, uma vez que a língua utilizada pela escola ignora, violenta e reprime a expressão linguística de suas comunidades de fala. Além disso, seriam vítimas da robotização e da artificialidade, que acabariam por bloquear a liberação tanto da linguagem oral como escrita.

Mais uma vez podemos observar a natureza essencialmente política e ideológica do analfabetismo.

Freire (1987:123) ressalta o aspecto positivo da ação daqueles que evadem ou são expulsos da escola, como representativo de auto-afirmação no desenvolvimento de um processo de alfabetização global. Segundo ele, aqueles que passam pela escola e saem analfabetos são aqueles que resistiram a ler a palavra dominante. "A recusa de ler a palavra escolhida pelo professor demonstra por parte do aluno a decisão de não aceitar o que ele entende como uma violação do seu mundo." Assim, segundo Freire, à medida

que eles são expulsos pela escola, eles podem representar um contingente em potencial da população marginalizada que, prosseguindo no processo de alfabetização global, poderá constituir, dadas as condições históricas favoráveis, um dos segmentos da estrutura social que certamente ajudará a nação a tomar nas mãos a sua própria história.

Essas reflexões nos mostram que a prática da alfabetização na escola é descontextualizada, bem como política e ideologicamente é favorável à manutenção do analfabetismo.

2.2 Aspectos a considerar na compreensão da alfabetização como ato de conhecimento em Freire

É certo que não podemos reduzir a teoria de conhecimento de Freire ao campo específico da alfabetização de adultos. Mas é necessário buscar compreendê-la primeiramente à luz de sua visão de educação e da tarefa que, segundo ele, se impunha a essa educação no contexto cultural da sociedade brasileira no início da década de 1960. O Brasil vivia naquela época uma fase de transição resultante da "rachadura" de uma sociedade fechada e "reflexa", alienada em relação a si mesma, e que se desconhecia como "ser para si". Nessas condições, apresentava-se o país, para Freire (1969:48-49), como uma

[...] sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Objeto e não sujeita de si mesma. Sem povo. Antidialógico, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu povo, ao invés de com ele integrada.

O povo, por sua vez, nesse contexto de transição, começa a abandonar sua postura quietista de expectador e passa a se fazer cada vez mais participante, marcando também sua transição de uma situação de inexistência, na imersão e no silêncio, para uma fase de despertar ou de emergência para a existência, pela participação ativa. Diante desse quadro, Freire (1961:6) vê que a sociedade brasileira teria de lançar mão de amplo trabalho educativo que atendesse às reivindicações do clima de democratização cultural do país e propiciasse ao povo a oportunidade de desenvolver sua capacidade decisória.

A partir do contexto cultural da época, podemos observar que o desafio que se impunha à sociedade e à educação brasileiras transcendia, segundo Freire (1961:6), o da erradicação do analfabetismo, para atender "o da superação, o da erradicação de nossa inexperiência democrática, enraizada em nossas matrizes culturais. É desta perspectiva que podemos compreender a gênese das ideias e das aspirações de Freire (1969:89-90) como educador comprometido com a sua época e preocupado com uma

[...] educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, conscientes deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu" submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus "achados". A uma certa rebeldia, no sentido humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos.

A educação assim idealizada não pode deixar de ser vista como "ato de conhecimento", como "situação gnosiológica", em que os homens, como sujeitos no mundo, travam relações com a sua realidade e, diante dos obstáculos que encontram, atuam, e, atuando, determinam as suas próprias condições de vida. Logicamente a ideologia que orienta essa ação em Freire busca a libertação, a humanização do homem e não sua domesticação. Daí ser a educação, segundo ele, toda ela política.

Por sua vez, a alfabetização de adultos concebida como ato de conhecimento, em Freire, resulta da natureza gnosiológica da educação assim pensada. Em entrevista a Lígia Chiappini, Freire (1987:85) afirma que estudou a "[...] alfabetização, de adultos como um momento da educação por uma necessidade social [...] como um desafio". Diz ele: "Estudei a alfabetização de adultos no âmbito de referência da educação e no próprio âmbito de referência da teoria do conhecimento, mas não como algo em si, porque como tal não existe".

Daí que a alfabetização como ato de conhecimento, em Freire (1981:50), "pressupõe uma teoria de conhecimento e um método que corresponde a esta teoria". Teoria essa que não deixa de ser, na expressão de Jaspers (1975:13), "a realização de uma ideia e a reflexão sobre ideia, ação e discurso sobre ela".

A proposta de alfabetização de adultos de Freire (1965:115) tem de ser vista como resultado da experimentação de uma filosofia preocupada com uma educação que pudesse ajudar "o homem analfabeto a se sentir capaz de superar as suas atitudes mágicas diante de sua realidade". Para isso, ele lança mão de um "método ativo capaz de promover a transividade ingênua em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizasse". É nesse sentido que, segundo Oliveira (1980:11), "a unidade dialética inerente entre teoria e prática é realizada na filosofia de educação de Freire", uma vez que nela a teoria emerge como resultante da prática e por isso mesmo orienta-se. segundo Freire (1977:17), "por um movimento dinâmico onde prática e teoria fazem e se refazem uma à outra". Ao longo dos anos de sua trajetória como pensador que pensa dialeticamente, esta tem sido a atitude de Freire: a de constante revisão, a partir das críticas, dos achados e das marcas das experiências de diferentes contextos históricos, que decisivamente têm evidenciado o caráter dialético do seu pensamento.

Assim, movido pelo caráter dinâmico que define a sua filosofia, Freire desenvolveu no contexto brasileiro sua prática de alfabetização de adultos relatada inicialmente no artigo "Alfabetização e conscientização: uma nova visão do processo", e mais tarde em seu livro *Educação como prática da liberdade*. As ideias neles contidas, segundo Torres (1937: 54), "não derivam de um desenvolvimento teórico rigoroso, nem da sistematização de experiências suficientemente variadas para fundamentar possíveis generalizações". No entanto, o artigo acima mencionado, juntamente com os textos de Jarbas Maciel sobre a "Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire", o de Aurenice Cardoso sobre "Conscientização e alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire", bem como o de Jomard Muniz de Brito sobre "Educação de adultos e Unificação da Cultura", todos publicados em 1963, representam o momento inicial de definição do "Sistema Paulo Freire", a partir da divulgação das experiências iniciais de alfabetização com adultos. A proposta do "Sistema Paulo Freire de Educação" via a alfabetização, segundo Maciel (1963:29), como um "elo de uma cadeia extensa de etapas, não como mais um método para alfabetizar, mas como um sistema de educação integral e fundamental".

Dada a interrupção, pelo golpe de estado de abril de 1964, do Programa Nacional de Alfabetização coordenado por Freire, sua proposta de educação ficou reduzida ao chamado "Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos", cuja

execução no Brasil se tornou inviável. No entanto, no exílio, primeiramente no Chile, e depois em outros países, Freire teve oportunidade de viabilizar sua proposta de alfabetização de adultos, enriquecendo-a. Dada a divulgação de suas obras, e consequentemente de suas ideias, sua proposta pedagógica, juntamente com sua proposta de alfabetização, se tornaram conhecidas e aplicadas internacionalmente.

Ao fazermos esta rápida síntese de alguns momentos da prática educativa de Freire, é importante ressaltar o que ele mesmo, nos diz quando interrogado acerca do que significa o “Método Paulo Freire de Alfabetização” (1978:4):

Eu tenho até minhas dúvidas se se pode falar de Método. E há, há um método. Aí é que está um dos equívocos dos que por ideologia, analisam o que eu fiz procurando pedagógico, quando o que deveriam fazer é analisar procurando um método de conhecimento e, ao caracterizar o método de conhecimento, dizer, "mas esse método de conhecimento é a própria pedagogia". Entendes? O cominho era o caminho epistemológico. Evidentemente tem gente que descobriu isso. Por exemplo, há duas teses uma no Canadá e outra na Holanda, quase com o mesmo nome "O ato de conhecimento em Freire", em que a preocupação dos que escreveram as teses não foi outra senão a de esmiuçar a teoria de conhecimento que está lá e a sua validade ou não. Esse é o approach que eu acho correto. Então, não é o método no sentido se é ba-be-bi-bo-bu. Se o sujeito ler direitinho os textos que eu tenho escrito, sobretudo os recentes, sobre o problema da alfabetização ele descobre que o que eu estou fazendo é teoria do conhecimento. A alfabetização enquanto um momento da teoria do conhecimento.

A esse respeito, Freire em entrevista a Torres (1987:43), diz:

[...] cada vez mais se generaliza a compreensão da busca de uma compreensão crítica da prática pedagógica, em lugar de insistir no chamado "Método Paulo Freire". Isto me deu um trabalho enorme, porque tive de lutar muito, inclusive contra uma coisa que sempre me pareceu difícil e até dramática [...].

Na busca desta compreensão crítica de sua prática pedagógica, nos dedicaremos, a seguir, à análise dos fundamentos filosóficos da teoria de conhecimento de Freire. Acreditamos que essa busca, por um lado, nos possibilitará mais clareza no entendimento de suas concepções de leitura e escrita como momentos do mesmo processo, a partir da aplicabilidade dessas ideias a sua prática de alfabetização. Por

outro lado, a análise cuidadosa do aspecto linguístico constitui-se também um dos pontos essenciais deste trabalho, uma vez que temos como um de nossos principais questionamentos o papel do alfabetizando como sujeito cognoscente na aquisição da escrita como "objeto de conhecimento".

2.3 Fundamentos da teoria do conhecimento em Freire

Ao estudarmos a proposta de educação problematizadora de Freire, que engloba a da alfabetização para conscientização, encontramos uma gnosiologia fundamentada numa concepção dialética e histórica do conhecimento, na noção de "consciência como intencionalidade" e no aspecto dialógico e intersubjetivo das relações entre os sujeitos no ato de conhecer.

Ao reunir essas influências, a epistemologia de Freire busca superar as clássicas dicotomias subjetivismo/objetivismo, consciência/mundo, teoria/prática, ação/reflexão. Não há lugar, como vimos, para uma estática de conhecimento. Para Freire (1977:87):

Se o conhecimento fosse algo estático e a consciência alguma coisa vazia, ocupando um certo espaço no corpo, a prática educacional (bancária) estaria correta. Mas não é este o caso. O conhecimento não é essa coisa feita e acabada e a consciência é "intencionalidade" ao mundo.

Por isso, como seres no mundo, travando relações permanentes com ele, os homens desenvolvem percepções ou ideias sobre a realidade. Por sua consciência, que é "intencionalidade ao mundo", o homem é capaz de objetivar suas percepções, "toma distância de si mesmo" e de sua realidade. Nesta ação de abstrair, "o ato de conhecimento" é sinônimo de problematização, de desafios que, na relação educativa "educador/educando e educando/educador" jamais podem levar à acomodação, mas a mudanças na consciência. Por essa razão, Freire (1978:112) nos lembra que "a conscientização não pára no nível da pura percepção subjetiva, mas através da ação prepara os homens para a luta contra os obstáculos que impedem a sua humanização".

Com isto, Freire (1977:94) rejeita tanto o subjetivismo que "atribui a consciência o papel de transformar a realidade", como "o objetivismo que tenta reduzir a consciência a um mero reflexo da realidade", colocando-os numa relação dialética.

No entanto, na teoria de conhecimento de Freire (1983:65), a simples relação sujeito cognoscente/objeto cognoscível não é suficiente para que se crie o conhecimento. É necessário que haja uma relação de comunicação entre os sujeitos, que não pode existir fora do diálogo e da dialeticidade do pensar dos sujeitos em torno do objeto. Assim, "a relação gnosiológica por isto mesmo não encontra seu termo no objeto conhecido, mas na intersubjetividade e na comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto." Dessa forma, no ato de conhecer, em Freire (1983: 66,67), há uma estreita relação entre comunicação e cognição ou entre o cognitivo e o afetivo, uma vez que o sujeito "não pode pensar sem a cooparticipação de outros sujeitos", tornando-se assim impossível "compreender o pensamento fora de sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa".

A estrutura dialógica do conhecimento constitui, em Freire, a essência da educação como situação gnosiológica, na qual educandos e educadores, ambos como sujeitos cognoscentes mediatizados pelo objeto cognoscível, objetivam-se, procurando superar o conhecimento que tenham no domínio da *doxa* pelo *logos*. É também, e principalmente, uma relação em que a ação do educador não pode ser a de sujeito cognoscente em um momento e sujeito narrador de conteúdo em outro, reduzindo o educando a objeto de sua narração ou de seus comunicados.

Tendo buscado as bases que consideramos cruciais na teoria de conhecimento de Freire, nosso propósito agora é analisar alguns princípios norteadores da alfabetização como ato de conhecimento, tanto no sentido global como no estrito (aquisição da leitura e da escrita) ou no domínio de técnicas.

É preciso, para isto, refletir sobre a ação metódica utilizada por Freire na sua prática com a alfabetização de adultos, procurando, à luz dos estudos mais recentes na área de alfabetização, confrontar os seus pressupostos. Requer também considerar, quando necessário, a prática escolar de alfabetização desenvolvida no contexto brasileiro e as suas influências sobre a proposta de alfabetização de adultos de Freire, sem que percamos de vista dois aspectos importantes: a) que, do ponto de vista epistemológico, o conhecimento é algo socialmente constituído e que, de acordo com Vieira Pinto (1979:113,115), a realidade existencial do homem é parte inerente desse processo; b) que, do ponto de vista histórico, nenhuma prática educativa pode ser

compreendida sem referência ao contexto em que ela se dá. Em relação a esse aspecto, Freire (1977:17) adverte:

A compreensão crítica de minha prática no Brasil, até março de 1964, por exemplo, exige a compreensão daquele contexto. Minha prática, enquanto social, não me pertencia. Daí que não seja possível entender a prática que tive, em toda a sua extensão, sem a inteligência do clima histórico em que se deu.

Essa advertência de Freire, embora pareça mais aplicável ao contexto político e cultural da época, leva-nos a considerá-la também em relação ao contexto mais específico do estágio dos estudos na área de alfabetização e da prática pedagógica que neles se apoiava. Sabemos que a prática de alfabetização desenvolvida por Freire representa um salto qualitativo em relação à prática alienada e alienante do seu contexto. Ao introduzir a ideia de que a consciência, nas suas relações com a realidade objetiva, é capaz de agir sobre ela para transformá-la, ele colocava aos alfabetizandos a importância de apreender sua situação de marginalidade na sociedade como uma situação objetiva, passando assim a aprendizagem da leitura e da escrita a ser vista como revestida de significação.

Acontece, porém, que Freire, como parte daquele contexto contra o qual se irrompeu, não ficou isento de apoiar-se, linguisticamente, nos princípios teóricos tradicionalmente utilizados pela prática educativa de sua época. Eram princípios que refletiam a ênfase e a polêmica dos métodos, e que careciam consequentemente de se apoiar psico e pedagogicamente, utilizando uma expressão de Ferreiro (1985: 31), na reflexão epistemológica. (Voltaremos a este assunto posteriormente.) Esta situação parece não ter mudado muito. Tem havido, sim, no nosso contexto alguns avanços significativos em relação aos estudos na área de alfabetização. No entanto, de acordo com Weisz (1985:6), isto se deve à "situação política e ideologicamente insustentável do fracasso escolar na América Latina".

Tendo presente a contextualização dos aspectos que acabamos de discutir, nos entregamos à tarefa de examinar a questão da leitura e da escrita em Freire, na busca da compreensão de alguns aspectos da prática que vimos desenvolvendo recentemente, a

partir da utilização de uma proposta de alfabetização fundamentada em Paulo Freire e nos princípios da linguística. Nossa análise focalizará principalmente a escrita.

2.4 O conhecimento da leitura e da escrita em Freire

É impossível analisar as concepções de leitura e escrita em Freire sem que as tomemos com momentos de um mesmo processo. Essa simultaneidade, segundo ele,¹ acontece às vezes com mais ênfase em um aspecto do que em outro, mas nunca como dicotomia. Em seus escritos sobre alfabetização, Freire mantém essa posição em relação à unidade dialética inerente à leitura como "desvelamento da realidade" e à escrita como "transformação da realidade objetiva".

Ao criticar a prática da leitura mecânica, repetitiva e desconectada da realidade social dos alfabetizandos, portanto incapaz de desafiá-los a perceber o "significado profundo da linguagem e da palavra", Freire (1977:16) ressalta:

Mais que escrever e ler que "asa é da ave", os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de "escrever" a sua vida, o de "ler" a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos.

Em função dessa advertência, nos deteremos na consideração de alguns aspectos fundamentais da leitura e da escrita nas concepções de Freire, sem perder de vista a relação dinâmica entre ambos.

2.4.1 Leitura como desvelamento da realidade

Sabemos que a insistência de Freire (1982:11) no fato de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" representa um marco, na busca de revisão da prática de ensino da leitura descontextualizada – que, porque não dizer, é ainda vigente na nossa prática educativa. Segundo Moraes (1985:117), "Paulo Freire, na educação de adultos, foi o primeiro a chamar atenção para a necessidade de se transformar a mera

¹ Cf. notas do encontro com Freire em São Paulo, em 19/12/1987.

decodificação de símbolos gráficos, tão corrente em nossas escolas, numa leitura do mundo".

O salto qualitativo para a leitura contextualizada representa assim a negação de Freire (1977:51) ao aspecto mecânico, vazio e estático da leitura da palavra. Na sua prática, a decodificação se reveste de um novo significado: "Como primeiro momento da leitura ela se centra na descrição dos dados contidos na codificação das situações existenciais". Por isso, ainda segundo Freire (1982:11), "o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência de mundo".

Mas é importante lembrar que, para Freire (1987:106-7), a leitura crítica da realidade pode ocorrer independente da ação alfabetizadora propriamente dita. É o que se observa, segundo ele, nas "práticas claramente políticas de mobilização e organização popular", em que a leitura do mundo está necessariamente ligada ao reescrever da história, à alfabetização global. Esta se concretiza, segundo vimos, nas sociedades que, experimentando um processo revolucionário, assumem sua história e, ao fazerem isto, reescrevem-na. Somente nesse processo é que a apropriação da leitura e da escrita se torna instrumental na continuidade da leitura e releitura que o alfabetizando faz da sua realidade, bem como no escrever e reescrever sua própria história.

Neste ponto, é preciso considerar mais detalhadamente a concepção de escrita.

2.4.2 Escrita como transformação da realidade objetiva

Ao refletir sobre esse aspecto da escrita, Freire (19137) faz uma análise da evolução do homem como espécie animal em suas relações com o mundo. A evolução dessas relações permitiram ao ser humano garantir sua sobrevivência, por meio de uma ação intencional sobre o mundo, ao mesmo tempo em que a sua consciência vai se constituindo em consciência do mundo.

Vista sob este ângulo, a escrita representa para Freire (1987:50) "o ponto de partida em que o ser humano no processo de hominização começou a escrever a

história". A escrita marca a interferência do homem no mundo intencionalmente. E tudo começa, segundo Freire, quando ele passou a "usar as mãos de maneira diferente".²

Nesse toque de interferência, ele vai desenvolvendo sua capacidade ideativa e se distância das demais espécies animais, De acordo com Vieira Pinto (1979:27),

[...] é decisivo observar que concomitantemente com o processo de domínio cada vez maior da natureza, o homem se vai criando a si próprio, acelera o seu desenvolvimento como espécie biológica, cuja característica é o poder de produzir os bens de que necessita. O homem se hominiza ao humanizar, pelo domínio, a natureza.

A escrita é, assim, desde a evolução do homem, como ser de relação no mundo e com ele, sua própria história nele. Segundo Freire (1987:50), "por muito mais tempo os homens escreveram e transformaram o mundo muito mais do que o falaram [...] e só muito mais tarde, é que eles começaram a registrar graficamente a sua fala sobre a transformação".

Sem dúvida, essa é uma concepção de escrita que ressalta a natureza do homem como animal político, cuja intervenção na história só pode concretizar a sua vocação ontológica, na luta por sua humanização. É também uma contribuição de Freire ao estudo da escrita, até o momento inexplorada, o que podemos afirmar a partir dos estudos aos quais temos tido acesso.

Reunindo essas concepções de leitura e escrita, podemos compreender melhor a insistência de Freire na necessidade de se ver não apenas a alfabetização, mas também a educação em geral como um ato político, e como ato de conhecimento. Devido a esse ponto essencial da proposta de Freire, não podemos deixar relegada a segundo plano outra concepção de escrita, integrante de sua teoria e prática de alfabetização (pela utilização das palavras geradoras), e que se constitui, na prática, o ponto de partida para nossa investigação.

Os pressupostos subjacentes à aquisição da escrita, com base na compreensão antecipada e formal das combinações gráficas, entram em conflito com outra visão que concebe a escrita como "objeto de conhecimento socialmente construído como sistema

² Tradução nossa.

de representação da linguagem". Esta é uma concepção de escrita que os estudos na área vêm recentemente evidenciando e que tem nos trabalhos de Emília Ferreiro e sua equipe, a principal representação na América Latina. No entanto, essas concepções têm em comum um ponto essencial: ambas veem os sujeitos, desde o começo da ação, como "sujeitos criadores".

Ao nos depararmos com esse conflito, fomos desafiados a estudar essas concepções, não com o objetivo de polemizar, mas de perscrutar, de descobrir o que significa, na teoria e prática de Freire a escrita como ato criador, e o papel do sujeito nessa criação, uma vez que, para ele (1977:49):

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizando assumem, desde o começo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e a escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

Assim, a tarefa de compreender a escrita como ato criador, em Freire, nos parece difícil mas necessária, uma vez que se constitui, a nosso ver, um ponto controvertido. Percebemos, porém, que, à medida que adentramos a riqueza e complexidade de seu pensamento, encontramos as bases de uma teoria que, concebendo o conhecimento de forma dialética, deixa margem para a incorporação de novos achados. Esta nossa percepção se deve ao fato de que as ideias que os estudos sobre os processos de leitura e escrita vêm revelando, segundo Ferreiro & Palicio (1987), remetem-nos à teoria de conhecimento de Freire e "ressaltam aspectos fundamentais das relações sujeito/objeto, consciência/mundo e principalmente a ação do sujeito sobre o mundo. No entanto, é em Freire mesmo que encontramos, como objetivo último do conhecimento, a transformação da realidade.

Os pontos comuns que começamos a identificar na prática de alfabetização entre Ferreiro e Freire têm na teoria de conhecimento dele, de certa forma, sua tese e sua antítese. E, para compreendermos melhor a dúvida que suscitamos, é importante que nos demos à análise da concepção de escrita de Freire como ato criador.

2.4.3 Escrita como ato de criação – também considerado por Freire como "montagem da expressão escrita da expressão oral"

É neste aspecto que se centra o nosso interesse específico de investigação, uma vez que a concepção anteriormente analisada não deixa dúvidas quanto à capacidade do homem de transcender suas limitações históricas e transformar suas condições objetivas de vida.

Cremos não ser demasiado repetir que, para nós, a escrita como ato de criação em Freire representa um dos aspectos mais intrigantes e talvez contraditórios que demanda, por isso mesmo, investigação séria e cuidadosa, a partir de suas primeiras experiências e da evolução de seu pensamento marcado pelas práticas posteriores. Mas jamais poderíamos ter atentado para esse dado se não contássemos com certo conhecimento linguístico e com uma experiência de acompanhamento da alfabetização de crianças no PALFA, que muito nos estimulou a olhar mais de perto o fenómeno da escrita no alfabetizando adulto/adolescente.

Como já mencionamos à página 5, é bom especificar que a utilização das famílias silábicas nesse contexto, a partir das nossas observações, começou a suscitar interesse por várias razões:

- pela constatação da tendência a cair na repetição mecânica;³
- pela não emergência do texto;
- pela formação de palavras sem significado, ou "não palavras", mesmo a partir de palavras significativas para o alfabetizando;
- acima de tudo, pela demonstração dada pelo adulto/adolescente, de seu conhecimento prévio da escrita como objeto de uso social.

Esse conhecimento manifestava-se em exemplos como os que poderão ser vistos nas páginas 78 e 79. Nesses casos, a ajuda da alfabetizadora significava sempre uma

³ A esse respeito, Freire (1977:32-3), ao avaliar as observações feitas em relação à atuação de alguns animadores dos círculos de cultura na Guiné-Bissau destaca: "Entre os desacertos mais flagrantes poderia citar, por exemplo [...] a ênfase que davam à repetição em coro, demasiado demorada, de um conjunto silábico, certamente convencidos de que tal repetição cadenciada seria o melhor meio pelo qual os alfabetizando conheceriam as sílabas."

oportunidade para o alfabetizando "tomar distância" de sua intenção de escrita em relação ao resultado e depois se autocorrigir.

É com base na unidade do pensar a teoria a partir da prática, e do agir com base na reflexão sobre essa prática, que entendemos a ação alfabetizadora ora referida como uma forma de recriação da proposta de Freire. Mais recentemente, ele se refere à tarefa de recriação ou reinvenção de práticas estrangeiras: "Você deve assumir uma postura crítica em relação à prática e à experiência a ser reiventada".⁴ E ressaltando a necessidade de se observar a coerência entre o discurso e a prática, lança o seguinte desafio (1987:133-6):

Daqui por diante, tenho que desafiar outros educadores, inclusive aqueles do meu próprio país, a tomar minha prática e minhas reflexões como objeto de suas próprias reflexões e analisar o seu contexto. Só assim eles podem começar a reiventá-las na prática.⁵

Esta colocação de Freire apresenta-se para nós como um desafio. E é com base em nossas reflexões, a partir de nossa prática, tomando como ponto de partida as reflexões e a prática dele, que entramos agora na análise da concepção de escrita como ato criador, tal como sugerida e desenvolvida por Freire inicialmente. Com base nos subsídios originados de suas bases teóricas, bem como dos estudos linguísticos que temos desenvolvido, acreditamos que nos ajudará, bem como ao leitor, a compreender a análise da produção escrita dos alfabetizandos, que procederemos posteriormente.

Tomamos como ponto de referência para análise os contextos em que, nos seus escritos, Freire fundamenta teoricamente essa concepção de escrita, criando uma ação metodológica para desenvolver o seu ensino e sugerindo procedimentos para sua execução. A nosso ver, esses contextos encontram-se melhor descritos nos seguintes trabalhos, por ordem de publicação: "Conscientização e alfabetização; uma nova visão do processo", texto publicado em 1963 juntamente com os textos de Aurenice Cardoso e Jarbas Maciel, já mencionados, bem como em *Educação como prática da liberdade* (1969), *Ação cultural para a liberdade* (1967), *Quatro cartas aos animadores de São*

⁴ Em entrevista a Donaldo Macedo, Freire se refere à tentativa de educadores norte-americanos de colocar em prática sua proposta de alfabetização.

⁵ Tradução nossa.

Tomé e Príncipe (1981), *A importância do ato de ler* (1982), e em *Literacy: reading the word and the world* (1987).

Não podemos perder de vista a visão dinâmica e abrangente do pensamento de Freire, bem como o estágio dos estudos científicos da época, que representam, a nosso ver, uma grande limitação. Jarbas Maciel (1963:28) referia-se a essa deficiência:

[...] os campos de estudos em que o Sistema Freire se fundamenta (Lógica, Teoria de Conhecimento, *da Reflexologia*, da Semiótica, da Filosofia da Educação, Teoria da Comunicação (cibernética), *Teoria do aprendizado* e da *Linguística* são tão recentes que qualquer coisa que se escreva está fadada a caducar em questão de meses ou semanas até.⁶

Vejamos os enfoques dos estudos da teoria da Aprendizagem e da Linguística da época, e suas influências na teoria e prática de alfabetização de Freire em relação à escrita.

2.4.3.1 Aspectos psicológicos

Nos artigos de 1963 de Freire e sua equipe, encontramos elementos das teorias de aprendizagem que embasam a concepção de escrita em Freire, com base no associacionismo e da gestalt. Ao reunir elementos dessas duas escolas, encontramos, nestes primeiros escritos, dúvidas quanto à natureza do conhecimento esboçada em sua teoria, e da ação do sujeito no ato de conhecer. Além disso, eles suscitam a clássica discussão entre empirismo e racionalismo. Embora não caiba aqui uma revisão detalhada desses movimentos, vejamos rapidamente suas ideias principais, de acordo com Henneman (1976).

No associacionismo, de natureza empirista, o conhecimento se reduz aquilo que pode ser sensorialmente observado. A ação do sujeito se resume em associar imagens, sensações e ideias provocadas pela estimulação do ambiente. Nesse processo, a percepção complexa de um objeto ou ideia resulta da associação de elementos ou partes mais simples constitutivas do objeto tal como ele se apresenta. A memória desempenha

⁶ Grifos nossos.

papel importante na natureza das associações, embora o sujeito atue, ainda que passivamente, no encadeamento das ideias.

A gestalt, de origem racionalista, surge como reação ao associacionismo e behaviorismo. Ressalta mais a importância da percepção. O conhecimento é algo mais que a mera associação de ideias a partir das estimulações provocadas pelo mundo exterior. Resulta de um todo organizado e das percepções das relações entre seus elementos. Há, assim, uma interação sujeito-objeto.

Essas bases repercutem claramente na visão de Freire sobre a escrita. Embora a influência da gestalt seja mais marcante, é o associacionismo que mais decisivamente esclarece algumas questões básicas que abordaremos nos aspectos linguísticos.

Podemos detectar influências do associacionismo na prática de alfabetização de Freire (1963:13), quando ele se refere aos estudos desenvolvidos por Jarbas Maciel com base em Pavlov. Segundo Maciel (1963:461) o processo de alfabetização é a montagem de um terceiro sistema de sinalização (reflexos condicionados), subsistema do segundo sistema de sinalizações, pelo qual as palavras faladas se refletirão nas palavras escritas. Com base nessa referência, encontramos em *Importância do ato de ler* (1982:21-22) a ideia de que "a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral" – o que coloca novamente o significado de *criação*.

A influência da gestalt pode ser sentida, na prática de Freire, pelo uso das palavras geradoras representativas da codificação de situações existenciais. Ao sugerir procedimentos para o trabalho com as codificações, Freire (1969:115) diz: "Somente quando o grupo esgotou, com a colaboração do coordenador, a análise (decodificação) da situação dada, se volta o educador para a visualização da palavra geradora. Para a visualização e não para a sua memorização".

Ao fazer restrições à memorização, Freire assume posição contrária à do associacionismo, que ressalta a importância da memória, sem que o sujeito tenha muita consciência de sua atuação. Observamos claramente essa oposição em Freire (1987:107-108), quando diz:

Todo verdadeiro ato de conhecimento implica necessariamente a memória. Memorizar o objeto. Mas, para memorizá-lo é preciso

aprendê-lo. A memorização que se faz ao contrário é mecânica, na qual se memoriza o perfil do objeto, sem aprendê-lo.

Por isso é que Freire (1977:48) enfatiza também que "o ensino da leitura e da escrita já não é a repetição mecânica de ba-be-bi-bo-bu, nem a memorização de uma palavra alienada, mas a difícil aprendizagem de "nomear o mundo". É neste ponto que reside para nós um dos aspectos instigantes dessa concepção de escrita.

Ao reunir as influências acima abordadas e, ao mesmo tempo, adotar posição contrária ao Associacionismo, importa notar que Freire (1988) as entende em uma visão dialética, ressalta sua ênfase "dialeticamente gestáltica".

No texto de Aurenice Cardoso, colaboradora da equipe inicial de Freire e responsável pela criação da "ficha da descoberta", as influências gestálticas e associacionistas são mais visíveis.⁷ Em relação ao momento da decodificação, Cardoso (1963:170) afirma:

A visualização não é simples memorização como fazia a escola tradicional, ao invés é uma forma estruturada e orgânica, uma Gestalt. Na compreensão da gestalt da aprendizagem, os gestaltistas acentuam a percepção das relações, a consciência das relações entre o todo e as partes, dos meios com as consequências.

E, segundo ela, na alfabetização "há uma tríplice associação em que surge inicialmente a ideia, a qual se associará ao objeto e à forma gráfica do vocábulo". Em seguida apresenta a palavra decomposta em sílabas, a partir das quais o alfabetizando começa a descobrir, a partir das famílias fonêmicas (ficha da descoberta), "o mecanismo de formação vocabular da nossa língua", que é silábica.

Neste ponto tocamos em especial a questão linguística que analisaremos a seguir. Antes, no entanto, é bom resumir o que fica das influências dessas teorias de aprendizagem na concepção de alfabetização de Freire. A gestalt apresenta-se, para ele, como ponto de referência para a análise das codificações da realidade, enquanto o Associacionismo constitui-se na base para a montagem do terceiro subsistema do

⁷ Consideramos importante a visão dessa autora porque, segundo Freire (1963), ela prestou valiosa contribuição ao trabalho inicial da equipe.

segundo sistema de sinalização pavloviano, ou seja, da escrita. Não podemos esquecer que Freire rejeita a memorização simplesmente mecânica no ato de ler e escrever e requer a participação ativa do sujeito no "pronunciamento do mundo".

2.4.3.2 Aspectos linguísticos

Entramos agora na análise dos critérios utilizados por Freire (1977:56) na seleção das "palavras geradoras oriundas do universo linguístico mínimo" dos alfabetizandos. Para isso, teremos de fazer novamente um apanhado das referências que, em nossa opinião, as reúnem. As palavras são escolhidas em função de:

- a) seu conteúdo pragmático, enquanto sígnos linguísticos que correspondem a um entendimento comum numa área de uma cidade, numa região de um país; e
- b) suas dificuldades fonéticas que devem ser propostas gradualmente aos alfabetizandos.

É interessante que a primeira palavra geradora seja trissilábica, Ao ser decomposta em sílabas, constituindo cada uma delas uma família silábica, oferece aos alfabetizandos a possibilidade de experimentar várias combinações em sua primeira intimidade com a palavra escrita.

Tomemos alguns exemplos das experiências de Freire (1969:117-118), encontradas em *Educação como prática da liberdade*:

Visualizada a palavra dentro da situação, era logo apresentada sem o objeto: Tijolo. Após, vinha: ti-jo-lo.

Imediatamente após à visualização dos pedaços [...] parte-se para o reconhecimento das famílias fonêmicas. A partir da sílaba *ti*, motivava-se o grupo a conhecer toda a família fonética, resultante da combinação da consoante inicial com as demais vogais. Em seguida o grupo conhecerá a segunda família, através da visualização de *jo*, para, finalmente, chegar ao conhecimento da terceira. Quando se projeta a família fonêmica, o grupo reconhece apenas a sílaba da palavra visualizada: (ta-te-ti-to-tu) (ja-je-ji-jo-ju) (la-le-li-lo-lu) [...].

O momento mais importante surge agora, ao se apresentarem as três famílias juntas, na *Ficha da descoberta*:

ta-te-ti-to-tu
ja-je-ji-jo-ju
la-le-li-lo-lu

Após uma leitura em horizontal e outra em vertical, começa o grupo [...] a realizar a síntese oral. De um a um, vão todos "fazendo" palavras com as combinações possíveis à disposição.

A utilização das palavras geradoras extraídas do universo vocabular mínimo representa, em Freire, como sabemos, um grande avanço em relação às palavras geradoras utilizadas pelos autores de cartilhas. Esse critério ressalta a necessidade de que a leitura do mundo proceda à leitura da palavra, implicando em que a seleção das palavras tenha como primazia sua relação com temáticas significativas para os alfabetizandos. Esse é um ponto extremamente relevante na proposta de Freire e que, em nossa prática, temos podido constatar, mesmo quando não dispomos de animadores (alfabetizadores) conscientes de sua postura política e da natureza da alfabetização como ato político. Não podemos, no entanto, deixar de olhar para alguns problemas de natureza linguística que, a partir dos critérios acima, a proposta de Freire levanta: o da fragmentação do signo; o de sua adequação tanto do ponto de vista sócio-político como linguístico.

2.4.3.3 A fragmentação do signo

Quando Freire (1985:18) se refere à genese de seu método, exclui-se como criador da ideia das palavras geradoras, bem como do método analítico-sintético. Mas interpreta a visão analítico-sintética, como "forma própria para o ser humano encarar o mundo... Você olha o objeto, voce tende a cindí-lo e, depois, quando você cindir isso, suas partes, você analisa e depois re-totaliza o objeto cindido e faz a síntese".

O cindir, nesse contexto, é uma análise mais adequada ao desenvolvimento da leitura crítica da realidade e da escrita como transformação da realidade objetiva. É o momento da decodificação, da "redução fenomenológica,"⁸ quando alfabetizandos e alfabetizadores, como sujeitos cognoscentes, tomam distância de si mesmos e de sua realidade para, analisando-a, adquirir uma compreensão cada vez mais crítica, que os desafie a agir para transformar essa realidade. É o momento do reconhecer, para conhecer melhor.

⁸ Cf. Merleau Ponty (*apud* Sawyer, 1976).

Do ponto de vista linguístico, o cindir para totalizar implica na fragmentação do signo linguístico. Sabemos desde Saussure (1967:139) que o signo linguístico tem duas faces intimamente interligadas que constituem "a unidade indissolúvel de um significante (forma) com um significado (conteúdo)". Segundo Moraes (1985:117), para que o signo se mantenha como "unidade de significado", é necessário que, no processo de alfabetização, se leve em conta, "de um lado, a relevância do significado das palavras dentro da realidade em que vive o alfabetizando, isto é, o aspecto social da educação, e, de outro lado, as características estruturais das palavras escolhidas, ou seja, o caráter linguístico do processo".

Assim a palavra TIJOLO, ainda segundo Moraes, adequada do ponto de vista social e político, é inadequada do ponto de vista fonético-fonológico. Voltaremos a maiores detalhes posteriormente. Por enquanto, a análise da fragmentação do signo linguístico se coloca como essencial para a compreensão:

- das bases linguísticas de que Freire se utiliza;
- da questão que levantamos em relação ao papel do sujeito cognoscente na aquisição da escrita como objeto de conhecimento.

Se em relação às teorias de aprendizagem encontramos, na escrita como ato criador em Freire, elementos do associacionismo e da gestalt, no campo da linguística essas mesmas influências se fazem sentir pelo estruturalismo.⁹ É nessas bases que encontramos apoio, em parte, para a compreensão do "Método Paulo Freire" como analítico-sintético.

Pouillon (1967:5), ao apresentar um ensaio de definição do estruturalismo, mostra que, segundo Sartre, "o estruturalismo consiste em tomar em todo caso uma atitude totalizadora". E prossegue: "Para totalizar é preciso primeiro por em relação o que se deve mostrar também em separado. Deste modo, o termo apareceu quando se necessitou designar um método que fosse ao mesmo tempo analítico e totalizador".

Também em Freire (1969:117) encontramos indicações de que a caracterização analítico-sintética baseia-se na classificação de William Gray, quando discute os

⁹ Cf. Pouillon (1967:5).

métodos de ensino da leitura e da escrita, os quais, segundo ele, podem ser reunidos em dois grandes grupos: "os antigos e especializados e os métodos modernos mais ou menos ecléticos". Nos métodos modernos, tomava-se a sílaba como elemento de base de ensino, o que representava, para Gray, um avanço em relação ao método sintético.

Segundo Ferreira (1985:19), por muito tempo a prática de alfabetização baseada no método sintético centrou-se no ensino da pronúncia das letras. Depois, sob a influência da linguística, desenvolveu-se o método fonético, que toma como elemento de base o fonema, associando-o à representação gráfica. O processo de silabação não deixa de se constituir, no entanto, de acordo com Poersch (1983:45), numa variação do método sintético.

Observamos agora que podemos entender o "cindir para retotalizar" em dois momentos dialeticamente interdependentes. O primeiro momento, o da decodificação da realidade, é dinamicamente vivenciado pelos alfabetizandos e alfabetizadores a partir de suas experiências e da superação dos níveis de percepção do mundo que vão adquirindo, a medida que se vão tomando cada vez mais críticos. O segundo momento, o da leitura e escrita da palavra que, segundo Freire, não pode prescindir da leitura do mundo, é o da *redução* da palavra geradora, da fragmentação do signo linguístico.

Em nossa prática, baseada na teoria de conhecimento de Freire e de alguns exemplos praticados por ele, começamos a observar uma descontinuidade na ação dos sujeitos envolvidos no processo. Ou seja, partindo-se embora de palavras significativas para o grupo, a redução da palavra feita pelos alfabetizadores exclui, inicialmente, a participação do alfabetizando como sujeito cognoscente.

Sabemos que é total a confiança de Freire na capacidade cognoscente do sujeito. Mas, não há um momento em que, no ciclo do conhecimento, o alfabetizando seja levado a "objetivar" suas experiências em relação à escrita (como objeto de conhecimento), a partir dos níveis de compreensão que tenha do uso social dela em sua interação com o mundo.

Percebemos então, mais uma vez, a influência do contexto dos estudos e da prática de alfabetização utilizados na época em que Freire desenvolveu suas primeiras experiências. Considerando ideias já colocadas anteriormente em suas obras, Freire (1987:79) nos adverte:

[...] do ponto de vista da educação como ato de conhecimento, nós educadores, devemos sempre partir – "partir", é este o verbo não "ficar" – sempre dos níveis de compreensão dos educandos, da compreensão do seu meio, da observação de sua realidade; da expressão que as próprias massas populares têm da realidade.

No entanto, não encontramos, na prática de Freire, indícios de que ele estivesse atento para partir também dos níveis de compreensão do alfabetizando em relação à escrita. Com relação à utilização da palavra geradora, observamos, na nossa prática, alguns pontos que gostaríamos de desvelar.

A decomposição da palavra ou do morfema TIJOLO em elementos menores, as "famílias silábicas": TA TE TI TO TU / LA LE LI LO LU / JA JE JI JO JU implica em que o signo linguístico, que tem no morfema a unidade mínima de significado, deixe de existir, dando lugar a "bocados" que, segundo Freire, são as sílabas.¹⁰ Essa fragmentação em sílabas, por sua vez, acaba por enfatizar a aprendizagem da leitura e da escrita como uma questão mecânica.

A constatação que fazemos é que as palavras criadas com as possíveis combinações, segundo Freire (1969:118), são: tatu, luta, tijolo, lajota, tito, loja / jato, jota, luta, tela. Por sua vez, ainda segundo Freire (*idem, ibidem*):

Não importa que o alfabetizando crie vocábulos que não sejam termos. O que importa [...] é a descoberta do mecanismo das combinações fonêmicas [...]. Na experiência realizada no Estado do Rio Grande do Norte, os alfabetizados chamavam de "palavras mortas" as que não o eram.

Entendemos que a descoberta do mecanismo das combinações fonêmicas não é suficiente para que os alfabetizados tenham condições de expressar-se linguisticamente, ou seja, comunicativamente. Daí que a criação de termos sem sentido ocorra naturalmente. É como se, a partir de estímulos fonográficos, a atuação do sujeito fosse inicialmente mecânica. Combinavam-se as sílabas para depois decidir sobre a compreensão de sua significação. Nesse momento, em nossa opinião, compromete-se a unidade dinâmica entre linguagem/comunicação e delinea-se uma concepção de escrita

¹⁰ É importante lembrar que, de acordo com Malberg (1954:115-122), "a sílaba é mais importante das unidades fonéticas. Representa os elementos fônicos da fala, mas não se preocupa com o significado."

baseada na simples transcrição de sinais gráficos. A escrita como ato genuíno de criação é dessa forma bloqueada.

Insistindo ainda na observação das palavras criadas a partir dos "bocados" ou das famílias "silábicas" da palavra TIJOLO, o resultado é que, na sua maioria, os significados gerados apresentam-se semântica e existencialmente distantes das experiências de um pedreiro ou ajudante de pedreiro, por exemplo. Linguisticamente, a distância entre o significado das palavras criadas e o significado da palavra geradora explica-se por uma concepção de língua estática, subjacente. Dessa forma, no caso, as palavras produzidas são na sua maioria alheias ao contexto de uso (embora originados a partir deles) e, portanto, incapazes de expressar o pensamento linguagem dos alfabetizando.

A gradação das dificuldades fonéticas como critério para a seleção das palavras geradoras não deixa de revelar também uma concepção estática de língua. Ignora que o sujeito que participa da ação alfabetizadora conhece sua língua e a utiliza competente e comunicativamente na sociedade. Portanto, cabe-nos deduzir que as chamadas "dificuldades fonéticas" nada mais são do que um freio ao desenvolvimento espontâneo da expressão escrita, acabando por constituir-se uma das formas de mistificação da escrita.

É importante retomar um ponto já levantado, que diz respeito "ao partir dos níveis de percepção e da visão de mundo que tenham os educandos". Para nós, isto implica também em se atentar para os níveis de percepção da escrita. Esse é um dado que a prática nos foi revelando e para o qual aos poucos vamos encontrando suporte teórico.

Segundo Anderson e Teale (1987:217), "os processos psicológicos superiores, (como a leitura e a escrita), são o reflexo direto dos processos sociais nos quais o indivíduo participa em momentos anteriores de seu desenvolvimento". Em Ferreira (1983:1), como já nos referimos na abordagem do problema, à página 9, encontramos a ideia de que é fácil admitir que os adultos possam ter certo conhecimento do mundo, "o difícil é supor que tenham algum conhecimento da língua escrita". Porque se assim pensarmos não poderíamos considerá-los mais como analfabetos.

No entanto, encontramos em Freire, a partir dos critérios acima, a ideia de que é a decomposição da palavra em sílabas que "oferece aos alfabetizandos a possibilidade de experimentar várias combinações *na sua primeira intimidade com a palavra escrita*".¹¹

Em outros textos, como em *A importância do ato de ler* e "Alfabetização e conscientização; uma nova visão do processo", já mencionados, encontramos referências que tendem a não atentar para o conhecimento da escrita como resultado das experiências do sujeito no mundo e das relações que nele desenvolve. Continuando nossa análise, podemos verificar que alguns dados das experiências iniciais de Freire indicam que os alfabetizandos manifestavam um conhecimento da escrita, fruto de sua experiência prévia com a linguagem escrita. Constatamos isto nos exemplos em que eles demonstram conhecer palavras e sílabas não estudadas, sendo capazes também de formar frases. As referências seguintes, segundo Freire (1969:118-119), confirmam isto. "E há até os que, aproveitando uma vogal e uma das sílabas, associa-se outra a que juntam uma terceira, formando uma palavra. Por exemplo, tiram o i de li, juntam-no ao le e somam ao te: leite". Ainda de acordo com esta referência, Freire nos diz: "Não foram raros os exemplos de homens que, após a apropriação do mecanismo fonêmico com a "ficha de descoberta", escreviam palavras com fonemas complexos tra, nha etc. – que ainda não lhes haviam sido apresentados".

É importante esclarecer que Freire (1985:20) chama de fonemas complexos certa combinação de fones, isto é "sílabas formadas por duas consoantes e uma vogal ", (CCV), enquanto os fonemas simples "são sílabas formadas por uma consoante e uma vogal" (CV).

Continuando, Freire (1969:119) relata:

Num dos círculos de cultura da experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte, [...] no quinto dia de debate, em que apenas se fixavam fonemas simples, um dos participantes foi ao quadro negro para escrever, disse ele, uma "palavra de pensamento". E redigiu: O povo vai resolver (corrutela de resolver) os problemas (corrutela de problemas) do Brasil votando conciente (sem o s da sílaba cons).

¹¹ Grifo nosso.

Chama-nos a atenção acima, o sentido que Freire dá a corrutela. Mais tarde, no entanto, Freire (1985:95) parece repensar o seu conceito de corrutela implícito na referência anterior, quando discute sobre a cultura nacional do ponto de vista das classes dominantes. Para ele, essas classes veem como não cultura nacional, "o desgosto das classes populares [...] as corrutelas de sua linguagem, [...] a ignorância, o 'português errado' da massa popular". Ainda nesse contexto, Freire ressalta que a linguagem da classe popular "não pode ser pensada fora das relações de classe, fora das condições econômicas, fora do poder".

Considerando ainda o caso acima, em que o alfabetizando demonstra conhecimento prévio da escrita, Freire perguntava naquela época:

Como se explicar que um homem analfabeto, até poucos dias, escrevera palavras com fonemas complexos antes mesmo de estudá-los? É que tendo dominado o mecanismo das combinações fonêmicas, tentou e conseguiu expressar-se como fala.

A resposta não poderia ser diferente. Só que, ao enfatizar o domínio do mecanismo das combinações fônicas como base desse desempenho, Freire não parece considerar o conhecimento prévio dos alfabetizandos. Ele parece mais estar atribuindo a competência deles na escrita à manipulação das "famílias silábicas" constantes da "ficha de descoberta". Segundo Aurenice Cardoso (1963:78), o domínio das combinações fonêmicas funciona como ponto de partida para a montagem do primeiro subsistema, do segundo sistema de sinalização. Pavloviano já mencionado. "Com base nesse subsistema, o próprio homem posteriormente juntará sílabas escrevendo, e formará a palavra por inteiro".

É com base nessas interpretações que somos levados a ver que a escrita como ato criador em Freire (montagem da expressão escrita da expressão oral) corre o risco de se tornar a aquisição mecânica de uma técnica. Sendo assim, a alfabetização como ato de conhecimento de certa forma dicotomiza a ação dos sujeitos em dois momentos: um em que não se considera que o alfabetizando tenha um conhecimento prévio da escrita; outro em que, a partir do que lhe é apresentado pelos alfabetizadores, entra em contato com a escrita. Por meio da decomposição da palavra geradora em sílabas, o alfabetizando passa a compreender o mecanismo das combinações fonêmicas e, a partir

delas, começa a criar a escrita. Nesse caso, considera-se que é apenas os alfabetizadores que detêm o conhecimento da leitura e da escrita. E, a nosso ver, é o momento em que acontece a dicotomia no ciclo gnosiológico.

Sabemos que Freire (1982:68), ao debater o ato de estudar, rejeita a postura ideológica de que "só se estuda na escola". Ele diz que, segundo essa postura ideológica, a escola é considerada como "matriz do conhecimento" na qual não há saber, já que o saber que existe fora dela é tido como inferior e não científico.

[...] na verdade, porém este saber tão desenhado, "saber de experiência feito", tem de ser o ponto de partida em qualquer trabalho de educação popular orientado no sentido da criação de um conhecimento mais rigoroso por parte das massas populares.

Entretanto, quando Freire se refere ao "saber de experiência feito", não encontramos evidências de que conscientemente inclua o "saber da escrita" ou a experiência prévia já abordada, oriunda também de um contexto extra-escolar.

Em estudos recentes, Ferreiro e Teberosky (1979:124) mostram que existe "uma história pré-escolar da escrita que de modo nenhum pode ser reduzida a uma associação entre formas gráficas e formas sonoras, senão que consiste em uma reconstrução conceitual do objeto a conhecer".

Deixando de lado a análise da fragmentação do signo linguístico, retomemos a questão de sua adequação estrutural.

2.4.3.4 Critério de adequação estrutural

Se considerarmos a coerência dos critérios sugeridos por Freire para a escolha das palavras geradoras, verificaremos que ele leva em conta a adequação ao nível do conteúdo existencial e semanticamente significativo para o alfabetizando, mas descuidase dessa adequação ao nível da forma.

O avanço que Freire fez em relação à prática de alfabetização tradicional é tão grande que o critério de gradação das dificuldades, embora lhe seja fundamental, parece ser ao mesmo tempo secundário, pelo menos no que diz respeito à palavra que estamos analisando. Isto não significa que sejamos a favor do critério de gradação de

dificuldades fonéticas (ou gráficas, ou fonográficas). Pelo contrário, nossa prática nos tem levado a buscar os fundamentos desse critério. À medida que buscamos descobri-los, nos damos conta de que, de acordo com Ferreiro (1985:47), o conceito de dificuldade na prática escolar tem sido normalmente definido *a priori*, a partir da visão de quem ensina e não a partir da visão do sujeito que aprende. Também Kato (1986:129) afirma que o conceito que o aprendiz tem de "dificuldade, quase nunca é o mesmo daquele que avalia o seu desempenho".

Freire (1985:20), no entanto, acha o critério de dificuldades fundamental. Ele nos diz, por exemplo, que em lugar de propor a palavra TRABALHO (composta de "fonemas complexos") como primeira palavra geradora, pode-se trabalhar a palavra TIJOLO, que é composta de três sílabas simples. "Então você vai gradativamente propondo dificuldades maiores. Na medida em que o educando domine uma dificuldade menor, ele se prepara para dominar uma dificuldade maior."

Neste momento, retomando a coerência dos critérios sugeridos por Freire e a importância que ele dá à gradação de dificuldades, podemos dizer, de acordo com Moraes (1985), que a palavra TIJOLO é inadequada do ponto de vista fonético-fonológico. Vejamos por que.

Ao se apresentar a palavra TIJOLO decomposta em sílabas, não temos indicação, em Freire, de que o coordenador do círculo de cultura tivesse conhecimento da questão das dificuldades fonético-fonológicas que essa palavra acarreta para o alfabetizando que se inicia no processo. Em alguns dialetos do português, o fonema /t/ realiza-se foneticamente como [ʈ] antes de i, sendo uma variante alofônica do /t/ que se realiza em outros contextos fonéticos, enquanto o fonema /o/ realiza-se como [ɑ] em posição átona final de palavra.

No caso acima, segundo Poersch (1986:31-2) é necessário que o professor tenha um conhecimento dos diversos níveis de análise linguística para lidar com as variações não só entre "o código escrito e o código oral padrão, mas, também, entre o código oral padrão e as diversas variedades". Segundo ele, as variantes alofônicas envolvem esses tipos de análise e, no começo, da alfabetização:

O aprendiz é levado a recodificar oralmente os sinais gráficos obtendo uma pronúncia que não corresponde à sua realidade diária. Ao mesmo tempo, ao compor uma redação ou fazer um ditado, ele é induzido a projetar, na escrita, aspectos alofônicos dialetais.

Uma vez conscientes das variedades linguísticas, temos podido constatar, a partir da prática que vivenciamos, que o alfabetizando adulto/adolescente que começa a escrever tem uma percepção acurada dos sons de fala. É, segundo Currie de Carvalho (1987), "um foneticista". É natural, portanto, que represente essa percepção na escrita. Isto não significa que a escrita seja um "espelho da fala". De acordo com Kato (1986:41), "a escrita apresenta similaridades e diferenças formais com a fala, sendo estas decorrentes das condições de produção e aquelas devido ao fato de serem ambos – a escrita e a fala – realizações de uma mesma gramática.

A percepção acurada que o alfabetizando demonstra ao escrever TIJOLO revela um fato teoricamente assumido pela linguística em relação ao sistema ortográfico: o de que "não existe relação biunívoca som/letra". Ao se insistir na relação som/letra, expõe-se o alfabetizando a noções incorretas sobre a língua, como as que se seguem:

- ignora-se, segundo Lemle (1986:92), o valor fonético que uma letra pode assumir de acordo com o contexto. Por exemplo, a letra o assume o valor fonético u na sílaba átona final de palavra. É o que já observamos na palavra TIJOLO, pronunciada como [tʃizolu].
- afasta-se da dinâmica da oralidade. Ao trabalhar com sílabas sem sentido, de acordo com Ferreiro (1985), ocorre inevitavelmente a dissociação entre "som e significação". Cria-se, segundo Noraes (1984), uma linguagem artificial, que não corresponde à natureza heterogênea e pragmática da língua na sociedade.

Sem a pretensão de ter abordado todas as situações práticas das primeiras experiências de Freire no Brasil, gostaríamos de deixar claro que as "Quatro cartas aos animadores de São Tomé e Príncipe" constituem excelente referencial que nos permite aprofundar a concepção de escrita como ato criador. Se nos detivemos por mais tempo na análise dessa concepção, é porque entendemos que é o ponto que pode ser revisto à

luz da própria teoria de conhecimento de Freire e das bases linguísticas que hoje nos permitem perceber a complexidade da tarefa de alfabetização.

Gostaríamos aqui de aclarar alguns pontos que as informações disponíveis nos permitem apreender. Sem dúvida, Freire buscou, através da sua proposta, um caminho epistemológico que, naquele contexto da sociedade brasileira, pudesse ajudar o adulto analfabeto a fazer a transição de um estágio de consciência mágico-ingênua para uma visão cada vez mais crítica do seu contexto social. Buscou, para isso, partir das aspirações, do conhecimento e da visão do mundo das massas populares. Partiu da leitura do mundo, que ele não dicotomiza da escrita como transformação da realidade objetiva, para chegar à leitura e escrita da palavra, utilizando para isto as palavras geradoras previamente selecionadas do universo vocabular do povo. Mas, não partiu do conhecimento que os alfabetizandos tivessem da escrita, resultante de suas interações com este objeto histórico, social e cultural.

A escrita como ato criador, tal como utilizada por Freire, não parte do alfabetizando como sujeito cognoscente linguisticamente competente. Não é uma concepção em que se supõe que o alfabetizando parta de um nível menos rigoroso de conhecimento da escrita (que na linguagem de Freire poderíamos chamar nível de *doxa*), para chegar ao nível mais rigoroso da compreensão do sistema da escrita alfabética e posteriormente ao nível da convenção do tema ortográfico.

Cremos ser importante insistir no seguinte fato: foi somente na prática e na reflexão sobre a prática que fomos desafiados a estudar os aspectos linguísticos da escrita. Foi somente na prática que começamos a perceber a maneira admirável como os alfabetizandos adulto/adolescentes faziam uma leitura do mundo que não dicotomizava a linguagem, isto é, não colocavam de um lado o pensamento, ou seja a realidade lida, e de outro a escrita. Pelo contrário, expressavam seu pensamento por escrito tal como concebiam o sistema gráfico cada um de acordo com o seu nível de conceituação da escrita, conforme veremos na análise dos dados.

É por isso que acreditamos poder reunir neste trabalho as ideias de Freire e Ferreiro, uma vez que elas se completam, a favor da conquista, pelas populações marginalizadas, "do direito de dizer a sua palavra", de "reescreverem a sua história" e de "terem suas vozes ouvidas também por escrito".

Não é sem razão que Ferreiro (1983:1), em seu trabalho sobre "os adultos não alfabetizados e suas conceituações sobre o sistema de escrita", questiona:

[...] não será possível considerar uma ação alfabetizadora que tome como ponto de partida o que estes adultos sabem, em lugar de partir do que ignoram? Não será por acaso nossa própria ignorância acerca dos sistemas de conceitos destes adultos que nos leva a tratá-los como se fossem ignorantes? O respeito para com a pessoa analfabeta não deixa de ser um enunciado vazio quando não sabemos que é ele que haveríamos de respeitar. Conhecer o adulto, para que o respeito para com ele seja também um respeito intelectual, nos parece essencial para guiar qualquer ação pedagógica que intente construir a partir do que o sujeito já haja construído por si mesmo, antes desta ação.¹²

Partir do ponto de vista do sujeito em relação à escrita como objeto de conhecimento é o que abordaremos a seguir, com base nos trabalhos dessa autora. Antes, porém vejamos como a história da escrita nos ajuda a fundamentar nossas posições e compreender a escrita como um longo processo de construção feito pelos homens.

2.5 Um pouco de história da escrita

Quando abordamos a concepção de escrita como transformação da realidade objetiva em Freire, vemos que ele começa a recontar a bonita e extraordinária história da própria espécie humana na luta pelo domínio e transformação da natureza através de sua ação sobre ela. E por muito tempo, nos diz, que os homens "transformaram o mundo pela sua ação muito mais do que falaram sobre ele. E somente muito mais tempo depois e que começaram a registrar graficamente a sua fala sobre o mundo".

Fica evidente, na história da linguagem humana, segundo Fromkin & Rodman (1978:1-2), que "antes que uma única palavra tenha alguma vez sido escrita, incontáveis bilhões delas foram faladas". No entanto, data relativamente do florescer das civilizações dos últimos seis mil anos "a invenção de diversos procedimentos de ditado e de preservação de anotações gráficas".

A invenção da escrita segue assim o percurso da história da hominização das civilizações e culturas que desenvolveram, em momentos distintos, em um processo de

¹² Tradução nossa.

criação, os primeiros sistemas. No entanto, o sistema alfabético – o que nos interessa de perto – mostra-se resultante da fusão de duas formas de escrita primitiva: os pictogramas e os ideogramas ou logogramas. Vejamos um pouco desse processo.

Em alguns autores que se tem ocupado da história da escrita, entre eles Gleb (1962) Fromkin & Rodman (1978), encontramos a ideia de que ela surge a partir das primeiras notações gráficas: os desenhos do homem primitivo. Esses desenhos evoluíram até se tornarem pictogramas ou "desenhos figurativos" que representavam os objetos no mundo, mais do que as designações linguísticas dadas a esses objetos.

Com o tempo, os pictogramas tiveram seus significados ampliados, uma vez que a figura passou a representar o objeto e a ideia ao mesmo tempo, sendo que a representação da ideia começa a prevalecer. Por exemplo, a figura do Sol podia representar a ideia de brilho, dia etc. Assim, os pictogramas evoluem para os ideogramas, "ideias figuradas", que passaram, de acordo Fromkin & Rodman, "a representar não apenas os objetos primitivos mas também características ou conceitos a eles associados". As formas dos pictogramas se afastaram tanto dos objetos que representavam que se tornaram símbolos para os sons dos nomes desses objetos, isto é, para as cadeias fônicas que serviam para designar esses objetos, ou seja, os significantes linguísticos, mais conhecidos como palavras. Esses autores nos lembram que, nessa fase, "o, símbolo representa ainda o conceito, mais do que os sons".

Já na visão de Gleb,¹³ os pictogramas passam por um processo de "estilização, cujo uso pouco a pouco vai se tornando convencionalizado até chegar à logografia ou ideografia, o que significa uma mudança qualitativa nos princípios do sistema de representação".

A logografia, ou escrita de palavras, marca assim, segundo Gleb (*idem*, p. 15), o início da fonetização da escrita. Para alguns especialistas, no entanto, a fonetização da escrita tem origem no princípio rébus, ou seja, aquele em que se fundamenta "a representação de palavras ou sílabas por pictogramas, utilizando-se apenas dos sons dos objetos representados". O princípio rébus é muito utilizado em palavras. Como

¹³ I. I. Gleb *apud* Mary A. Kato. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, p. 14.

exemplos comuns temos os pictogramas ☺ (cara) e ⚓ (vela) representando juntos a caravela.

O sistema rébus não se mostrou eficaz para representar as sequências dos sons com significados, diferentes nas várias línguas. Continha, segundo comentário de Moraes (1988), uma séria limitação: "não podia servir a línguas diferentes, já que os significantes variavam de língua para língua. No entanto serviu como uma etapa importante no processo de invenção da escrita". A evolução paulatina desse sistema de representação com base no princípio rébus dá origem ao sistema de escrita silábica que, segundo Fromkin & Rodman, "apresentou muitas vantagens sobre a escrita de palavras".

Dentre os sistemas de escrita silábica que se desenvolvem a partir de um dos sistemas de escrita mais antigos, o cuneiforme, ou paralelo a ele, temos, segundo os autores acima, o dos persas e o dos fenícios. Esses dois povos apossaram-se da escrita logográfico-silábica, oriunda dos hieróglifos egípcios, e formaram um silabário constituído apenas de consoantes que se adequava à língua falada por eles. Na leitura, um mesmo símbolo podia representar tanto a consoante quanto a vogal.

Os gregos tomam como base para sua escrita o silabário fenício, mas passam a usar como norma o registro de vogais e consoantes como grafemas independentes na ordem CV (C=consoante, V=vogal). Essa convenção marca a passagem da escrita silábica para a escrita alfabética, cujo princípio consiste em que cada grafema representa um fonema.

Na verdade, a invenção do sistema de escrita alfabética pelos gregos representa o momento em que os homens, segundo Ohman, começaram a trazer para um nível consciente o conhecimento intuitivo do sistema de sons de sua língua. "Descobriram assim o que já sabiam" (*apud* Kato, 1986:16).

A rápida visão da história da escrita que tentamos esboçar é de grande importância na fundamentação da análise da produção escrita dos alfabetizados. Fica claro que, embora conheçamos hoje o sistema de escrita alfabética como sistema já pronto, historicamente sua construção foi um trabalho árduo de muitos anos, fruto da

ação gradual e reflexiva praticada pelos homens, a partir do seu conhecimento dos sons da linguagem.

Na seção seguinte, retomaremos a discussão acerca da importância de se considerar as concepções do sujeito e – porque não? – sua capacidade de refletir sobre a linguagem como ponto de partida do seu processo de apropriação da escrita como objeto de conhecimento. Nessa discussão, nos basearemos nos trabalhos de Emília Ferreiro e seus colaboradores.

2.6 Alfabetização em Ferreiro; bases de sua teoria de conhecimento

2.6.1 O contexto e suas motivações

É recente, no Brasil, a contribuição que os resultados dos estudos de Emília Ferreiro têm trazido para a reflexão sobre o fracasso da escola em lidar com a alfabetização formal. Em seus escritos a que temos tido acesso, observamos que ela insiste em refletir sobre as crenças da alfabetização e as consequências da prática geralmente centrada nos métodos. Ao mesmo tempo, indica a necessidade de intervenção no sentido de reverter essa ênfase.

Para Ferreiro (1986), o processo de alfabetização só pode ser melhor compreendido a partir do sujeito que aprende. Isso implica em deslocar a atenção do sujeito "como" e do "que" se ensina, para o "como" e o "que" se aprende. No entanto, ela nos lembra que nenhuma prática de alfabetização pode ser definida apenas do ponto de vista do sujeito. É necessário considerar "que toda prática educativa se realiza num contexto político, histórico e cultural específico; e essas determinações contextuais são parte inerente das propostas de alfabetização que visem a mudanças qualitativas" (Ferreiro, 1987:25).

As informações de que dispomos para compreender as motivações teórico-práticas do trabalho de Ferreiro (1985:71 e 1986:9) revelam que a teoria de Piaget se constitui em sua principal fonte de inspiração para a pesquisa sobre leitura e escrita. Na prática, destaca-se sua preocupação com o analfabetismo, que ainda se constitui um grave problema na América Latina, e seu interesse prioritário em ajudar a melhoria do sistema de ensino público.

Em uma das obras acima mencionadas, ela esclarece que todas as suas investigações "sobre a psicogênese da linguagem escrita são orientadas pelo interesse em compreender melhor e ajudar a superar esse mal endêmico da maioria dos países latino-americanos que é o fracasso escolar no início da escola de 1º grau".

Desde seus primeiros estudos sobre alfabetização, Ferreiro tem-se dedicado à pesquisa com crianças. Mas estão presentes em suas preocupações as duas faces da problemática mais ampla com as quais a tarefa de alfabetização deve-se comprometer:

- procurar sanar uma "carência" em relação aos adultos, o que ela chama de "alfabetização remediativa";
- promover uma ação preventiva no caso das crianças, para evitar que se convertam em futuros analfabetos.

Ao demonstrar essa preocupação, Ferreiro (1986:17) ressalta o dever do Estado em proporcionar a educação elementar e questiona as verdadeiras causas "do absenteísmo, da repetência e da deserção" que comumente são tidos como responsáveis pela "subinstrução e pelo analfabetismo na maioria da população da América Latina".

Nesse sentido, Ferreiro (1986) assume uma posição semelhante a de Freire em relação ao problema do analfabetismo. Para ela, essa situação deixa de ser um "mal endêmico" para ser uma "seleção social", fruto da desigualdade e da injustiça social, cujas vítimas encontram-se entre as populações marginalizadas da sociedade.

A situação educacional na América Latina delineia um quadro de desigualdade, no que diz respeito à distribuição das oportunidades educacionais, que representa, segundo Ferreiro, um desafio tanto para o sistema educacional como para os docentes que tem tentado responder, pela sua prática educativa, as questões aqui abordadas.

Em certo sentido, as respostas até então conhecidas têm sido insuficientes para explicar o fracasso da alfabetização. Os que tentam dar essas respostas esquecem-se de que, além dos fatores sócio-econômicos, ideológicos e metodológicos, há a necessidade de se repensar a alfabetização sob um ponto de vista conceitual. Isso implica na revisão das interpretações geralmente dadas às concepções do adulto sobre o objeto da alfabetização e às concepções que o sujeito que aprende tem sobre a leitura e a escrita.

Para Ferreiro (1985:68), tomar como ponto de partida a visão do sujeito é uma postura difícil de ser assumida de forma coerente e sistemática no processo de alfabetização. Requer “abandonar a ideia de que nosso modo de pensar é único legítimo” para adotar o modo de pensar do sujeito que se desenvolve na leitura e na escrita.

Embora se tenha dedicado mais à investigação do processo de alfabetização com crianças, mais recentemente Ferreiro tem atentado para o estudo do conhecimento das concepções que o adulto não-alfabetizado tem sobre o sistema de escrita. Em consequência, entendemos que o apanhado que tentamos fazer das principais ideias oriundas de seus estudos, à luz da psicologia genética¹⁴ e da psicolinguística contemporânea, é importante para apoiar as questões práticas que temos levantado para investigação, no nosso contexto.

É importante lembrar que, embora Ferreiro também não dicotomize a leitura e a escrita, nos limitaremos neste trabalho apenas às discussões sobre a natureza da escrita no sentido linguístico, ou seja, na escrita como representação da linguagem. Para isso, é inevitável rever, mesmo que rapidamente, sua visão de alfabetização, em confronto com a “prática tradicional”, e os pressupostos que evidencia.

2.7 Uma visão crítica da prática e da concepção de alfabetização a partir do enfoque psicolinguístico contemporâneo¹⁵

2.7.1 Freire e Ferreiro: convergências e confrontos

Como base para a sua rejeição a prática tradicional de alfabetização, Ferreiro tem alguns dos pontos que também preocupavam Freire:

- o aspecto mecânico e repetitivo da leitura e da escrita;

¹⁴ Segundo Ferreiro (1980:1), a psicologia genética postula que “para compreender os processos de pensamento mais complexos é preciso compreender sua evolução”.

¹⁵ Para Slobin (1980:2), “o nome [...] psicolinguística reflete um esforço interdisciplinar. Os linguistas empenham-se na descrição formal de uma parte importante do conhecimento humano, a saber a estrutura da língua. Essa estrutura abrange os sons e os significados da fala, como também o complexo sistema de gramática, a qual relaciona sons e significados. Os psicólogos querem saber como as estruturas linguísticas são adquiridas pelas crianças e como são empregadas nos processos da fala, da compreensão e da lembrança.”

- a necessidade de se considerar a criança ou o adulto, desde o início, como sujeito de sua própria alfabetização;
- a ênfase na impossibilidade de uma prática educativa neutra (embora ela seja mais marcante em Freire).

Assim podemos observar que, embora em contextos diferentes, eles se identificam principalmente em suas preocupações com a prática educativa de um modo geral, e com os desafios que a prática de alfabetização impõe nesse contexto. No entanto, diferem em alguns pontos, em função dos contextos em que suas ideias e suas práticas tiveram origem.

Enquanto Freire buscou um método para ajudar o alfabetizando a desvelar a realidade, por meio da leitura do mundo, a escrita como objeto a ser desvelado permaneceu quase que intocada. Embora ele, na sua prática, tenha tomado o método como "caminho de ação" ou como "método de conhecimento", os princípios em que apoiou a alfabetização linguística eram os mesmos, como veremos, utilizados pela prática tradicional de alfabetização, em relação à qual ele fez significativos avanços.

Já Ferreiro, em seus escritos (1985:30 e 1986:27), como críticas fundamentais a essa mesma prática, apresenta a rejeição da ênfase no método como se fosse determinante da aquisição do conhecimento e a recusa que temos, como letrados, em admitir o conhecimento prévio que o alfabetizando tenha do sistema de escrita e a língua como sistema de comunicação. Segundo ela, "o método pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar. O método não pode criar conhecimento. A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito". De acordo com Vieira Pinto (1979:366), no entanto, pensamos que a recusa da ênfase no método, feita por Ferreiro, não implica necessariamente em abandonar a ideia de método enquanto "a própria ação que penetra o íntimo da realidade" ou a ideia de Freire já referida, de método como método de conhecer ou caminho de conhecimento.

Ferreiro se refere à prática da alfabetização como historicamente caracterizada pela querela dos métodos sintéticos e analíticos e pela escolha da "unidade linguística (ou gráfica) utilizada como ponto de partida: a letra, o fonema, a sílaba, a palavra ou a oração". Os métodos sintéticos, também conhecidos como alfabético, fonético ou silábico, partem de unidades mínimas sem significados, para chegar ao texto. Isto

significa que elas partem do símbolo gráfico, que representa o fone, ou da sílaba, para unidades maiores, colocando ênfase na relação entre a escrita e a fala enquanto toma como referência a escrita. Os métodos analíticos, por sua vez partem de unidades significativas para chegar às menores através da decomposição.

No que diz respeito aos processos psicológicos envolvidos, Ferreiro (1986:19, 278) sugere que os métodos sintéticos, ao enfatizarem a correspondência fonema-grafema, valorizam as habilidades discriminativas (auditivas e visuais) e consideram a aprendizagem da leitura como "associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos" (decifrado) e da escrita como respostas gráficas a estímulos sonoros. Os métodos analíticos, por sua vez, enfatizam as habilidades visuais e consideram a percepção do todo como própria para se chegar à análise das partes. Há ainda professores que, tentando conciliar as vantagens de outro de princípio metodológico, adotam a postura mista.

Para Ferreiro (1985:30), a polêmica dos métodos não considera as concepções que a criança tem do sistema de escrita. Nesse mesmo sentido, em relação às propostas de alfabetização de adultos, nos diz (1983:3) que elas parecem

[...] insuficientes (independente do êxito que se lhes atribua) por que tomam um ponto de partida definido com toda independência do sujeito desta aprendizagem. Ou seja, quer se decida pelas letras, as sílabas, a palavra geradora ou os enunciados, essa decisão se toma "de fora", sem saber como o adulto analfabeto conceitualiza o sistema de escrita socialmente constituído.

Esta posição de Ferreiro, em relação à insuficiência das propostas metodológicas, provoca a seguinte reflexão: se para Freire (1977:42), "toda prática educativa envolve uma postura teórica que implica uma concepção dos seres humanos e do mundo", para Ferreiro (1986:32), "todo enfoque teórico (e toda prática pedagógica) depende da concepção sobre a natureza do conhecimento". Analisando a prática tradicional, percebemos que a noção de sujeito e a concepção da natureza do conhecimento e do objeto a ser conhecido são fundamentais para desmistificar o caráter mágico atribuído às práticas metodológicas e para ajudar na compreensão da alfabetização como processo. Essas concepções possibilitam ainda fundamentar a teoria de conhecimento em que a alfabetização proposta por Ferreiro se apóia.

É importante lembrar mais uma vez que o objeto que nos interessa analisar é a escrita. Voltemos, portanto, a considerar alguns pontos que começamos a discutir quando abordamos os aspectos linguísticos da prática de alfabetização de Freire.

Um dos pontos a ressaltar é que a prática de alfabetização em Freire apresenta-se ambígua. Ao mesmo tempo em que é marcada pela visão dinâmica da educação e pela defesa da capacidade de "pensar" e de "conhecer" do sujeito, é também influenciada pela prática tradicional em sua concepção da natureza da escrita. Esta observação desperta o interesse em buscar pontos convergentes nas visões de Freire e Ferreiro em relação à alfabetização. Examinaremos alguns deles.

2.7.2 Concepção do sujeito

Segundo Ferreiro (1985:30), a concepção de língua escrita subjacente à prática docente que ainda hoje é adotada pela escola vê a criança como "uma tábua rasa onde se inscrevem letras e palavras, segundo determinado método". Na linguagem de Freire (1977:44), isto corresponde à ideia de educação bancária, em que a concepção de sujeito é a do "perfil de ser humano" cuja consciência, 'espacializada' e 'vazia', deve ser enchida para que se possa conhecer".

É surpreendente observarmos que é exatamente nesse ponto que Freire e Ferreiro se unem para questionar a concepção de sujeito subjacente à prática de alfabetização. No entanto, Ferreiro (1987:14-6) ressaltar alguns aspectos nem sempre observados dessa concepção da ação do aprendiz sobre a escrita. Segundo ela, a prática docente requer que o alfabetizando manifeste:

[...] atitude contemplativa em relação ao objeto. Ele não pode recriá-lo uma vez que a escrita lhe é dada como algo já acabado. Isso leva a incutir nas crianças a ideia de que não existem várias maneiras de se escrever (nem mesmo historicamente), mas há apenas uma maneira de fazê-lo, e que é a correta.

[...] respeito às formas das letras, que devem ser reproduzidas mesmo que se compreenda por que tal ou qual forma deve atravessar a linha para cima ou para baixo ou ser desenhada nesta ou naquela direção.

[...] respeito para com o que está escrito, já que é a palavra dos outros, dos que têm o poder da palavra escrita, que pode ser lida.

Em suma, espera-se que o alfabetizando aprenda como o método ensina, ou seja: "deve encontrar as partes de uma totalidade e compor totalidades a partir de fragmentos. O sujeito é visto como ignorante uma vez que não recebeu ainda instrução formal."

2.7.3 A natureza do conhecimento

A partir das considerações acima, podemos dizer que, no contexto da prática docente, a postura teórica que define a concepção de sujeito determina também a concepção sobre a natureza do conhecimento. Aqui novamente temos pontos convergentes entre Freire e Ferreiro, uma vez que ambos rejeitam o conhecimento como algo pronto e acabado.

A prática docente tradicional, segundo eles, nega o caráter dialético do conhecimento, concebendo-o como algo estático. O sujeito que aprende é apenas um expectador que ouve o que os outros têm a dizer ou a transmitir e não participa no processo de construção do conhecimento. Em relação à escrita, Ferreiro (1985:31) nos adverte que há políticas que levam a pensar que "o que existe para se conhecer já foi estabelecido como um conjunto de coisas fechado, sagrado, imutável e não modificável".

Ao observarmos que os autores acima renegam o aspecto estático do conhecimento, é impossível ignorar, na visão de ambos, a ideia da "não neutralidade da educação". No entanto, ressaltamos que, embora a não neutralidade da prática educativa em Ferreiro pareça não ter ideologicamente o mesmo sentido que em Freire, ambos entendem que se conhece para transformar. Só que, como já sabemos, Freire vê a alfabetização como ato político. Portanto, para ele, conhecer o objeto ou a realidade implica em agir para transformá-la, na luta pela superação de situações objetivas que impedem a humanização. Por sua vez, em Ferreiro, a partir de Piaget (1982:37), conhecer o objeto escrita implica "agir sobre ele para transformá-lo", ou seja, para reconstruí-lo, "pela compreensão de suas leis de composição".

Portanto, enquanto em Freire temos uma visão política do processo, que busca a alfabetização crítica por meio da contínua reflexão e ação sobre a realidade, em Ferreiro temos a visão psicogenética, que busca averiguar a gênese e a evolução do processo de construção da escrita, pela interação do sujeito com o objeto no mundo real. No entanto, encontramos de certa forma em Ferreiro (1987) a mesma preocupação de Freire, quando

ela nos fala da "impossibilidade de se alcançar a democracia efetiva na América Latina, enquanto grande parte da população se mantém fora do acesso à língua escrita".

Entendemos que estas ênfases não são dicotômicas, mas as motivações do contexto, as experiências e a visão de mundo de seus autores, ambos preocupados com uma prática político-pedagógica.

2.7.4 Natureza do objeto

Enquanto examinamos a concepção de escrita como ato criador em Freire, defrontamo-nos com sua própria problematização. Tentamos desvelá-la pela análise linguística de alguns exemplos de suas experiências iniciais. Ao considerarmos, agora a concepção do objeto escrita subjacente à prática docente criticada por Ferreiro, poderemos fundamentar melhor nossas ideias acerca da influência dessa prática no trabalho de Freire.

Segundo Ferreiro (1986:89), "tradicionalmente, o processo de aquisição do sistema alfabético de escrita tem sido considerado como a aprendizagem de um código de transcrição de sons em grafemas" envolvendo processos psicológicos de natureza periférica como as discriminações visuais e auditivas e coordenações sensoriais e motoras.

Têm-se caracterizado nesse processo a relação método e estado de prontidão do alfabetizando, bem como a polarização entre quem ensina e quem aprende. No entanto, a natureza do objeto que envolve e media a aprendizagem não é considerada. Ou melhor, a prática docente tradicional não se pergunta acerca da natureza do objeto escrita, porque a concebe como algo "pré-determinado". Dai entender, segundo Ferreiro (1985:32) que, no processo de aprendizagem da língua escrita, a "cópia e a repetição dos modelos apresentados são os procedimentos principais para se obter bons resultados". Escrever é sinônimo de copiar.

Ainda segundo Ferreiro (1987:17), esses procedimentos têm feito com que

O objeto de aprendizado tenha deixado de ser a língua escrita e tenha passado a ser a transcrição mecânica de fonemas, isto é, escutam-se certos sons e produzem-se certos ruídos com a boca, pouco importando a relação que a escrita tem com língua que se fala.

Como já vimos, a influência dessa prática em Freire incide principalmente na concepção da natureza do objeto escrita. Embora ele veja a escrita como um ato criador, a "criação" não deixa de ser feita a partir de um modelo "pré-determinado", ou seja, a partir de uma visão segundo a qual a escrita, uma vez construída historicamente, pode ser apreendida como algo pronto, que não parece prever sua recriação pelo alfabetizando, a partir de suas concepções. Assim, para Freire (1980:156), "o ideal [...] é que os alfabetizandos criem as suas palavras com a combinação dos bocados".

É claro que não podemos deixar de ressaltar mais uma vez a rejeição explícita de Freire ao aspecto mecânico da alfabetização e sua ênfase na necessidade de se trabalhar a leitura e a escrita a partir de temas significativos, capazes de desafiar os alfabetizandos a compreender o profundo significado da linguagem e da palavra. Por exemplo, em sua 3ª carta aos animadores de São Tomé e Príncipe, Freire (1980:164), retoma essa ênfase, advertindo:

[...] a aprendizagem da leitura e da escrita não é um ato mecânico, mas um ato de conhecimento. Por isso, a nossa tarefa, nos Círculos de Cultura, não é "abrir a cabeça" dos alfabetizandos para por dentro delas as letras, os "bocados", e as palavras. Assim, o que temos de fazer não é levar os alfabetizandos a memorizar "bocados" e palavras, mas desafiá-los a compreender o papel dos "bocados" na constituição das palavras e destes na organização do pensamento. [...] Neste sentido, se a repetição bem dosada dos "bocados" ba, be, bi, bo, bu; na, ne, ni, no, nu; ta, te, ti, to, tu, é necessária [para a apreensão do objeto], a insistência em repeti-los, além de se tornar monótona e cansativa, não proporciona o verdadeiro conhecimento deles. Mas estamos de tal forma marcados, influenciados pela prática tradicional que relutamos em deixá-la de lado. É preciso, porém, que nos convençamos da necessidade de superá-la.

Utilizamos esta longa citação de Freire porque a consideramos adequada para expressar a interpretação que temos feito de sua visão de escrita e apoiar algumas reflexões ao longo deste trabalho, sobre a teoria e a prática linguística por ele adotada e que não pode deixar de ser vista como uma prática política. A memorização verdadeira e necessária é a que surge como resultado da apreensão que fazemos da coisa ou do objeto que estamos procurando conhecer. Fica claro, portanto, sua advertência acerca da necessidade de superar a prática tradicional.

No entanto, em nossa opinião, é difícil deixar de admitir que o primeiro passo para a superação dessa prática seja a revisão de nossa concepção de escrita. Este é um passo que estamos tentando dar em nossa prática, para compreender o objeto que estamos querendo desvelar: a escrita. Compreendê-la a partir de uma visão epistemológica, segundo Ferreiro, implica em renunciarmos a nossa concepção cristalizada e letrada da escrita, para admitirmos o conhecimento ainda emergente que o alfabetizando demonstra em seus traços e rabiscos. É um "saber" da escrita que, por força da ideologia dominante e dos preconceitos linguísticos dela decorrentes, nem mesmo o próprio alfabetizando consegue admitir. Benveniste (1987:195) afirma que "as pessoas que aprendem têm ideias preconcebidas acerca de como deve ser a língua escrita".

A este ponto, acreditamos poder afirmar que embora Freire tenha buscado o caminho epistemológico em sua proposta de alfabetização crítica, não o perseguiu necessariamente em relação ao seu sentido linguístico, o que julgamos ser uma limitação do contexto dos estudos nessa área e da própria dificuldade talvez por ele mesmo encontrada de superar a prática tradicional de alfabetização, no que diz respeito a natureza do objeto escrita.

Segundo Ferreiro (1987:17), todas as pressuposições acima mencionadas, que ela mesma discute em relação à prática docente tradicional, "estão sendo questionados atualmente pelas investigações psicológicas e psicolinguísticas da última década". Isto nos ajuda a esclarecer que seria impossível para Freire, no início da década de 1960, ver a aquisição do sistema da escrita alfabética como processo, embora já insistisse na importância da compreensão do significado da linguagem-pensamento acerca do mundo.

Não é sem motivo que Ferreiro, ao se referir à natureza da escrita como objeto de conhecimento, chama a atenção para a necessidade de se considerar, na alfabetização, "a escrita como sistema de representação da linguagem". Nessa concepção, o alfabetizando, ao invés de partir da transcrição de sons em grafemas, parte de suas próprias conceituações materializadas em seu sistema de escrita e evolui na direção da escrita convencional. Daí que, para Ferreiro (1985:16), existam duas formas de se conceber a escrita, as quais implicam numa certa concepção de aprendizagem:

[...] se a escrita é concebida como código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica. Se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

Freire (1977:42) parecia estar consciente que se utilizava da concepção de aprendizagem da escrita como aquisição de uma técnica, e que esta por si não bastava, quando, ao considerar a alfabetização de adultos como ação cultural para libertação, nos diz que "somente uma mentalidade mecanicista, que Marx chamaria de "grosseiramente materialista", poderia reduzir a alfabetização de adultos a uma ação puramente técnica".

2.8 A Escrita como Sistema de representação

Já sabemos que e a partir da epistemologia genética¹⁶ de Piaget que Ferreiro se dedica ao estudo da escrita como objeto de conhecimento, procurando compreender, a partir de uma perspectiva epistemológica, a psicogênese da língua escrita.

Neste ponto, é necessário que, antes de fazermos um apanhado das principais ideias de Ferreiro acerca da escrita, nos detenhamos um pouco na teoria de conhecimento de Piaget, em que ela se baseia.

Ao rejeitar a visão empirista tanto como racionalista do conhecimento, Piaget (1983:6), com base nos seus estudos epistemológicos, afirma que:

O conhecimento não procede, em suas origens, nem de um jeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria das interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo portanto dos dois ao mesmo tempo (...) a dupla construção progressiva das relações sujeito/objeto.

Ainda segundo Piaget, o ponto de partida inicial para as relações que dão origem ao conhecimento não é "a percepção como os racionalistas facilmente admitiram do empirismo mas antes a ação, em sua plasticidade muito maior". Para ele, "toda

¹⁶ A epistemologia genética se propõe "pôr a descoberto as raízes das diversas modalidades de conhecimento desde as suas formas mais elementares e seguir sua evolução até os níveis seguintes, até inclusive, o pensamento científico". J. PIAGET. *A epistemologia genética/sabedoria e ilusões da filosofia/problemas de psicologia genética*. p. 3.

percepção chega a conferir significações relativas à ação aos elementos percebidos e é pois da ação que convem partir".

É nesse sentido que, como já vimos, conhecer um objeto, para Piaget (1978:12), implica em agir sobre ele para transformá-lo, assimilando-o e compreendendo a sua natureza, o que pressupõe uma contínua elaboração. É ele ainda que nos adverte que "se todo conhecimento é sempre vir a ser e consiste em passar de um conhecimento menor para um estado mais completo e mais eficaz, é claro que se trata de conhecer esse vir a ser e de analisá-lo da maneira mais exata possível...".

É também a partir desse mesmo ponto de vista que podemos identificar pontos convergentes entre Ferreiro e Freire, no que se refere às bases de suas teorias de conhecimento. Ambos concebem o conhecimento dialeticamente. Só que, embora a teoria de conhecimento de Freire tenha margem para incorporar novos achados da ciência, ainda encontramos, com base nos relatos de suas experiências, indícios dessa postura dialética em relação aos aspectos linguísticos da escrita.

Vejamos, por outro lado, a posição de Ferreiro (1985:89), em relação a essa questão. Segundo ela, "há poucos anos apenas é que a [sua] visão do processo de escrita mudou de forma radical (...) em função (...) de uma revisão completa de [suas] ideias sobre a aprendizagem da língua escrita a partir das descobertas da psicolinguística contemporânea".

Vejamos agora em que consiste a alfabetização proposta por Ferreiro, a partir dos resultados dos seus próprios estudos principalmente com crianças, e, mais recentemente com adultos.

Essas descobertas são marcadas pelo impacto da "teoria linguística de Noam Chomsky, que, na sua forma clássica, ficou conhecida como teoria gerativo-transformacional. Ao se ocupar das estruturas sintáticas de maneira até então inexplorada, a gramática gerativa ou transformacional de Chomsky suscita sérios problemas à teoria psicológica de aprendizagem. Chomsky, ao destacar a capacidade inata para a linguagem, que diz ser exclusiva do ser humano, do que resulta sua capacidade criadora, coloca em xeque a insuficiência dos modelos behavioristas que explicavam até então a aquisição da linguagem por imitação ou condicionamento.

Segundo Ferreiro (1985:21), esses modelos não dão conta de explicar a aquisição de regras sintáticas. A partir do impacto dessas descobertas, Ferreiro (1985:23) começa a relacionar essas ideias com a aprendizagem da leitura e da escrita, considerando também a distinção entre competência e desempenho, a partir de Chomsky. Para ela, como vimos, "sendo a escrita uma forma particular de transcrever a linguagem, tudo muda, se supomos que o sujeito que vai abordar a escrita já possui um notável conhecimento de sua língua materna, ou se supomos que não o possui".

A partir dessas reflexões, Ferreiro dirige aos educadores seu apelo de revisão da prática docente em relação à escrita. Ela insiste no fato de que não podemos ignorar, na alfabetização, o saber linguístico da criança. Não podemos continuar atuando como se ela nada soubesse de sua língua, ensinando-a a "transcrever esta mesma língua em código gráfico". Porém, o que constitui sua principal revisão teórica acerca da escrita emerge dos resultados de suas investigações é sua concepção de "escrita como sistema de representação da linguagem em confronto com a concepção de escrita como código de transcrição gráfica das unidades sonoras".

A esta altura, o leitor já nos pergunta: e a escrita como sistema de representação, o que significa? Ferreiro (1985:10), ao discutir as concepções acima, distingue entre sistema de representação adequada a uma realidade, e sistema alternativo de representação, que chama sistema de codificação. Segundo ela:

A construção de qualquer sistema de representação envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto a ser apresentado e uma seleção dos elementos e relações que serão retidos na representação.

Ferreiro esclarece que uma determinada representação pode ser adequada, mas não igual à realidade que representa. A representação de uma realidade tanto pode incluir como excluir propriedades e relações dessa realidade, considerando-se que o vínculo entre a representação e a realidade pode ser analógico ou totalmente arbitrário. Como exemplo de um sistema de representação, Ferreiro (1985:11-2) nos mostra:

Embora um mapa seja basicamente um sistema de representação analógico, contém também elementos arbitrários; as fronteiras políticas podem ser indicadas por uma série de pontos, por uma linha

continua ou por qualquer outro recurso; as cidades não são formas circulares nem quadradas e, no entanto, são estas duas formas geométricas as que habitualmente representam na escala do mapa de um país – as cidades etc.

Os sistemas alternativos de representação se baseiam, segundo Ferreiro, "na construção de códigos de transcrição a partir de representação já constituída". Como exemplo, temos "a transcrição das letras do alfabeto em código telegráfico, a produção de códigos secretos para uso militar" etc. Assim, do confronto entre essas concepções, fica claro que "na codificação os elementos e as relações já estão predeterminados", enquanto que "na criação de uma representação nem os elementos nem as relações estão predeterminados".

Neste ponto, a rápida visão da história da escrita, apresentada na seção 2.5, pode nos ajudar a compreender melhor Ferreiro (1985:12), quando nos diz:

A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação e não um processo de codificação. Uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação. Entretanto não é assim.

Dado esse equívoco, Ferreiro, à luz dos seus estudos, constata que as dificuldades que as crianças enfrentam, no início da escolarização, para se apropriarem dos sistemas de representação dos números e da linguagem, não são dificuldades tais como o adulto as concebe. São, pelo contrário, "problemas conceituais semelhantes à construção do sistema" ao longo de sua história. É a partir da solução desses problemas conceituais que as crianças são capazes de compreender o que a escrita alfabética representa e como representa.

Mas, o que é que o sistema alfabético de escrita realmente representa? Ferreiro (1985:13-4) nos faz considerar essa pergunta a partir de Saussure, tomando como reflexão a ideia do signo linguístico como "união indissolúvel de um significante (forma) com um significado (conteúdo)". Voltando a história da escrita, percebemos que, juntamente com Gleb, Fromkin e Rodman, Ferreiro nos lembra que as escritas do tipo alfabético, bem como as silábicas tinham originalmente a intenção de representar

diferenças entre os significantes, enquanto que as escritas do tipo ideográfico buscavam representar diferenças no significado.

No entanto, para Ferreiro (1985:14), esses intentos foram insuficientes para "representar de forma equilibrada a natureza bifásica do signo linguístico". Ela conclui que para tal propósito não existe um sistema de representação "puro". "Os sistemas alfabéticos incluem – pela utilização de recursos ortográficos – componentes ideográficos [...] tanto quanto os sistemas ideográficos [...] incluem componentes fonéticos".

Com isto, Ferreiro (1985:41) quer nos dizer, mais uma vez, que a aquisição da escrita alfabética como sistema de representação percorre um longo caminho de construção que precisa ser considerado pela escola, o que implica em uma revisão conceitual. Segundo ela, "em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual". E conclui: "acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização". Se continuarmos encarando a escrita como um sistema de codificação "que converte unidades sonoras em unidades gráficas", insistiremos em adotar, em nossa prática pedagógica, a postura que reduz a "linguagem a uma série de sons contrastantes a nível do significante". Ao procedermos assim, fragmentamos o signo linguístico, dissociando o significante do significado e destruimos a sua unidade. A aprendizagem da escrita se reduz, assim, à aquisição de uma técnica que enfatiza a discriminação perceptiva.

Por outro lado, se nos dispusermos a encarar a escrita como sistema de representação da linguagem, cuja aquisição envolve dificuldades conceituais por parte da criança, para compreender a forma de construção do sistema, aí então nossa prática será diferente e exigirá de nós um intenso esforço para compreender as interpretações do sujeito que aprende.

Partiremos do princípio de que o alfabetizando que convive num ambiente urbano, muito antes de chegar ao momento formal da alfabetização, tem desenvolvido um esforço cognitivo muito grande na exploração de suas experiências com a língua escrita. Ainda segundo Ferreiro (1987:20):

A escrita forma parte do "espaço urbano" e se encontra nos mais variados contextos. Inclusive na ausência de informação específica transmitida por outras pessoas já alfabetizadas, a presença do objeto permite explorações variadas por parte das crianças. Isto não quer dizer que ao começar a escola primária, as crianças já possuam os conhecimentos que a escola aceita como válidos, mas já tem havido lugar para um trabalho de exploração ativa sobre as marcas gráficas, uma interrogação acerca de sua estrutura e sua função, junto com o intento de conceitualizar este objeto.

Se isto é assim em relação às crianças, não nos pode surpreender a ideia de que adultos não alfabetizados conheçam também a escrita e que suas conceitualizações desse objeto, conforme já constatadas por Ferreiro (1983:145), "correspondem exatamente a formas de escrita já identificadas em crianças pré-alfabetizadas".

Tocamos aqui um ponto relevante, que gostaríamos de frisar. Foi a partir de experiências anteriores com crianças e da observação de contextos nos quais emergiam situações de produção escrita de adultos e adolescentes bastante semelhantes às que vínhamos observando na produção das crianças, que esta investigação foi sendo gestada. Devido a isto, queremos deixar claro que nosso propósito é demonstrar um pouco do que temos visto na produção escrita do adulto e procurar compreender sua significação para uma prática de alfabetização de adultos comprometida com a desmistificação e transformação da realidade.

As implicações que a escrita como sistema de representação da linguagem traz para o contexto das relações alfabetizando-alfabetizador coincidem, a nosso ver (mesmo que não tenha sido esta a intenção de Ferreiro), com a proposta de educação problematizadora de Freire, como "situação gnosiológica". Vale a pena revermos ambas as posições.

Segundo Freire (1978:78-9), numa situação gnosiológica,

[...] o educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem.
[...]. O objeto cognoscível, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos.

Ferreiro (1987:26), ao se referir especificamente à necessidade de redefinição das relações professor/aluno na alfabetização, nos diz:

Em lugar de haver uma pessoa que sabe ler e escrever (professor) e em conjunto de crianças ignorantes, há um conjunto de pessoas que estão em processo de alfabetização e todas elas podem ler e escrever cada uma segundo o seu nível de alfabetização, incluindo o professor.

Temos, reunidos nessas referências, as razões que justificam o objetivo geral deste trabalho. Embora em nossas conversas recentes com Freire¹⁷ ele nos tenha advertido do perigo de interpretá-lo erroneamente com respeito à ação do sujeito cognoscente em relação à escrita, ao procedermos à leitura cuidadosa de seus escritos em relação a esse aspecto, não encontramos evidências de que ele concebesse o alfabetizando como conhecedor da escrita antes do momento formal de alfabetização.

Acreditamos, sim, que Freire (1978:67), ao defender a não "absolutização da ignorância", apostava na capacidade do sujeito cognoscente de uma forma total, como já vimos. Podemos aplicar a sua ideia de que, na educação problematizadora, o "objeto cognoscível deixa de ser propriedade do educador para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos". Mas isto não significa que ele estivesse referindo-se conscientemente a essa capacidade em relação à escrita como sistema de representação. Pelo menos os procedimentos utilizados em suas experiências são baseados na concepção de escrita como codificação, embora saibamos que ele se insurgisse contra a prática alienante e necrófila dessa visão de escrita.

A nosso ver é nesse pormenor que reside nossa contribuição. Se estamos comprometidos com o desvelamento da realidade, a escrita tal como tradicionalmente tem sido trabalhada na prática docente é também parte inerente dessa realidade que, política e ideologicamente, se dará por satisfeita em que as populações marginalizadas continuem sendo expelidas da escola. Nesse sentido Freire (1987:121), ao discutir o problema da analfabetização no contexto dos Estados Unidos, em função da grande população de analfabetos, se pergunta: "Como eles foram expelidos? Foram postos para fora por decreto porque não sabiam ler e escrever? E ele mesmo responde. "Esse grande

¹⁷ As conversas que temos tido recentemente com Freire, em função de sua participação como membro da comissão julgadora de nossa dissertação de mestrado, nos permitem essa menção (nota de 20/12/1987).

número de pessoas que não sabem ler e escrever e que foram expelidos da escola não representam o fracasso da classe escolarizada, mas o seu triunfo, o que lhe permite mantê-los sob sua dominação.”¹⁸

Ferreiro (1987:252-253), por sua vez, nos adverte insistentemente de que a forma como a leitura e a escrita vêm sendo tratadas pela escola levanta controvérsias inevitáveis. Para ela, "a pretensão absurda de que cada grafismo corresponde univocamente a um som é inconsistente do ponto de vista linguístico, insustentável sob o ponto de vista ideológico, contraditório do ponto de vista didático. A nosso ver, é também politicamente favorável à manutenção da dominação.

É Ferreiro ainda que nos adverte que a forma como a escola tem abordado a alfabetização destina-se a atingir apenas as crianças que já estão a meio caminho do processo de apropriação da escrita e da leitura, ficando uma grande parte dessa população condenada ao fracasso, e a escola contribuindo para aumentar o número de analfabetos.

A este ponto não poderíamos deixar de refletir sobre a atuação do professor, como parte das implicações pedagógicas da revisão do conceito de alfabetização. Ferreiro (1985:42), afirma que, tradicionalmente, "a leitura e a escrita têm sido encaradas como objeto de instrução sistemática, como algo que deve ser "ensinado" e cuja aprendizagem suporia o exercício de uma série de habilidades específicas". Essa afirmação pode levar alguém a entender que, na perspectiva de Ferreiro a atuação do professor seja anulada. Mas não é bem isto. A insistência de Ferreiro (1985:39) em que se parta, na alfabetização, das concepções da criança sobre a escrita, não significa que "o professor se limite a ser simples espectador de um processo espontâneo". Pelo contrário, é necessário que se tome a escrita como objeto de conhecimento e que tanto as concepções dos que ensinam como as dos que aprendem sejam consideradas.

Essa visão do processo de alfabetização implica, segundo vimos, na "morte" do professor para a ideia de que ele é o único que sabe ler e escrever na sala de aula. Isto, a exemplo das crises provocadas pelo processo de conscientização, implica um empreendimento doloroso, uma vez que, para Ferreiro (1987:27), exige "uma ruptura

¹⁸ Tradução nossa.

com práticas e pressuposições anteriores que provocam desequilíbrio nos esquemas assimiladores dos professores e requer tempo para que se construam novos esquemas".

É nesse sentido que a revolução conceitual proposta por Ferreiro vê a alfabetização como processo: os sujeitos nele envolvidos constantemente reconstróem suas concepções acerca do objeto. De um lado, os alfabetizandos reconstróem ativamente o objeto escrita para se apropriarem dele (e expressarem o seu pensamento-linguagem acerca do mundo). De outro, os alfabetizadores, ao buscarem compreender e interpretar as concepções dos alfabetizandos, reconsideram suas próprias concepções e juntos constroem um novo conhecimento.

Dada a importância de se conhecer e de se considerar as concepções dos sujeitos que aprendem como um dos pontos fundamentais desse processo, é que não podemos deixar de ver, mesmo rapidamente, os resultados que emergem das investigações de Ferreiro.

2.8.1 Como as crianças e os adultos concebem a escrita

Ao tentar compreender inicialmente as concepções das crianças no desenvolvimento da apropriação dos processos de leitura e escrita, Ferreiro baseia-se na teoria de inteligência de Piaget, principalmente no que diz respeito a sua noção de assimilação.

A noção de assimilação, segundo Piaget (1983:XI), "expressa o fato fundamental de que todo conhecimento está ligado a uma ação e de que conhecer um objeto ou um acontecimento é assimilá-lo a esquemas de ação". Estes, por sua vez, são construídos pelo indivíduo, e considerados por Piaget como aquilo que há de comum em uma ação, que pode ser generalizável em outras situações ou mesmo dar lugar "a diferenciações através de acomodações a situações novas". Piaget define acomodação como "toda modificação dos esquemas de assimilação, por influência de situações exteriores". Assim, a assimilação e a acomodação interdependem e são responsáveis pelo equilíbrio dinâmico e ativo da inteligência.

Inspirada no trabalho já desenvolvido por Piaget no domínio do conhecimento matemático, por exemplo, Ferreiro aplica essas noções ao estudo psicogenético da linguagem escrita, para compreender os problemas conceituais enfrentados pelas

crianças em seu esforço cognitivo para entender "quais são as características da linguagem que a escrita alfabética representa". Não pretendemos rever todos os resultados dessas investigações. Limitar-nos-emos a ressaltar os diferentes momentos do processo de apropriação do sistema de escrita e as interpretações de Ferreiro a seus achados.

Como vimos, a primeira grande dificuldade que encontramos para reconhecer o ponto de vista da criança no desenvolvimento da leitura e da escrita é a de renunciarmos a nossa forma de ver a escrita e passarmos a aceitar, segundo Ferreiro (1985:68), as manifestações mais evidentes das tentativas infantis para compreender o sistema de escrita: suas próprias produções escritas. Há até poucos anos atrás, as primeiras tentativas de escrever feitas pelas crianças eram consideradas meras garatujas, como se a escrita devesse começar diretamente com letras convencionais bem traçadas. Assim, tudo o que ocorria antes era simplesmente considerado como tentativas de escrita e não como escrita real. Ignorava-se ainda que as garatujas ou as marcas gráficas representassem algum esforço cognitivo.

Utilizando-se da noção de esquemas de assimilação (conceituais), Ferreiro (1985:70) mostra que na escrita eles têm também sua história de construção:

Cada passo resulta na interação que ocorre entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento. No processo de assimilação o sujeito transforma a informação dada; às vezes a resistência do objeto obriga o sujeito a modificar-se também (isto é a mudar seus próprios esquemas) para compreender o objeto (isto é, para incorporá-lo, para apropriar-se dele).

É nesse ponto que, a nosso ver, não podemos deixar de considerar o desenvolvimento da apropriação da escrita como um processo dialético. Nesse processo, cuja origem é necessariamente extra-escolar, Ferreiro nos aponta alguns momentos ou níveis que passaremos a ver tomando como referência a sua obra *Psicogênese da língua escrita* (1986:183-213).

1. As primeiras tentativas de escrever são uma reprodução dos traços típicos e básicos da escrita. A escrita cursiva, representada por traços ondulados contínuos, ou

uma série de pequenos círculos ou linhas verticais contínuas. Essa é considerada uma fase mais primitiva e inicial da evolução conceitual da escrita.

A questão que se coloca a este nível é a de sua interpretação ou mesmo de sua função comunicativa. Os resultados, no entanto, mostram que nesse nível "a escrita é ininterpretável senão se conhece a intenção do autor". Isto se deve ao fato da primazia da intenção, nos primeiros atos de escrita. É o que nos diz Teberosky (1987), cuja opinião é partilhada por Sinclair (1979): "Nos momentos iniciais a escrita é fundamentalmente representação, depois adquire função comunicativa".

Há também, neste nível, "tentativas de correspondência entre a escrita e as características físicas do objeto referido". Com isto, a criança espera, por exemplo, que "a escrita dos nomes de pessoas seja proporcional ao tamanho (ou idade) da pessoa e não ao comprimento do nome correspondente".

2. Em um segundo nível, há uma progressão no sentido de ser introduzida uma diferenciação objetiva na escrita. A forma dos grafismos antes indiferenciados começam a se aproximar mais da forma das letras. A criança trabalha então com a seguinte hipótese:¹⁹

Para poder ler as coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas. Assim, ele concebe que, para escrever algo [...] faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos [...] e uma [...] variedade interna nos grafismos.

Nesta fase, não existe uma correspondência entre a letra e seu valor sonoro. "Cada letra vale como parte de um todo e não tem valor em si mesmo". Ferreiro nos mostra alguns exemplos dessa não correspondência que nos permitem também observar que a criança procura respeitar duas exigências a seu ver básicas: a quantidade de grafias (nunca menor do que 3) e a variedade das grafias.

Aron = sapo

Aorn = pato

Iaon = casa

¹⁹ Ferreiro (1986:24) utiliza o termo hipótese em sentido amplo, "para se referir a ideias ou sistemas de ideias elaboradas por crianças a fim de explicar a natureza e o modo de funcionamento de um determinado objeto".

A31 = Silvia

Este é o período no desenvolvimento da construção do sistema de escrita pela criança a que Ferreiro chama de pré-silábico.

3. O nível chamado por Ferreiro de “período do surgimento da hipótese silábica” apresenta-se como um dos mais complexos durante a aquisição da leitura e da escrita; significa um salto qualitativo em relação aos outros níveis.

O esforço cognitivo da criança se caracteriza "pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita". Com isto, ela entra em conflito com as próprias hipóteses estabelecidas anteriormente (de exigência de quantidade mínima e variedade de caracteres) e passa a negá-las quando descobre que a escrita representa partes sonoras da fala. Ou seja, "ela entra em conflito ao tentar passar da correspondência global (entre o nome e a escrita) para uma correspondência termo a termo que a leva a atribuir valor silábico a cada letra". Assim, ao invés de utilizar quatro grafias para escrever a palavra sapo (Aron), no exemplo acima, ele é "obrigada a escrever somente duas grafias para as palavras dissílabas", como nos exemplos: AE = ca-rro e IO = mo/tor.

Segundo Ferreiro, a hipótese silábica pode ser caracterizá-la por grafias ainda distantes das formas das letras. No entanto, "é uma construção original da criança, que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto".

4. A fase chamada de "passagem da hipótese silábica para a alfabética" continua sendo um passo fundamental do processo. A transição é marcada por conflitos internos entre as próprias hipóteses construídas anteriormente pela criança e a assimilação (transformação) das informações recebidas pelo meio. Assim, ela descobre a contradição entre a leitura das formas gráficas com base na hipótese silábica construída por ela, e a leitura das mesmas gráficas, com base nas informações do meio.

Segundo Ferreiro, a criança resiste em abandonar, de suas hipóteses, dando a ideia de que

[...] faz falta uma certa quantidade de letras para que algo seja lido (ideia reforçada agora pela noção de que escrever algo é ir representando, progressivamente, as partes sonoras desse nome), e que cada letra representa uma das sílabas que compõem o nome.

Assim, a escrita silábico-alfabética se caracteriza pelo fato de algumas letras representarem sílabas e outras representarem fonemas. Tradicionalmente, do ponto de vista adulto, este tipo de escrita tem sido considerado como "omissão de letras". Segundo Ferreiro (1985:85-6)²⁰, no entanto, do ponto de vista do sujeito em desenvolvimento, esse tipo de escrita é "acréscimo de letras", uma vez que a criança está introduzindo mais letras do que as de que necessitava na hipótese silábica. Exemplos:

Lais = "lápiz"

EZA = "mesa"

MAP = "mapa"

5. A escrita alfabética constitui o momento terminal na construção do sistema de escrita. Neste nível, a "criança já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever". Nesta fase, ela já não tem mais dificuldades em relação "às leis de composição do sistema alfabético", o que não significa que tenha superado todas as dificuldades.

A partir desse momento, a criança se depara com os obstáculos da ortografia. Os problemas que ela passa a enfrentar representam um desafio ao princípio do sistema alfabético de que "cada letra representa um som". Suas dificuldades se referem aos casos de uma só grafia com vários valores sonoros ou, pelo contrário, às grafias diferentes com um mesmo valor sonoro. Segundo Ferreiro, é importante distinguir entre "dificuldades ortográficas e dificuldades na compreensão do sistema de escrita".²¹ Em relação aos níveis de conceitualização de escrita dos adultos, Ferreiro (1983:145,229), ao considerar os resultados de suas investigações, nos mostra que as formas de escrita que ela já havia identificado em crianças pé-alfabetizadas foram em certa medida replicadas pelos adultos, ressaltando que "os níveis mais primitivos estão praticamente

²⁰ Estamos indicando aqui apenas as referências que não fazem parte da obra anteriormente citada, na qual estamos baseando o levantamento dos níveis de conceitualização do sistema de escrita.

²¹ Observamos que, em nosso caso, ao fazermos um apanhado dos níveis de conceitualização das crianças na construção do sistema de escrita alfabética, limitamo-nos a considerar apenas os aspectos a nosso ver relevantes para fundamentar, neste trabalho, uma análise posterior da produção escrita.

ausentes". Em sua opinião, isto "reforça o caráter construtivo e não meramente receptivo do processo de apropriação da língua escrita".²²

Foi nosso propósito considerar as principais ideias de Ferreiro sobre a escrita como sistema de representação da linguagem alfabética, bem como as suas críticas à prática docente tradicional, lado a lado com algumas confrontações e convergências com as ideias e a prática de Freire em seu trabalho com a alfabetização de adultos. As confrontações nos remetem a algumas perguntas que têm orientado esta investigação e que, nesse contexto, adquirem nova significação no que diz respeito à escrita como sistema de codificação ou sistema de representação da linguagem.

Segundo Ferreiro (1985:41):

É preciso reanalisar na alfabetização as práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos subjacentes a ela, e até que ponto funcionam como filtros de transformação seletiva e deformante de qualquer proposta inovadora.

É neste sentido que, imbuídos conscientemente da visão dialética do conhecimento, estamos buscando compreender, na prática de Freire, a ação do alfabetizando como sujeito criador em relação à escrita, no sentido lingüístico. Até agora temos visto que a "criação" na escrita, para Freire, não deixa de ser criação a partir de um modelo pré-elaborado, e de um conceito de língua escrita já sacralizado tanto para o alfabetizador, como para o alfabetizando. Esta constatação nos impõe o desafio da desmistificação.

As convergências que indicamos à página 54 nada mais representam do que a tentativa de buscar uma síntese de ideias que possibilite uma integração entre a alfabetização global como "ação cultural para libertação" (que chamamos também alfabetização crítica ou política) e a alfabetização que conceitua a escrita como sistema de representação da linguagem.

²² Observamos também que o trabalho acima referido de Ferreiro "constitui até então o primeiro conjunto sistematizado de dados sobre as conceituações dos adultos não alfabetizados acerca do sistema de escrita". Não temos conhecimento disponível de outros trabalhos, nessa perspectiva, que estejam sendo desenvolvidos.

Ambas estão voltadas para o desvelamento e a desmistificação de uma realidade que contribui para a manutenção da dominação, por meio da luta pela transformação de uma situação de mutismo (dos que têm a sua humanidade negada no direito de dizer a sua palavra), bem como em função da impossibilidade de terem a sua palavra "ouvida por escrito".

Há resistência tanto na primeira forma de luta quanto na segunda. É trabalhando em ambas as frentes (para o desvelamento da realidade e para a desmistificação da escrita dentro dessa realidade), que percebemos como é difícil, na prática educativa que busca o ideal de "educação como prática da liberdade", assumir a convicção de que a alfabetização crítica não pode prescindir da alfabetização linguística. Ambas constituem instrumentos de apropriação de poder pelas massas na luta contra os obstáculos que engendram a opressão.

3. Metodologia

3.1 Caracterização do estudo

A orientação metodológica deste estudo se insere numa linha de pesquisa-ação que, de acordo com Silva e Silva (1986:69), no contexto da América Latina segue uma vertente educativa a partir do trabalho de investigação temática proposta por Freire no momento inicial do seu "método". Com base na experiência de Freire (1983:103), sabemos que o que ele pretendia investigar não era

[...] os homens como se fossem peças anatômicas, mas seu pensamento linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo em que se encontram envolvidos seus temas geradores [...] temas esses que expressam a realidade enquanto *representação concreta de ideias*, valores, concepções e esperanças, bem como representam os obstáculos ao ser mais dos homens.²³

Dessa forma, numa perspectiva humanizadora, Freire vê a pesquisa (1981:55) como "ato de conhecimento que tem como sujeito cognoscente de um lado os

²³ Grifo nosso.

pesquisadores profissionais, de outro os grupos populares e como objeto a ser desvelado, a realidade concreta".

No caso específico desta investigação, a partir de uma releitura da teoria do conhecimento de Freire em relação à alfabetização e dos estudos de Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, estamos considerando:

- a alfabetização como ato de conhecimento, em que estão envolvidos alfabetizandos/alfabetizadoras, sendo os alfabetizandos os principais sujeitos do processo;
- o objeto a ser desvelado e compreendido pelos alfabetizandos é a escrita enquanto processo de aquisição e representação da linguagem/pensamento.

Essa delimitação se impôs em função da necessidade a que já tivemos oportunidade de nos referir: de que o alfabetizando adulto/adolescente assuma de fato o seu papel de sujeito de seu próprio processo de aquisição da escrita, uma vez que ele é geralmente ameaçado pelo medo de errar e pela introjeção de sua incapacidade de produzir escrita pela experimentação.

Assim delimitada, a orientação deste estudo esteve voltada para a intervenção, no sentido de propiciar às alfabetizadoras uma "capacitação na prática", que lhes permitisse atuar de forma mais efetiva, em consonância com os objetivos da proposta de alfabetização em cujo contexto atuavam. Em relação aos alfabetizandos, buscamos conhecê-los melhor, por uma interação permanente com eles, as alfabetizadoras e demais membros da equipe, redefinindo sempre a forma de conduzir o processo.

Dentro de uma concepção de conhecimento como ação, Thiollent (1986:74) nos adverte que a pesquisa-ação, no contexto de construção e reconstrução do sistema de ensino, não pode limitar-se a "descrever e avaliar" os fatos observados. Segundo ele, "precisamos produzir ideias" que possam contribuir para o aumento do nível de consciência das pessoas envolvidas no processo.

No caso específico desta ação, podemos dizer que as ideias produzidas ao longo do processo têm suscitado dúvidas e, por isso mesmo, produzido informações e questionamentos que, de certa forma, nos têm levado a gerar teoria durante o trabalho

de campo, de acordo com Glaser e Strauss (1967), e, a partir da teoria gerada, intervir com vistas a uma revisão conceitual em relação à alfabetização.

3.2 Contexto de observação

Esta investigação originou-se no contexto geral do PALFA, durante o período de novembro de 1986 a dezembro de 1987. Para o desenvolvimento da ação junto aos alfabetizandos, trabalhamos juntamente com o coordenador em duas equipes: uma equipe de acompanhamento composta por quatro professores/pesquisadores e uma equipe de execução composta por quatro alfabetizadoras. Como já vimos, essas alfabetizadoras passaram por um período de preparação preliminar ao início do trabalho.

No contexto geral, atuamos como parte da equipe de acompanhamento da ação alfabetizadora desenvolvida em quatro círculos de cultura, situados em bairros periféricos da Grande Vitória, nos Municípios da Serra (Boa Vista e André Carloni) e Cariacica (Itanguá e Santana de Cima).

Nossa função no acompanhamento da ação consistiu em:

- observar a ação das alfabetizadoras em relação ao desenvolvimento do conteúdo específico da alfabetização;
- avaliar o processo com as alfabetizadoras e demais membros da equipe, a partir das observações feitas;
- reorientar a ação no sentido de ajudar as alfabetizadoras a verem, tanto a si mesmas como aos alfabetizandos, como sujeitos do processo;
- subsidiar a equipe de execução com material de leitura;
- participar de reuniões de estudo e avaliação com a equipe de execução e com a equipe de acompanhamento;
- visitar semanalmente um círculo de cultura.

3.3 Contexto de intervenção

Nossas observações, com vistas à coleta de dados, se efetivaram pela participação direta e indireta.

3.4 Participação direta

Visitamos os quatro círculos de cultura três vezes por semana, no período de novembro de 1986 a dezembro de 1987, salvo nos 55 dias de greve. Essas visitas nos permitiam formular uma ideia geral do funcionamento de cada círculo. A duração de cada visita era de 3 horas, somando 9 horas semanais. O período de permanência no campo foi de um ano e embora tenhamos iniciado as observações específicas em março, decidimos computar as visitas iniciais, uma vez que foi a partir das observações feitas inicialmente que nosso interesse de estudo emergiu. A participação direta nos círculos de cultura pode ser assim visualizada:

Quadro 1
Distribuição do número de visitas e número de horas de observação,
por círculo de cultura

Círculo de cultura	Nº de visitas	Nº de horas
André Carloni	16	48
Boa Vista	20	60
Itanguá	18	54
Santana de Cima	13	39
Total	67	201

3.5 Participação indireta

Atuamos em dois momentos em reuniões de estudo e avaliação:

a) Reuniões com a equipe de execução, a equipe de acompanhamento e o coordenador. Nessas reuniões as alfabetizadoras trocavam suas experiências e juntos avaliávamos o processo. Buscamos nas leituras subsídios que pudessem ajudar no desenvolvimento da ação de cada uma e no atendimento aos interesses dos alfabetizando;

b) Reuniões com a equipe de acompanhamento e o coordenador, nas quais analisávamos as observações feitas durante as visitas aos círculos de cultura e os aspectos da prática que exigiam revisão e redirecionamento do processo. Foram 67 reuniões durante todo o processo, com a duração de três horas cada perfazendo um total de seis horas por semana.

3.6 Origem e emergência dos dados de análise

É importante reconsiderar aqui alguns pontos já abordados, a fim de esclarecer o leitor sobre o objetivo geral deste trabalho. Os dados que serão analisados emergiram ao longo da ação alfabetizadora desenvolvida pelo PALFA que, conforme vimos, iniciou suas atividades em novembro de 1986.

Desde o início, a equipe responsável pelo acompanhamento da ação alfabetizadora buscava fundamentá-la em princípios filosóficos e linguísticos, sem descuidar do caráter eminentemente político da educação e da alfabetização como ato de conhecimento. Para isto, apoiávamos, de um lado, na proposta educativa mais ampla de Freire e não especificamente no seu "método de alfabetização"; de outro, buscávamos apoiar a alfabetização em fundamentos linguísticos.

Do "Método Paulo Freire" adotamos o princípio de que as palavras geradoras e as codificações das situações existenciais do alfabetizando deviam ser tomadas como um dos pontos de partida para o desenvolvimento da leitura do mundo, no sentido usado por Freire. No entanto, na prática o trabalho a partir das codificações não se viabilizou.

Em virtude das limitações de tempo, as alfabetizadoras foram orientadas a fazer um pequeno levantamento do universo vocabular de suas comunidades, para nortear o início da ação. Não tivemos acesso a esse levantamento. Somente depois de três meses de trabalho é que conseguimos os primeiros relatórios que nos indicavam as palavras por elas já trabalhadas. Mas, antes mesmo que os relatórios nos chegassem às mãos, nossas primeiras visitas aos círculos de cultura, bem como as primeiras reuniões de avaliação e estudo, nos mostravam que as palavras geradoras trabalhadas não eram introduzidas na mesma ordem e nem obedeciam ao critério de gradação de dificuldades. Só em uma de nossas visitas é que constatamos que a alfabetizadora estava utilizando este procedimento.

Na verdade, observamos que, sendo as alfabetizadoras oriundas da própria comunidade onde atuavam, as palavras geradoras que elas utilizavam variavam em função dos interesses e características de cada grupo, mas no geral acabavam, de certa forma, por se repetirem em todos os grupos, dada a semelhança de suas experiências de vida.

Para que o leitor tenha uma ideia das palavras e dos temas geradores trabalhados nos quatro círculos de cultura que acompanhamos durante todo o ano, apresentamos parte do levantamento feito com base nos relatórios das alfabetizadoras e nas nossas anotações de campo.

Palavras geradoras trabalhadas: saúde, violência, tijolo, lajota, invasão, greve, aposentadoria, governo, sociedade, cruzado, salário, família, pagamento, analfabeto, advogado, delegado, congelamento, fome, periferia, barraco, eleição, escola, riqueza, chuva, coletivo.

A partir de algumas dessas palavras, foram desenvolvidos temas geradores: discriminação social, discriminação racial, transporte, saúde, êxodo rural, Constituição, comunidade, analfabetismo, violência, mercado, desemprego.

Em nossas primeiras visitas, tivemos contatos mais frequentes com dois círculos de cultura. Em um deles os alfabetizando eram na maioria pedreiros e ajudantes de pedreiro. No outro, o grupo era constituído, em grande parte, por donas de casa e empregadas domésticas. Foi nesses dois círculos que fizemos as nossas primeiras observações sobre o uso das palavras geradoras e sua fragmentação em famílias silábicas, observações essas que podem ser consideradas norteadoras das ideias do presente trabalho.

À medida que acompanhávamos o processo nos círculos de cultura, diretamente pelas visitas de observação e indiretamente pelas reuniões com as alfabetizadoras, começamos a questionar a validade da utilização da palavra geradora, no que se refere à sua fragmentação em sílabas, e ao papel do alfabetizando como sujeito criador.

Dados de observação nos informavam sobre as limitações das palavras geradoras a partir das "famílias silábicas". Os alfabetizando demonstravam, pelas palavras ou frases que escreviam, sua experiência existencial e de interação com a escrita, às vezes sem nenhuma referência ao aspecto semântico e existencial da palavra geradora em questão. Vejamos alguns exemplos. Dada a palavra geradora TIJOLO, a alfabetizadora apresentou no quadro as seguintes famílias silábicas:

TA - TE - TI - TO - TU

JA - JE - JI - JO - JU

LA - LE - LI - LO – LU

Ao utilizar essas famílias silábicas para formar palavras, um adulto escreveu TALI. A alfabetizadora, ao atentar para o que esse adulto havia escrito, começou a reler com ele a família do TA, para ver se ele conseguia perceber a distância entre a leitura que eles faziam e a intenção de escrita dele. Após a releitura, o adulto observa novamente o que escreveu e diz : "dali é com D" – isto é, ele queria escrever o advérbio dali.

Outra alfabetizadora trabalhava a palavra NAMORADO com um grupo formado, na sua maioria, por empregadas domésticas e donas de casa. As famílias silábicas foram apresentadas no quadro, assim:

NA - NE - NI - NO - NU
 MA - ME - MI - MO - MU
 RA - RE - RI - RO - RU
 DA - DE - DI - DO - DU

Assim que a alfabetizadora solicitou ao grupo que formasse palavras, uma adolescente foi ao quadro e escreveu: "1e gota de mi". Perguntamos a ela o que havia escrito, ao que respondeu: "Ele gosta de mim".

Outro aspecto que começamos a questionar em relação à palavra geradora, foi o seguinte: os alfabetizandos, ao utilizarem as famílias silábicas, escreviam mas não compreendiam o significado do que haviam escrito, como nestes exemplos: TRUTI, TEPERI, JITO. Outros alfabetizandos começavam a escrever e a ler, com muita convicção, palavras do seu cotidiano, como as que foram produzidas por um verdureiro: ababura, eipim, tomani.

Neste ponto as alfabetizadoras, em função de nossas constantes provocações, colocavam-se a questão de que o alfabetizando escrevia "do jeito dele", mesmo que a palavra estivesse escrita no quadro em sua grafia convencional. E a pergunta que se seguia a essa preocupação era: O que é escrever?

Observamos ainda alfabetizandos escrevendo no quadro e lendo palavras como:

Jru (João); mta (mata); V - E - O - U (va, ve, vi, vo, vu). Estas evidências nos levaram a reorientar a ação das alfabetizadoras no sentido de usar a palavra geradora como tema gerador das discussões e como ponto de partida para a escrita, sem proceder à fragmentação do signo linguístico.

Neste ponto o processo se abria para abrigar uma concepção linguística de aquisição da escrita. As repercussões dessa mudança de concepção incidiram nas condições de produção do texto. O alfabetizando era provocado a construir espontaneamente seus textos e expressar suas ideias a respeito dos assuntos discutidos da forma como ele pudesse escrever. Tomávamos como base para essa reorientação, a competência linguística do alfabetizando e seu conhecimento prévio da escrita, bem como a sua capacidade como sujeito pensante, em relação com os demais sujeitos e com o mundo.

Não podemos deixar de lembrar que a nossa intervenção no processo se deve aos estudos de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e à experiência anterior de acompanhamento da alfabetização com crianças, baseada nos princípios da relação fala-escrita e da exposição a atos de leitura e escrita. Esses princípios vêm sendo respaldados pelos trabalhos de Ferreiro com crianças. Como já vimos, ela nos lembra que tudo muda na alfabetização quando consideramos que, em função de sua interação com o mundo que o rodeia, o sujeito que vai abordar a escrita já tem "um notável conhecimento de sua língua materna". No entanto, esse conhecimento teórico só pode ser concretizado quando nos deparamos com as amostras de escrita que acabamos de referir. Assim, a reorientação da ação das alfabetizadoras se deu, em nossa prática, a partir da constatação de que o alfabetizando adulto/adolescente já tinha algum conhecimento da escrita como evidenciam os exemplos mencionados.

Por sua vez, dados dessa mesma prática nos desafiavam a estudar a proposta de alfabetização de adultos de Freire em seus aspectos linguísticos. Esse desafio se tomava mais claro à medida que as nossas observações iam indicando que a escrita a partir das palavras geradoras parecia camuflar o verdadeiro sentido da escrita como ato criador. Ao mesmo tempo ficava claro para nós que essa prática ignorava o alfabetizando como sujeito cognoscente que, tendo uma experiência de vida mais longa que a criança,

pudesse ter ideias ainda mais elaboradas sobre a escrita, as quais representassem o seu conhecimento dela.

Ao tentarmos reorientar o processo, iniciamos um período de descobertas e de grandes conflitos para as alfabetizadoras. Esse foi um período extremamente influenciador da emergência dos dados, tanto em relação à alfabetização política como em relação à alfabetização linguística em processo.

Considerando que, em Freire, a alfabetização é um ato político, começamos a descobrir que não dispúnhamos de alfabetizadoras "politicamente alfabetizadas" que pudessem ajudar seus alfabetizados a desenvolver uma visão crítica da realidade. Pelo contrário, alguns alfabetizados, que já faziam essa leitura crítica, juntamente com os demais do grupo, ajudavam a alfabetizadora a se descobrir nesse processo e a começar a clarear para si mesma sua opção política, conforme exemplifica este depoimento de uma delas: "Antes eu trabalhava, agora eu tenho um compromisso".

Ao lado dessa constatação, a necessidade de promover uma mudança conceitual em relação à alfabetização começou a envolver a equipe de alfabetizadoras numa avaliação de sua prática e de seu conceito de alfabetização. Admitir que o adulto ou adolescente que se iniciava no processo de alfabetização fosse capaz de expressar graficamente o seu pensamento/linguagem da forma como compreendia a escrita começou a se constituir para as alfabetizadoras uma nova aprendizagem cheia de conflitos expressos, por exemplo, nesse tipo de depoimento: "Eu fico preocupada com o tempo para a alfabetização, se for esperar que o adulto escreva o que pensa, do jeito que sabe..."

Implícito nessa preocupação estava a compreensão de escrita da alfabetizadora, isto é, escrita como sistema de codificação e a não legitimação do conhecimento da escrita que o alfabetizando demonstrava. Admitir esse saber implicava em uma revisão do seu próprio conceito de alfabetização, que necessariamente a levaria a reconsiderar-se como uma das aprendizes do processo, conforme uma delas, em relação à leitura, afirmou posteriormente: "Agora posso dizer que estou aprendendo a ler".

Outro conflito vivenciado pelas alfabetizadoras foi o da própria atitude dos alfabetizados em relação à escrita. Devido à experiência anterior de escolarização, em que foram acostumados a copiar e a repetir, os alfabetizados exigiam muito a cópia, as

sílabas, adoação do conhecimento, rejeitando o desafio de pensar e construir sua própria escrita. Diante disso, cabia-nos, como parte da equipe responsável pelo acompanhamento da ação, respeitar o nível de entendimento de cada uma das alfabetizadoras, tanto em relação à visão de mundo como em relação à compreensão de escrita. Estávamos conscientes de que, segundo Freire (1963:18), se ninguém conscientiza ninguém, também ninguém politiza ninguém. E assim não poderíamos esperar que as mudanças, tanto num nível quanto no outro, acontecessem de repente. Restava-nos a tarefa de prover condições para que, por meio do estudo, da reflexão e ação sobre a prática, as opções de cada uma fossem se aclarando e as mudanças se evidenciando.

Foi nessa práxis que começamos a identificar também pontos convergentes entre Paulo Freire e Emília Ferreiro, no que diz respeito à necessidade de mudança de postura em relação à ação dos alfabetizadores, o que envolve crises existenciais, como podemos confirmar em um depoimento: "Está acontecendo uma coisa diferente comigo. Desde novembro que eu estou trabalhando e só agora é que eu me sinto como se eu estivesse me alfabetizando com eles".

Começamos também a questionar a ação das alfabetizadoras em relação a sua visão do alfabetizando como sujeito capaz de produzir escrita. O conhecimento que os alfabetizandos expressavam em sua produção não eram valorizados pelas alfabetizadoras, conforme se pode ver neste depoimento: "Nunca pensei que tinha gente que não soubesse nada".

A reorientação que propúnhamos implicava, como vimos, em uma nova concepção de alfabetização. De acordo com Freire, a nosso ver, implicava em que as alfabetizadoras "morressem" para uma prática de educação bancária para "renascerem" como educadoras problematizadoras. Para Ferreiro (1987:27), isto implica uma longa caminhada rumo a uma revisão conceitual de alfabetização:

Quando se trata de um conteúdo que implica uma ruptura com as práticas e pressuposições anteriores, é preciso por em crise os esquemas assimiladores dos professores para dar ocasião a que se construam novos esquemas. Isso leva tempo, um tempo que não pode coincidir com o tempo político disponível para introduzir uma inovação. E sem dúvidas as modificações que perduram requerem o respeito ao tempo de assimilação dos professores.

É importante esclarecer que, enquanto constatávamos esses fatos, estávamos como observadora, mas não necessariamente coletando dados para este estudo. Por essa razão perdemos muitas informações. Posteriormente, dada a impossibilidade de dicotomizar a ação dos sujeitos (alfabetizando/alfabetizadoras) envolvidos no processo, detivemo-nos em considerar algumas situações indicadoras do pensar, agir e sentir das alfabetizadoras em relação a si mesmas, aos seus alfabetizando e à realidade.

A partir da emergência dos dados até aqui apresentados, ao propormos a revisão da proposta de alfabetização de adultos de Freire em relação ao sistema de escrita, vimos que seria também impossível dicotomizar a leitura da escrita, se considerávamos a alfabetização como ato político e como ato de conhecimento. Isto significa que, ao efetuar a coleta de dados propriamente dita, estivemos voltados para:

- a relação indissociável entre a leitura do mundo que o alfabetizando estava fazendo e expressando na produção escrita, e a compreensão da escrita como sistema de representação da linguagem;
- a criação de texto a partir do contexto das situações do homem com o mundo, com a natureza e com os outros homens.

A leitura do mundo incluía, ainda que de forma obscura para nós, a tarefa política de desmistificação da escrita convencional que caracteriza a nossa cultura letrada, e colocava a necessidade de revisão do processo de aquisição da escrita dentro de uma visão dialética de construção de conhecimento.

3.7 Caracterização dos sujeitos

A formação dos círculos de cultura para atendimento a adultos e adolescentes interessados em frequentar a escola foi feita mediante atuação da própria alfabetizadora, por meio de contatos pessoais nas casas dos alfabetizando ou pela divulgação nas reuniões de associações de bairro e nas igrejas.

Os 50 alfabetizando que participaram do processo, dentre adultos e adolescentes, identificam-se em sua maioria como uma clientela característica dos contingentes de analfabetos que, segundo Ferrari (1985:48), são produzidos pela exclusão do processo de alfabetização durante o período de escolarização regular. É

também típica do contingente que, segundo Freire (1987:120), foi "socialmente proibido de ir à escola". Definimos o adulto com base no intervalo de idade usado por Ferreira (1983), arbitrariamente fixado entre 20 e 25 anos. No entanto, tivemos em nossa amostra um alfabetizando com 51 anos. Consideramos adolescentes os que se situavam entre 15 e 18 anos, que efetivamente representava a média de idade dos adolescentes em processo de alfabetização.

De acordo com essa caracterização dos alfabetizandos e em consonância com os objetivos deste trabalho, procedemos à composição da amostra, com base em critérios que Thiollent (1986:62) chama de "representatividade qualitativa", ou seja: compusemos uma amostra intencional com 32 alfabetizandos cuja produção escrita apresentava características relevantes para o estudo proposto. A seleção desse grupo nos círculos de cultura pode ser visualizada no quadro abaixo.

QUADRO 2
Distribuição dos alfabetizandos participantes e selecionados por círculo de cultura

Círculo de cultura	Alfabetizandos					
	Adultos		Adolescentes		Total Geral	
	Participantes	Selecionados	Participantes	Selecionados	Total	Selecionados
André Carloni	5	3	6	3	11	6
Boa Vista	9	6	3	2	12	8
Itanguá	7	5	4	3	11	8
Santana de Cima	6	6	10	4	16	10
Total	24	20	23	12	50	32

Uma visão mais completa do grupo e de sua produção escrita pode ser observada no próximo quadro.

QUADRO 3
Caracterização dos alfabetizandos participantes da pesquisa segundo a faixa etária, escolaridade, profissão e número de trabalhos analisados

Alfabetizandos	Faixa etária	Escolaridade	Profissão	Trabalhos Analisados
1. C. P.	15 a 20	Mobral	Pedreiro	15
2. F. A.	15 a 20	Nenhuma	-	04
3. G. A.	15 a 20	3ª Série	-	20
4. J. P.	15 a 20	Mobral	Ajudante de pedreiro	06
5. J. M.	15 a 20	1ª Série	-	15
6. L. C.	15 a 20	3ª Série	Marceneiro	49
7. L. M.	15 a 20	3ª Série	Empregada doméstica	08
8. M. A.	15 a 20	2ª Série	Garçon	48

9. M. J.	15 a 20	Nenhuma	Dona de casa	18
10. R. V.	15 a 20	2ª Série	Marceneiro	29
11. Z. C.	15 a 20	Mobral	Feirante	02
12. Z. S.	15 a 20	2ª Série	-	18
13. A. T.	20 a 30	Nenhuma	Pedreiro	10
14. M. C.	20 a 30	1ª Série	Dona de casa	07
15. N. O.	20 a 30	Nenhuma	Servente	23
16. L. S.	31 a 40	Nenhuma	Servente	40
17. D. O.	31 a 40	Nenhuma	Empregada doméstica	11
18. V. X.	31 a 40	Mobral	Operário	66
19. J. V.	31 a 40	Mobral	Vendedora de roupas	31
20. J. A.	31 a 40	Mobral	Ajudante de pedreiro	03
21. M. O.	31 a 40	Mobral	Vendedora de jóias	21
22. G. G.	31 a 40	1ª Série	Revendedora (roupas)	54
23. F. R.	31 a 40	2ª Série	Operário	39
24. M. S.	41 a 51	Nenhuma	Lavadeira	18
25. O. F.	41 a 51	Mobral	Dona de Casa	15
26. M. L.	41 a 51	Mobral	Mecânico	05
27. L. V.	41 a 51	Mobral	Empregada doméstica	22
28. E. S.	41 a 51	Mobral	Porteiro	39
29. A. M.	41 a 51	1ª Série	Consertador (bicicleta)	40
30. P. S.	41 a 51	3ª Série	Vigia	19
31. H. F.	41 a 51	Mobral	Dona de Casa	15
32. I. A.	41 a 51		Aposentado	

3.8 Coleta de dados

Assim que decidimos pela investigação proposta neste trabalho, nossa ação no acompanhamento do processo assumiu nova dimensão. Pouco a pouco deixamos de atuar como observadora, para assumir, de acordo com Ludke & André (1986:26), "o papel subjetivo de participante". De acordo com estas autoras, a atitude de participação mais direta com os sujeitos envolvidos no processo é uma das formas adequadas para "apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as próprias ações". Assim, o principal instrumento que utilizamos para colher informações que expressassem as apreensões e a visão de mundo dos alfabetizandos foi a observação.

Metodologicamente, adotamos a orientação sugerida por Spradley (1980:33) para a observação participante. As anotações manuais de campo foram nossa principal forma de registro de dados. Esses registros eram normalmente feitos durante a observação e, eventualmente, após a saída do campo.

Ao lado das observações, como técnicas de coleta de dados, desenvolvemos encontros informais com os grupos e, com base no critério de representatividade qualitativa, fomos fazendo uma seleção intencional da produção escrita dos alfabetizandos para posterior análise linguística.

Nossas observações se processaram em duas etapas não estanques. Spradley (1980) chama a primeira de etapa de *observações descritivas* e a segunda de etapa de *observações focalizadas e seletivas*. Na primeira etapa as observações estiveram voltadas para os seguintes aspectos:

- participação dos alfabetizandos nas discussões;
- tipo de produção escrita característica do início da ação;
- depoimentos reveladores de maior ou menor compreensão de e interação com a escrita.

Na segunda etapa, nossa intenção foi levantar depoimentos que demonstrassem a resistência dos alfabetizandos em assumir suas próprias condições de vida, bem como sua capacidade como sujeitos cognoscentes em relação à escrita. No entanto, tivemos as nossas anotações prejudicadas devido ao envolvimento nas discussões. Em visto disso, obtivemos a permissão de algumas alfabetizadoras para complementar essa coleta com os depoimentos dos alfabetizandos registrados por elas em suas anotações diárias.

O caráter focalizado e seletivo de nossas observações evidenciou-se na busca de textos e depoimentos contrastantes. Exemplo: textos demonstrativos de progressão ou regressão na escrita, e textos ou depoimentos que mostravam o nível de aquisição da escrita e a leitura do mundo que os alfabetizandos expressavam.

Tivemos oportunidade de realizar quatro encontros informais, um com cada círculo de cultura, no final do ano escolar. Esses encontros ocorreram durante as nossas visitas semanais e sem qualquer previsão e foram bastante úteis como instrumentos auxiliares de coleta. Neles contamos com o auxílio de uma de nossas companheiras de equipe na tarefa de registrar manualmente os dados. A conversa foi geralmente encaminhada pela alfabetizadora; participamos ouvindo e abordando algumas questões pertinentes aos alfabetizandos:

- uma avaliação de seu desempenho durante o processo (suas expectativas e o resultado obtido);

- sua visão de escrita;
- a validade ou não de sua participação no PALFA;
- suas sugestões.

Era nosso propósito original coletar dados de progressão na escrita, tanto no caso da aquisição do sistema alfabético como no caso de aquisição de regras ortográficas, além de dados (contrastivos de escrita) característicos da ação alfabetizadora do período inicial do processo. Assim decidimos selecionar toda a produção escrita que, a nosso ver, fosse representativa do que buscávamos estudar. Dessa forma, o nosso corpus de análise foi assim constituído:

a) Produção escrita

Dos 990 trabalhos escritos dos alfabetizandos, excluimos 253, sendo que 119 eram cópias, e 134 eram, ao mesmo tempo, trabalhos não datados e não interpretados pela alfabetizadora ou simplesmente não interpretados. Assim, baseamos a nossa análise apenas em 737 trabalhos.

b) Depoimentos dos alfabetizandos

Esses depoimentos foram documentados de duas formas: em registros manuais efetivados durante nossas visitas aos círculos de cultura e nos relatórios elaborados pelas alfabetizadoras. Os dados disponíveis foram extraídos de um total de 78 depoimentos, dos quais 68 foram obtidos por nós e 10 foram extraídos dos relatórios das alfabetizadoras.

3.9 Instrumentos de análise

Os questionamentos e as descobertas que caracterizaram o processo possibilitaram maior aproximação com os grupos. Além disso, a própria relação pedagógica nos círculos de cultura criou condições para ouvirmos os alfabetizandos dizerem a sua palavra oralmente e por escrito. Foi no contexto de intervenção que começaram a surgir as ideias que nos levaram à definição de algumas categorias e subcategorias de análise para estudo dos dados da produção escrita e dos depoimentos registrados. Essas categorias ficaram assim definidas:

3.9.1 Síntese dos instrumentos utilizados na análise

1. Categorias sócio-filosóficas

1.1 Dimensões de resistência ideologicamente introjetadas pelos alfabetizandos em relação a si mesmos como sujeitos cognoscentes.

Subcategorias: não se aceitam; não participam das discussões; não se acreditam como seres que sabem; esperam apenas que a alfabetizadora ensine.

1.2 Dimensões de aceitação dos alfabetizandos em relação a si mesmos.

Subcategorias: assumem sua condição de analfabeto; dispõem-se a conhecer, juntamente com os demais, inclusive com a alfabetizadora; mostram-se confiantes.

1.3 Dimensões de compreensão da escrita como código de transcrição da fala.

Subcategorias: têm medo de errar; acreditam que só podem escrever a partir de um modelo externo.

1.4 Dimensões de compreensão da escrita como sistema de representação da linguagem.

Subcategorias: arriscam-se a produzir escrita a partir de suas próprias combinações de letras e lêem o que escrevem com muita convicção.

1.5 Níveis de consciência

Subcategorias: consciência mágica; consciência ingênua; consciência fanatizada; consciência crítica.

2. Categorias linguísticas

2.1 Sociolinguísticas

Subcategorias: variantes geográficas; variantes socialmente estigmatizadas; variantes de recapitulação da aquisição da fala; variantes de registro informal; variantes por hipercorreção.

2.2 Psicolinguísticas

Subcategorias: nível pré-silábico; nível silábico; nível silábico-alfabético; nível alfabético.

3. Categorias pedagógicas

3.1 Escrita controlada

Subcategorias: a partir da palavra geradora; a partir da experiência prévia de aprendizagem convencional da língua escrita e de sua concepção como código da transcrição da fala.

3.2 Escrita espontânea

Subcategorias: a partir da experiência prévia de interação do alfabetizando com a escrita como sistema de representação da linguagem.

Retomemos cada uma das categorias, começando pelas categorias de análise da produção escrita.

3.9.2 Análise linguística da produção escrita

A análise da produção escrita dos alfabetizandos se apóia basicamente em:

a) Categorias sociolinguísticas

Essas categorias emergentes nos dados mostram que há um contínuo entre a fala e a escrita. Assim, as primeiras escritas são encadeadas, como é a fala. Refletem também as características do dialeto geográfico e social falado pelo alfabetizando em situações de informalidade. Além disso, observa-se que, a exemplo da criança, o alfabetizando adulto e adolescente reproduz em suas primeiras escritas formas linguísticas típicas da fala infantil produzida durante a aquisição da fala.

Resolvemos então estabelecer categorias a partir da categorização já utilizada por Moraes (1987:34) no estudo da produção escrita da criança: variantes geográficas; variantes sociais; variantes infantis; variantes de registro informal; variantes por hipercorreção. A adaptação dessas categorias, para o tratamento da produção escrita dos alfabetizandos adultos e adolescentes, será explicada durante a análise das variantes sociolinguísticas.

Como não faltou ao alfabetizando adulto e adolescente a prática da hipercorreção, ou seja, a aplicação de regras aprendidas a contextos em que elas não são

aplicáveis, resolvemos acrescentar a esse conjunto de categorias a classe das variantes que resultam da hipercorreção, conforme fez Moraes.

As categorias fonéticas estabelecidas por Moraes (1987) também mostram ser adequadas ao tratamento dos nossos dados. A imensa variação gráfica que observamos nos textos examinados denotam um processo gráfico de apagamento, acréscimo, substituição e transposição de letras que correspondem a apagamento, acréscimo, substituição e transposição de segmentos das formas linguísticas transcritas. Trata-se, portanto, de um processo fonográfico com um valor sociolinguístico.

Essas categorias serão extremamente úteis a compreensão da aquisição do sistema ortográfico.

b) Categorias psicolinguísticas

Chamaremos categorias psicolinguísticas os termos que são empregados tecnicamente por Ferreiro (1986) para estudar os níveis de conceituação da escrita pela criança. Essas categorias estão sugeridas no referencial teórico. São retomadas aqui para facilitar o leitor. São elas: nível présilábico; nível silábico; nível silábico alfabético; nível alfabético.

c) Categorias pedagógicas

O terceiro grupo de categorias (isto é, as relativas às condições de produção do texto) apresenta os seguintes desmembramentos:

- Escrita controlada: a partir da palavra geradora; a partir da experiência prévia da aprendizagem convencional da língua escrita e de sua concepção como código de transcrição da fala.
- Escrita espontânea: Nesse tipo de escrita consideramos a experiência prévia de interação do alfabetizando como a língua escrita, uma vez que ele emergiu no processo como fonte potencial de dados para o estudo da escrita como sistema de representação da linguagem e do processo de aquisição de regras.

3.9.3 Análise de depoimentos

a) Dimensões de resistência ideologicamente introjetadas pelos alfabetizandos (em relação a si mesmos como sujeitos cognoscentes).

Estivemos atentos à necessidade de fundamentar teoricamente o conceito de resistência, e encontramos em Giroux (1980),²⁴ alguns pontos básicos referentes ao contexto específico de nosso estudo. Segundo ele, é necessário que os educadores, ao trabalharem com o conceito de resistência, especifiquem o seu sentido. Diante dessa advertência, é importante deixar claro que estamos empregando o termo resistência para referir, de certa forma segundo Freire (1978:54), à dificuldade que os alfabetizandos sentem em superar a introjeção de sua autodesvalia e do dualismo segundo o qual "ser" é "ser" igual ao opressor.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, tornariam por se convencer de sua "incapacidade". Falam de si mesmos como os que não sabem e do "doutor" como o que sabe e quem devem escutar [...]. Não se percebem conhecendo as relações que estabelecem com o mundo e com os outros homens, ainda que um conhecimento de pura "doxa". Dentro dos marcos concretos em que se fazem duas é natural que descreiam de si mesmos.

É com base nesses dados de introjeção, observados também no nosso contexto, que estabelecemos as seguintes subcategorias de análise para as formas de resistência: não se aceitam; não participam das discussões; não se acreditam como "seres" que sabem; esperam apenas que a alfabetizadora ensine.

Um dado importante que estamos considerando para análise é a experiência ou não-experiência de escolarização dos alfabetizandos.

b) Dimensões de aceitação dos alfabetizandos em relação a si, mesmos.

²⁴ De acordo com Henri Giroux (1980:145), "(...) a resistência é um construto teórico e ideológico que fornece foco importante para analisar as relações entre a escola e a sociedade maior (...). Ela fornece uma nova alavanca teórica para se entender as maneiras complexas pelos quais os grupos subordinados experimentam o fracasso educacional."

Subcategorias: assumem sua condição de analfabeto; dispõem-se a conhecer, juntamente com os demais, inclusive com a alfabetizadora mostram-se confiantes.

c) Dimensões de compreensão da escrita como código de transcrição da fala.

Esta categoria, bem como as subcategorias em que se ramifica, emergiu também da observação. Os alfabetizandos externavam suas ideias sobre a escrita não apenas oralmente, mas também através da produção escrita. Assim estabelecemos as seguintes subcategorias: acreditam que só podem aprender a escrever a partir de um modelo externo; têm medo de errar.

d) Dimensões de compreensão da escrita como sistema de representação da linguagem.

Subcategoria: Arriscam-se a produzir escrita a partir de suas próprias combinações de letras e leem o que escrevem com muita convicção.

e) Níveis de consciência.

Embora estivéssemos mais comprometidos com a análise do processo de aquisição do sistema ortográfico, nossa análise linguística inclui também uma análise, ainda que não muito detalhada, dos textos dos alfabetizandos, que nos permite interpretar seu nível de leitura do mundo. Baseamos a análise dessa leitura do mundo nos níveis de consciência já trabalhados por Freire, ou seja: os níveis de consciência mágica, ingênua, fanatizada e crítica.

Coerentemente com um dos objetivos gerais do PALFA, isto é, o de ajudar os alfabetizandos a desenvolverem uma visão crítica do mundo, acreditávamos desde o início que era impossível dissociar a leitura do mundo da leitura da língua escrita como sistema de representação da linguagem pensamento acerca do mundo.

3.10 Limitações do estudo

Tendo como ponto de partida a problematização da proposta de alfabetização de Freire no seu aspecto linguístico, consideramos como limitações do presente estudo os seguintes aspectos:

- não disponibilidade de dados de escrita dos alfabetizandos nos relatos de Freire, que nos impediu ter uma visão mais clara do tratamento que ele dá à escrita, principalmente no que diz respeito à experimentação com o sistema ortográfico e linguístico.
- falta de informações iniciais no contexto do PALFA, referentes ao conhecimento prévio de escrita da maioria dos alfabetizandos participantes do processo;
- falta de compromisso político das alfabetizadoras, o que de certa forma comprometeu o desenvolvimento da leitura crítica da realidade por parte dos alfabetizandos.

4. Apresentação, análise e interpretação dos dados

Pelo que podemos apreender metodologicamente da origem e emergência dos dados apresentados, este relato focaliza apenas um momento terminal de análise, pois, durante o acompanhamento da ação alfabetizadora, estivemos envolvidos num processo de avaliação contínua, quer após as reuniões, quer após as visitas aos círculos de cultura.

Este é o momento em que as dúvidas surgidas durante o processo podem ser melhor esclarecidas. Segundo Spradley (1980:33), "na investigação etnográfica a análise é um processo de *question-discovery*, tanto as perguntas com as respostas devem ser descebertas na situação social estudada". Parece ser este o caso da nossa ação metodológica.

4.1 Análise linguística da produção escrita

Como já indicamos, nossa análise incide sobre 737 trabalhos cujas condições de produção definem dois momentos distintos do processo: um momento inicial mais característico de escrita controlada, com duração de dois meses e meio mais ou menos, que ocorreu em todos os círculos de cultura, e um segundo momento, no qual começou a emergir a escrita espontânea, resultante em parte da reorientação da ação das alfabetizadoras em relação à escrita. Este segundo momento caracterizou o restante do processo e se constitui na principal fonte de dados linguísticos para análise.

Munidos de um instrumental linguístico, esperamos poder compreender melhor e mais criticamente o papel do sujeito cognoscente em relação à escrita no sentido usado por Freire. Metodologicamente, esperamos não apenas descrever ou avaliar a escrita dos alfabetizandos. Desejamos que esta análise ajude a projetar para nós mesmos e para o leitor uma visão dos desafios e das implicações político-pedagógicas que a revisão da proposta de alfabetização de adultos de Freire (no que se refere à ação do alfabetizando como sujeito do seu próprio processo de aquisição de língua escrita) impõe para a prática de alfabetização.

Por questões de ordem prática, optamos por analisar em primeiro lugar os dados de escrita, uma vez que eles constituem a maior parte do corpus.

4.2 Condições de produção escrita

Utilizamos como roteiro de análise a ordem cronológica de emergência da escrita, isto é, examinaremos em primeiro lugar a escrita controlada e em seguida a escrita espontânea.

4.2.1 Escrita controlada a partir das palavras geradoras

As palavras geradoras representaram, no PALFA, a principal fonte de escrita-controlada. O período de utilização da palavra geradora foi de aproximadamente dois meses e meio. Nesse período, as 190 palavras produzidas pelos alfabetizandos de três círculos de cultura nos permitem aclarar algumas ideias já discutidas neste trabalho. Por exemplo, verifica-se que as palavras formadas a partir das "famílias silábicas", extraídas das palavras geradoras, distanciam-se semanticamente das palavras geradoras que as geraram. Os significados criados pelos alfabetizandos deveriam ser supostamente recriados a partir da dinâmica da linguagem e do sentido que existencialmente a palavra representa para eles. No entanto, não é isto que acontece. Esse raciocínio nos leva a retomar a questão: A palavra geradora é geradora de que? De significantes? Os exemplos seguintes nos ajudam a fundamentar esta análise:

- a) A palavra geradora CRUZADO emergiu para estudo numa discussão em torno da criação do Plano Cruzado. Procedendo-se à decomposição da

palavra em suas sílabas constituintes, obtém-se as seguintes famílias silábicas:

CRA - CRE - CRI - CRO - CRU

ZA - ZE - ZI - ZO - ZU

DA DE DI DO DU

Palavras geradas pelos alfabetizandos: duda, cruzada, cruzi, zacra, zuza, dado, credu, cricri, credo.

b) Palavra geradora TIJOLO, já mencionada anteriormente.

Famílias silábicas:

TA - TE - TI - TO - TU

JA - JE - JI - JO - JU

LA - LE - LI - LO - LU

Palavras geradoras pelos alfabetizandos: tatu, jijo, lula, · lata, tato, tito, loto, juta, tolo, tortu, laji, jito, tijolu.

Note-se que estas palavras não diferem muito das que aparecem nos exemplos citados por Freire.

c) Palavra geradora: FOME

Famílias silábicas:

FA - FE - FI - FO - FU

MA - ME - MI - MO - MU

Palavras geradas: fome, foni, fume, fofo, fifi, fafi, mofo, mãmi, femo, mamifro, fé, mé, fãma.

Neste caso, o distanciamento entre o significado da palavra geradora e o significado das palavras formadas pelos alfabetizandos é particularmente observável. Não há como identificar relações semânticas entre fome e palavras como fofo, mofo, fãma etc.

Creemos que os exemplos acima são suficientes para demonstrar que a palavra geradora, ao ser reduzida (pela alfabetizadora) a seus elementos menores (as sílabas), têm sua unidade de signo linguístico (forma/conteúdo) destruída. É por isso que o alfabetizando não consegue construir, coerentemente com suas experiências, as palavras que expressariam o seu contexto de vida e das ideias discutidas pelos membros do círculo de cultura. Por força da dissolução da unidade linguística do signo, o

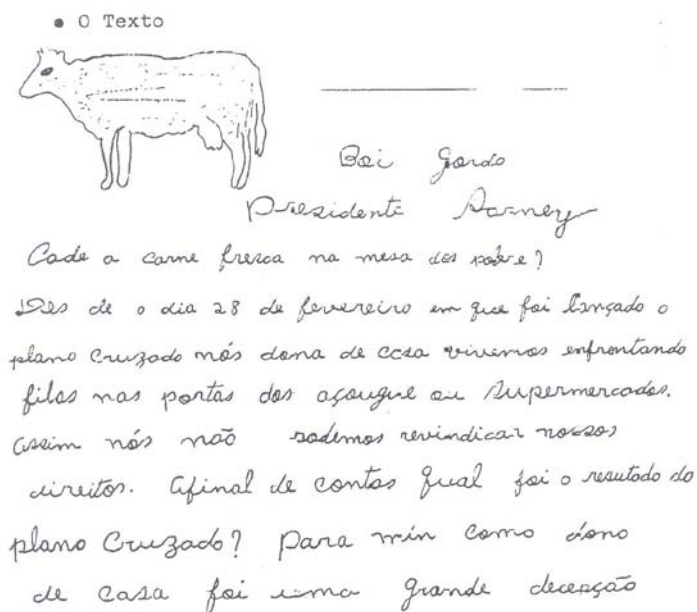
alfabetizando pode até criar palavras sem sentido ou não palavras, como jijo, jito e zacara.

Outros dados emergem das palavras formadas pelos alfabetizandos. Mesmo trabalhando a partir das famílias silábicas que funcionam de certa forma como modelo, os alfabetizandos revelam sua capacidade criadora como sujeitos que conhecem a estrutura de sua língua materna e demonstram uma acurada percepção dos sons da fala. Os exemplos abaixo demonstram essa relação estreita entre fala e escrita:

credu, tortu, laji, tijolu, mimi, fãma, mamifro.

Retirado o modelo, o alfabetizando engaja-se num processo construtivo de aquisição de escrita e escreve palavras, frases ou textos que revelam o seu conhecimento das regras da escrita e sua experiência prévia de aprendizagem da escrita convencional. Está também presente nesse contexto a constatação da experiência prévia dos alfabetizandos com a escrita, anteriormente feita em nossas observações.

Texto nº 1



Mesmo diante desse conhecimento demonstrado pelos alfabetizandos nesse nível ou num nível ainda mais elementar, observamos ainda no PALFA a prática de exercícios de fixação de sílabas orientados pela alfabetizadora ou propostos a si mesmos pelos alfabetizandos, como nos exemplos:

a) Exercício proposto pela alfabetizadora

Lição nº 1 "MEDICO" 

MA - ma	DA - da	CA - ca
ME - me	DE - de	CE - ce
MI - mi	DI - di	CI - ci
MO - mo	DO - do	CO - co
MU - mu	DU - du	CU - cu

Segua o modelo:

ma ma ma ma ma ma ma ma
 ma ma ma ma ma ma ma ma
 me me me me me me me me
 me me me me me me me me
 mi mi mi mi mi mi mi mi
 mi mi mi mi mi mi mi mi
 mo mo mo mo mo mo mo mo
 mo mo mo mo mo mo mo mo

b) Exercício proposto pela alfabetizanda

la - le - li - lo - lu - lama
 ta - te - ti - to - tu - tijalo
 sa - se - si - so - su -
 ja - je - ji - jo - ju -
 na - ne - ni - no - nu -
 gra - ge - gi - go - gu -
 ra - re - ri - ro - ru -

Neste ponto, gostaríamos de retomar um dos nossos principais questionamentos em relação à palavra geradora, conforme trabalhada por Freire. Contrastando dados da nossa prática com dados da prática de Freire, constatamos que os critérios de decomposição da palavra geradora e a gradação de supostas "dificuldades fonéticas" exclui o alfabetizando como sujeito cognoscente também capaz de conhecer a escrita. Assim, trabalhar a palavra geradora a partir das aspirações e da visão do mundo dos alfabetizandos não significa necessariamente trabalhar a linguagem como sistema de representação do pensamento, a partir de sua visão de escrita.

4.2.2 Escrita controlada a partir da experiência de aprendizagem convencional e da visão de escrita como código de transcrição da fala

A escrita controlada a partir da experiência formal desse objeto revela ainda que é o próprio alfabetizando que, ideologicamente marcado pelo modelo de língua padrão que lhe é imposto, controla o nível e a forma de sua produção. Parte do princípio de que "quem sabe escrever, escreve tudo certinho". Em consequência, não se arriscam muito. A produção desse tipo de escrita controlada não ultrapassa o limitado número de 83 palavras e 10 frases.²⁵

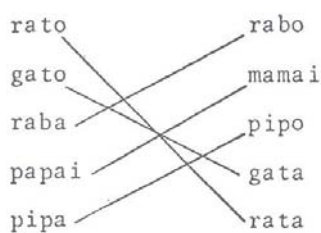
a) Produção de palavras

As palavras produzidas nessas condições são principalmente nomes de lugar, de pessoa, e de animais. Exemplos:

tatu, gato, popoleta (borboleta), sapo, macaco, rato

Rio, Serra, Maria, Beta, Fudão (Fundão), Vitória

Esta produção escrita pode ser encarada de duas maneiras: como trabalho construtivo de criação, como em popoleta e Fudão, ou como resultado da aprendizagem mecânica de transcrição dos sons da fala, principalmente na escrita dos alfabetizandos que já passaram pela escola. O ensino escolar deixa marcas indeléveis. Sua superficialidade e mecanicidade podem ser exemplificadas neste exercício de ligação de palavras masculinas e femininas, proposto pelo alfabetizando a si mesmo.



b) Produção de frases

As frases criadas por alguns alfabetizandos refletem também o controle imposto pela prática da alfabetização na escola onde, segundo Noraes (1987:12), a escrita é

²⁵ É importante lembrar que, nesse período inicial, muitos dados se perderam. Por isso estamos considerando apenas os que constam dos trabalhos examinados.

trabalhada como um exercício para encadear as unidades linguísticas que atenderão à expectativa do professor e não para expressar a individualidade do alfabetizando e comunicar. Alguns dos exemplos de frases levantadas no PALFA, tais como:

Maria e fea

a jaca é de lalá

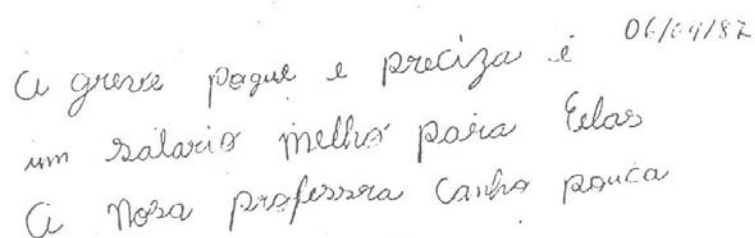
Julia é minha amiga

Sapo pu1a

A casa é bonita

remetem-nos a frases típicas das cartilhas de alfabetização de crianças, de acordo com Moraes *et al.* (1985). Ao mesmo tempo, observamos nos trabalhos de outros alfabetizandos uma tentativa de romper o bloqueio da escrita-código, no que são impedidos pelo "medo de escrever errado". Como resultado, produzem o seguinte tipo de escrita:

Texto nº 2



A gente paga e precisa de 06/09/82
um salario melhor para elas
A nossa professora ganha pouco

4.2.3 Síntese dos dados de escrita controlada

Diante dos dados parciais já apresentados, podemos inferir que, na escrita controlada, alfabetizandos e alfabetizadora vivenciam dois momentos dialeticamente interrelacionados:

- a) um momento de produção escrita com base nas famílias silábicas das palavras geradoras; e
- b) um momento em que a produção escrita do alfabetizando é marcada pela ideia de língua escrita convencionalmente aceita.

No primeiro momento a alfabetizadora, inconscientemente, tenta deter o ritmo de aprendizagem dos alfabetizandos. Pressupõe-se para todos eles o mesmo ponto de partida para o desenvolvimento da escrita, como se se pudesse ignorar a experiência prévia de cada participante e a heterogeneidade de suas habilidades e competências. O alfabetizando, então, forma palavra mas não se restringe a elas. Ao livrar-se dos modelos que lhe são propostos, o alfabetizando demonstra sua capacidade de produzir escrita contextualizada na qual o critério de gradação de dificuldades se torna desnecessário. A alfabetizadora se vê em conflito com a seguinte questão: “Como trabalhar com aqueles que já sabem ler e escrever?”

No segundo momento, o alfabetizando pauta sua escrita por um modelo dado, o da língua padrão. Escrever para ele é produzir a escrita convencional acabada, já nos primeiros textos. Para não se arriscar ao erro, o alfabetizando recusa-se a escrever e a pensar alegando, por exemplo, que vai “escrever errado”. Com isto ele limita sua capacidade de expressão de sua linguagem pensamento, já bloqueada, como veremos, pela introjeção de sua capacidade de produzir a escrita convencional.

Esta tem sido normalmente a reação dos alfabetizandos, quando são incentivados a experimentar a escrita. Vejamos o que isto significa, com base nos dados de escrita espontânea.

4.2.4 Escrita espontânea

Texto nº 3

(auto-avaliação)

muito coisa cenôssabia
a gorato sabido bi maravilhoso
porammi qe não sabia nada
de pois eu tñri paraestudar

eu não sabia escrever
eu não sabia ler
e muito eu portante para todas
nois ctilia muita de fuidade
a gorat tambémta mais facio

Tradução:

Muita coisa que não sabia agora estou sabendo. Foi maravilhoso para mim que não sabia nada depois que eu entrei para estudar.

Eu não sabia escrever eu não sabia ler. É muito importante para nós que tínhamos muita dificuldade. Agora está bem mais fácil.

Esse texto expressa a opinião de quem começa a experimentar livremente a escrita, objetivando a sua experiência anterior com a leitura e a escrita. Sua experiência com o código escrito é utilizada, reconhecida e legitimada, ao mesmo tempo em que ele se arrisca em representar suas ideias, aplicando as regras ortográficas que conhece.

Esse tipo de escrita não aconteceu no processo por acaso. Foi fruto de um trabalho contínuo de reflexão com as alfabetizadoras sobre os dados da prática que nos indicavam novas maneiras de encarar a alfabetização, coerentemente com o objetivo de ajudar o adulto/adolescente no desvelamento da escrita e da leitura crítica do mundo.

São características dessa fase:

- a emergência de amostras de escrita semelhantes as que têm sido estudadas por Ferreiro, em trabalhos de crianças;
- o predomínio de variantes ortográficas não convencionais quando os alfabetizando redescobrem a escrita como uma atividade prazerosa de comunicação e de liberação de sua capacidade criadora.

Conforme vimos, de acordo com Ferreiro, as concepções que a criança desenvolve sobre a escrita têm sido de certa forma constatadas em adultos. Em nossa prática, a emergência desse dado tornou-se um dos fatores da intervenção reorientadora da ação das alfabetizadoras. Essa intervenção jamais pretendeu ser "manipulação". Por isto teríamos que contar com a predisposição das alfabetizadoras, no sentido de uma mudança de postura em relação à sua forma de encarar a alfabetização, o que implicaria uma ruptura com a prática tradicional. Atentos a essa mudança é que, aos poucos, fomos obtendo a compreensão e a colaboração das alfabetizadoras, ao mesmo tempo em que desenvolvíamos um espírito de investigação conjunta mais consciente.

Como mencionamos, os dados de escrita espontânea apresentaram uma grande variação gráfica. Vejamos de que forma essa variação se manifestou.

4.2.5 Variantes psicolinguísticas

Estamos chamando de dados psicolinguísticos as variantes gráficas criadas pelos alfabetizandos durante o processo de aquisição da escrita. Essas variantes representam avanços no conhecimento da escrita e resultam da aplicação de regras que vão sendo aprendidas à medida que eles interagem com a leitura e a escrita. Ressaltamos que nesse estágio foi inestimável a colaboração das alfabetizadoras, que dataram os textos e registraram sua interpretação (ou tradução) de cada amostra de escrita. Nos casos em que esses registros não ocorreram, a produção do alfabetizando não pode ser analisada.

Ao apresentarmos, no referencial teórico, a visão psicogenética da aquisição da escrita, tivemos como objetivo fundamentar a análise que propomos, uma vez que, numa visão tradicional de alfabetização, as variantes gráficas que analisamos são consideradas como garatujas, rabiscos, erros ou mesmo como não-escrita. Ora, se muitas vezes encontramos dificuldades em considerar os rabiscos das crianças como resultado de um esforço intelectual para representar graficamente suas ideias, muito mais dificuldade teremos em admitir que um adulto ou adolescente possa também iniciar-se na escrita produzindo garatujas, rabiscos e não-escrita.

Ao remeter-nos à epistemologia genética de Piaget, Ferreiro nos ajuda a compreender que os rabiscos, a garatuja e a não-escrita representam um estágio de um processo de evolução em que se avança de um nível de menor conhecimento para um nível de maior conhecimento da escrita. Ao mesmo tempo, se consideramos, de acordo com Myrdal,²⁶ que "a ciência nada mais é que o senso comum refinado e disciplinado", somos levados a abrir mão dos nossos preconceitos e considerar os primeiros rabiscos escrita.

Os alfabetizandos que acompanhamos durante o processo foram também problematizados pelo desafio de romper preconceitos em relação a si mesmos, entre eles o preconceito de que não sabiam escrever.

O rompimento com esse preconceito foi uma transição difícil em que os alfabetizandos tiveram de superar práticas como as que se seguem:

- o trabalho inicial com a escrita a partir da palavra geradora;

²⁶ *Apud*, Rubem Alves. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*, p. 1.

- a tendência a se acomodarem a atividade da escrita como copia.

Essa transição se deu gradualmente e favoreceu o surgimento de uma nova concepção de escrita, tanto por parte do alfabetizando como por parte da alfabetizadora.

Analisaremos as afirmações anteriores à luz dos níveis de aquisição de escrita estudados por Ferreiro. Ela entende que o processo de aquisição da escrita passa por etapas mais ou menos definidas mas não estanques e afirma que essas etapas resultam da aplicação, pelo aprendiz, de regras que representam as suas hipóteses sobre a escrita naquele momento particular.

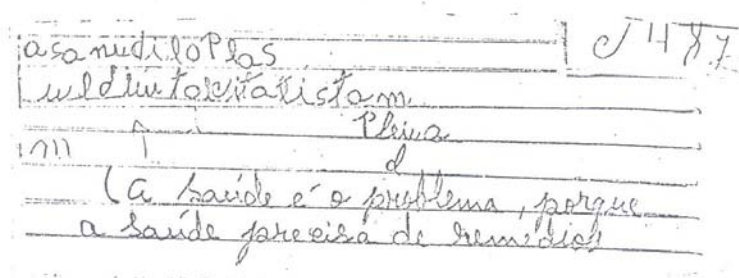
Cada etapa é constituída da etapa que lhe segue, com a qual mantém uma relação hierárquica. Chamando essas etapas de níveis, destacam-se no trabalho de Ferreiro os quatro níveis seguintes: o presilábico, o silábico, o silábico alfabético e o alfabético.

É importante lembrar que esses níveis apresentam-se dialeticamente contidos um no outro, e resultam da reformulação que o alfabetizando vai fazendo de suas hipóteses à medida que vai compreendendo o sistema de combinações da escrita alfabética. Nossa preocupação não é fazer um estudo detalhado desses níveis, mas apenas mostrar como a identificação dessas variantes gráficas que estamos chamando psicolinguísticas foi importante na reorientação do processo. Reconhecemos, no entanto, que esta análise é apenas um momento inicial de estudo que imporá certamente novas investigações para o esclarecimento de equívocos que venhamos a cometer.

Começaremos pelos textos que mostram um nível mais elementar de produção da escrita, ou seja, o presilábico, e prosseguiremos ilustrando os níveis mais avançados.

No primeiro exemplo (Texto nº 4), identificaremos os varios estágios evolutivos dentro da produção de uma só alfabetizanda. A autora destes trabalhos é uma dona de casa de 44 anos, viúva, que nunca frequentou a escola, apresentando, portanto, um leque maior de variação, que vai desde o nível presilábico até o sistema alfabético de escrita.

Texto nº 4



Nesta produção, a alfabetizanda começa a dizer sua palavra por escrito a partir da leitura que faz do problema da saúde no contexto social. A autora expressa suas ideias como representação da intenção de comunicar o que pensa sobre a questão da saúde no Brasil. Há, portanto, a presença da problematização em torno desse objeto. Embora não tenhamos à disposição dados que explicitem as condições de produção desse texto, parece que ele nos coloca uma das questões que orientam investigação: “É possível ao alfabetizando adquirir a escrita como sistema de representação da linguagem ao mesmo tempo em que expressa sua leitura do mundo?”

Retomemos, agora, a análise propriamente dita do componente psicolinguístico de construção do texto. Com base nas informações de que dispomos, verificamos nesta produção os vários níveis de construção da escrita, representados por:

- um exemplo típico do que Ferreiro chamaria de nível presilábico, se considerarmos o uso indiscriminado de letras, bem como a não correspondência entre as letras e o seu valor convencional, como em:
uIdewtoecitatistam [porque a saúde precisa de remédio]
- um exemplo aproximado de construção da escrita silábica quando escreve *Plas* para a palavra problema.

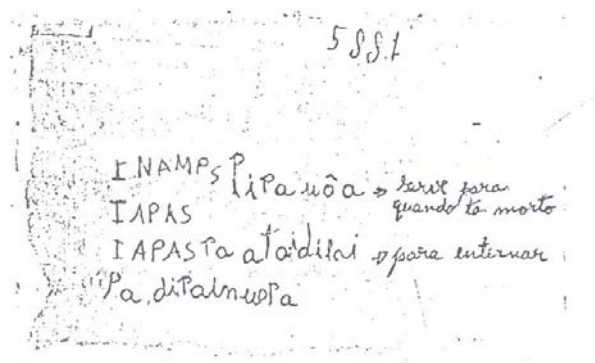
Exemplos como esse sugerem maiores investigações, uma vez que podem ser interpretados como típicos de alguns dos exemplos estudados por Ferreiro, em que o aprendiz vivencia conflitos cognitivos. Nesse caso, não dispomos de informações suficientes para explicar o uso do excedente s.

- um conhecimento da escrita alfabética, se evidencia na seguinte representação:

a sanudi e o [a saúde é o]

Outro texto produzido pela mesma alfabetizanda, praticamente um mês depois, parece não revelar evolução. Ela trabalha mais com a escrita silábica, mas utiliza também grafias diferenciadas. Apesar de parecer ilógico, esse tipo de construção requer um esforço intelectual muito grande por parte da alfabetizanda que, nesse estágio, expressa suas intenções comunicativas.

Texto nº 5



Na produção escrita do nosso corpus, encontramos apenas dois casos em que os alfabetizandos apresentaram um nível mais primitivo de conhecimento da escrita com evidências de evolução, embora não possamos precisar como se deu o início do processo.

Os demais apresentam na sua produção características mais específicas da escrita silábica, silábicoalfabética e alfabética. No entanto, é na escrita alfabética e ortográfica que se concentra o maior volume de produção escrita.

Escrita "silábica":

sa = saco

mia = menina

lae = tapete

vc = vaca

ia = dia

pa = paga

Escrita "silábicoalfabética":

bjo = beijo

tleli = teleste

hge = hoje

pdero = pedreiro

cmus = somos

acotcu = aconteceu

Ba Via = Boa Vista (nome de um dos bairros onde funciona um dos "Círculos de Cultura").

Isto confirma, de certa forma, a ideia de Ferreira, de que os alfabetizando adultos e adolescentes têm um conhecimento prévio da escrita, que é resultante de experiências de interação com a escrita no mundo circundante. Conhecimento que se tem evidenciado no nosso contexto de várias formas.

Essa constatação nos remete também a um dos nossos pressupostos iniciais: o de que o adulto que tenha vivido numa sociedade letrada há mais tempo que a criança possui uma competência linguística tanto oral quanto gráfica, o que contraria a ideia de Freire (1987)²⁷ de que "a competência linguística é oral, predominantemente, estritamente oral".

Vejamos mais alguns exemplos que nos mostram essa competência linguística de que falamos.

Texto nº 6

Tradução: Homens têm que lutar. Tem mais pobre do que rico.

Texto nº 7

Tradução: Alta – tenente
Classe média – advogado
Baixa somos nós. Mendigo.

²⁷ Anotação feita durante um encontro com Paulo Freire, na discussão sobre alguns pontos do projeto inicial. Em 20 de dezembro de 1987.

Podemos observar aqui, mais uma vez, que a representação gráfica da linguagem/pensamento do alfabetizando expressa a sua leitura da realidade. Neste caso, os dados contextuais nos ajudam a confirmar as ideias expressas na representação.

Os dois textos são escritos a partir das ideias discutidas pelo grupo sobre o funcionamento da sociedade.

Ao participar da discussão, a alfabetizanda autora desses textos diz: "existe duas sociedades, dos rico e dos pobre. Sociedade era pra ser com direito igual e não dividida". Discutindo em outro momento a questão da divisão de classe social, ela acrescenta: "a sociedade não é dividida em treis classe, mais em quatro: os rico, remediado, pobre e mendigo".

Ao representar suas ideias através da escrita, a alfabetizanda mostra uma compreensão crítica da estrutura da nossa sociedade, que ela vê como uma sociedade injusta que pode ser transformada através da luta dos homens. No outro texto, ela cria a sua própria concepção de classe social e se assume como classe baixa. Faz também uma análise realística da situação de empobrecimento a que tem chegado a população brasileira, quando menciona dentre as quatro classes, a classe dos mendigos.

É grande a variedade de textos que emerge da discussão de um mesmo tema. No entanto, nosso objetivo aqui é mostrar que, num estágio ainda elementar de aquisição do sistema alfabético, a escrita do alfabetizando representa o seu pensamento/linguagem. É, portanto, já nesse período inicial, a apropriação de um sistema de representação da linguagem, não de um código de transcrição da fala, ou seja, uma mera transcrição de sons. Supomos que é por isso que o texto manifesta uma leitura do mundo em relação a organização e funcionamento da sociedade.

Trabalhar a alfabetização a partir dessa visão de escrita como sistema de representação da linguagem implica de forma concreta na "tensão dialética" a que Freire se refere entre a paciência e a impaciência:

- a paciência para se permitir e esperar que o alfabetizando siga o curso de sua aquisição da escrita, na interação com esse objeto e com os demais participantes do processo, respeitando o seu texto e levando sempre em

conta sua competência linguística e sua capacidade como sujeito cognoscente;

- a impaciência que se manifesta ao impedirmos que o alfabetizando assuma o seu próprio processo de aquisição de escrita, e a sua identidade sociolinguística, enquanto supomos estar ajudando-o a alcançar, o mais rápido possível, o acesso à língua do poder. Na verdade, a identidade sociolinguística do alfabetizando tem sido comumente rejeitada e reprimida na prática da alfabetização que, através dos anos, tem ideologicamente tomado como ponto de partida o modelo de língua da classe dominante.

Desejamos abordar aqui algumas questões levantadas durante a investigação, e que se referem ao estabelecimento de tempos para a alfabetização de adultos. Pelo que vimos até agora, é difícil estabelecer tempos para a aquisição da escrita linguagem (em oposição à escrita código), porque o que parece contar na delimitação do processo não é só o período em que o alfabetizando participa da ação, mas também e principalmente a experiência acumulada que cada um traz para o processo e que a partir daí pode ser mais sistematicamente desenvolvida. Há ainda a considerar as diferenças no ritmo de aprendizagem. Estas são perguntas que continuamos a nos fazer e que talvez venham a ser melhor esclarecidas no desenrolar desta análise.

4.2.6 Variantes sociolinguísticas

Ao analisarmos as variantes sociolinguísticas, isto é, as grafias produzidas pelo alfabetizando, nas quais percebemos o reflexo de suas características como membro de um grupo social, observamos que de fato, nesse estágio ele transcreve a fala.

Como sabemos, a escrita que transcreve a fala corresponde, de certa forma, na história da construção do sistema de escrita alfabética, à etapa de fonetização. De acordo com Kato (1986:13), essa é uma etapa em que a "escrita representa a fala".

Isto nos ajuda a refletir sobre o fato de que, na alfabetização, para que o alfabetizando compreenda o profundo significado da linguagem escrita, é necessário que ele experimente com ela.

Embora encontremos em Freire (1982:56-8) menção à experimentação, com sugestões para que o alfabetizando "escreva igual a como fala" ou que "se arrisque a escrever", sua ideia de experimentação difere do sentido que estamos adotando neste

trabalho. A experimentação em Freire parece muito mais centrada no código escrito do que numa experiência com a linguagem, utilizando conhecimentos já acumulados pelos alfabetizandos. É o que nos sugere a recomendação de Freire (1980:190) aos animadores de São Tomé e Príncipe quando, em relação à prática do ditado ele diz: "Quanto mais evitamos que os educandos escrevam uma palavra erradamente, melhor".

Esse ponto parece ser retomado mais recentemente por Freire (1985), quando discute com Faundez sobre a importância do erro. Embora não fique claro, naquele contexto, que a referência é ao erro na língua escrita, tomamos a liberdade de aplicar suas reflexões ao nosso contexto, na interpretação dos "erros" resultantes da experimentação, como veremos posteriormente.

O que chamamos de experimentação emerge dos dados de forma muito evidente. Referimo-nos ao momento em que os alfabetizandos escrevem utilizando como matéria prima de seus textos a fala, conforme observa Moraes (1987) nos seus estudos sobre a produção escrita da criança.

Os textos abaixo nos dão um exemplo, dentre os muitos constantes do corpus, de que o alfabetizando adulto ou adolescente em processo de aquisição da escrita transcreve a fala como uma cadeia gráfica, e como a fala é uma cadeia fônica, a escrita resultante é encadeada. Isso acontece quando o alfabetizando descobre a natureza alfabética do sistema de escrita que está aprendendo e suas relações com a fala. Ainda segundo Moraes (1987:15) à medida que ele prossegue em sua experimentação com a escrita, ele começa a segmentar a cadeia sonora até chegar às "fronteiras relativamente convencionais das palavras".

Observemos os textos que ilustrarão o que acabamos de dizer. Seu autor é um adolescente de 17 anos, ajudante de pedreiro, com 7 meses de experiência escolar no Mobral. Entrou no processo em abril. No começo não gostava de participar das discussões. Mostrava-se sempre retraído, mas mantinha contato com livros. Um dos seus primeiros textos recolhidos por nós data de junho. Optamos por apresentar uma sequência de textos desse alfabetizando, para evidenciar sua progressiva aquisição das convenções da escrita, portanto da escrita encadeada, em que as letras se encadeiam como os sons da fala avançando no processo de segmentação em palavras.

Texto nº 8



Observamos neste texto que o alfabetizando utiliza a escrita também como representação de sua intenção de expressar-se. Ele trabalha com a hipótese silabicoalfabética e não com a alfabética convencional, e transcreve o seu texto oral como uma cadeia contínua de sons. Os significados criados expressam o que ele é e o que ele faz.

Texto nº 9



Tradução: A greve e uma lei ruim que eu não apoio.

Nesse texto, ele começa aos poucos a fazer a segmentação da cadeia gráfica, enquanto constroi uma frase com alguma complexidade sintática (oração principal + oração subordinada adjetiva), mostrando sua competência linguística. A oração adjetiva é introduzida pelo pronome relativo que, representado como ci. Isto nos faz lembrar Freire (1980:87-8), quando diz que o uso do pronome relativo que não é característico da linguagem dos "grupos populares". Por isso sugere ele que, dentro de uma visão dinâmica e não mecânica ou formal da gramática, o que deveria ser introduzido no estudo das categorias gramaticais, para instrumentar esses grupos no domínio de uma outra estrutura de linguagem que não a sua.

É possível, nesse segundo texto, contextualizar o tema desenvolvido. Discutia-se, na ocasião, a paralização geral prevista para o dia 20 de agosto.

Mesmo sem nenhuma experiência concreta com o fenômeno greve, que tenha comprometido a sua estabilidade no emprego, durante a discussão o alfabetizando expressa uma postura incoerente em relação ao texto, quando pergunta a um colega. "Você não tem medo de ser mandado embora quando faz greve?" Em outro momento ele diz: "A greve é a única força do pobre".

É importante ressaltar que, nesse caso, o texto foi escrito antes da discussão. O confronto das ideias do alfabetizando com as de seus companheiros do "Círculo de Cultura" fizeram-no refletir sobre sua opinião expressa no texto e reformulá-la. Isso também lembra a natureza dialógica do conhecimento em Freire (1983:66), quando ele nos diz:

(...) o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar o objeto. Não há um "pensar", mas um "pensamos". É o pensamos que estabelece o "penso" e não o contrário. Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação.

Já no texto a seguir o alfabetizando faz uma avaliação em relação a si mesmo e ao processo por solicitação da professora.

Texto nº 10

03/09/87 4. maternidade
eu acho este modo de estudar legal
 no ano passado eu não sabia escrever o nome
 agora eu sei escrever o nome e não sei
 mais eu sei ler

Tradução: Eu acho este modo de estudar legal. No ano passado eu não sabia escrever o meu nome. Agora eu sei escrever meu nome e não sei se esforçoi, eu não sei, mas eu sei que estou lendo.

Nesse texto a segmentação é quase que perfeita, o alfabetizando continua produzindo a variante ci, e em outras situações experimenta com o que Freire (1985:20) chama de "dificuldades fonéticas da língua". Ele nos dá os seguintes exemplos: o "S", a cedilha, o "S" com o som de "Z", o som "molhado" com "NH", o *nho*, *nha*, etc. Para Freire essas "dificuldades" devem ser propostas aos alfabetizandos a fim de que eles possam ir convivendo com elas.

É com base nesse tipo de visão linguisticamente ingênua da pedagogia da língua escrita que podemos identificar, em Freire, a ideia de que o alfabetizando não é considerado, desde o início da alfabetização, o sujeito do seu próprio processo de aquisição de escrita.

Por outro lado, a análise dos dados revela a competência comunicativa do alfabetizando, adquirida no uso concreto da língua, nos mais variados contextos.

As hipóteses que ele formula a respeito da representação escrita levam-no a produzir variantes gráficas que não estão de acordo com a escrita convencional. Mas é nesta experimentação que ele utiliza a escrita como ato criador da linguagem. Compete ao alfabetizador criar condições favoráveis para que esse conhecimento se desenvolva.

Nesse mesmo texto, observamos as seguintes variantes:

ajo = acho

pasado = passado

çei = sei

nau = não

naçe = nao sei

çe = sei

esfouçei = esforcei

Nessa variação entre a escrita do alfabetizando e a escrita convencional, observamos alguns fenômenos que serão tratados durante a análise da variação no processo de aquisição do sistema de regras ortográficas. Vejamos alguns exemplos desses fenômenos:

Substituição de letras

ch → j

s → ç

Apagamento de letras

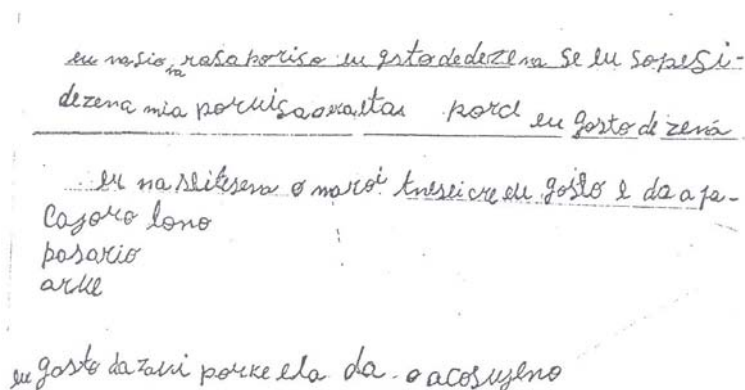
sei → CE

mais → mai

Não pretendemos entrar aqui numa análise de erros ortográficos. O que desejamos mostrar ao leitor é a progressão que ocorre no processo de segmentação da cadeia da fala e a experiência pessoal que se manifesta no texto do alfabetizando, quando ele tem oportunidade de experimentar com a língua escrita. Assim, de acordo com Ferreiro (1986:31), consideramos os erros como "construtivos", e cheios de valiosas informações que nos permitem conhecer como o alfabetizando desenvolve o seu conhecimento da língua escrita e em que estágio se encontra.

Vejamos agora como o alfabetizando trabalha, observando sua experimentação com as chamadas dificuldades, e o nível de segmentação que cada texto apresenta.

Texto nº 11



eu nasci na roça por isso eu gosto de desenhar se eu soubesse
desenhar minha profissão seria esta porque eu gosto de desenhar
eu não sei desenhar o maior desenho que eu gosto é da (...).
Eu gosto das árvores porque elas nos dão o oxigênio.

Tradução: Eu nasci na roça por isso eu gosto de desenhar. Se eu soubesse desenhar, minha profissão seria esta, porque eu gosto de desenhar. Eu não sei desenhar, o maior desenho que eu gosto é da (...). Eu gosto das árvores porque elas nos dão o oxigênio.

Podemos ver que, nesse texto, o processo de segmentação evoluiu em relação ao texto nº 10. Além disso, verificamos que o alfabetizando faz progressos em relação à representação do som /s/ e do pronome que. Estas duas sequências se apresentam da seguinte forma:

çei → ç e → sei

ci → ci → cre

Ele trabalha espontaneamente com os sons ss, nha, nho e z, produzindo variações como:

porce ~ porke (porque)

dezena ~ tesena ~ tnesei (desenhar)

O fenômeno do encadeamento da escrita aparece na produção de 24 alfabetizandos e tem as seguintes características:

- encadeamento total em diagonal;
- encadeamento total no nível silabicoalfabético;
- encadeamento com evidência de segmentação;
- segmentação quase completa da cadeia gráfica.

O único exemplo de encadeamento em diagonal que encontramos nos faz lembrar os modernos tipos de sistema de escrita a que se refere Jonathan Swift²⁸ em "As viagens de Gulliver", quando diz:

(...) mas seu modo de escrever era muito estranho: não era nem da esquerda para a direita, como os europeus, nem da direita para a esquerda, como os árabes, nem de cima para baixo, como os chineses, nem de baixo para cima, como os cascagianos, mas oblíquo, indo de um canto do papel a outro, como os demais da Inglaterra.

É o que nos sugere a escrita deste adolescente de 16 anos, com dois anos de escolaridade regular, que morava com uma família à qual prestava seus serviços

²⁸ APUD. Fromkin & Rodman "Os abcs da escrita", p. 9.

trabalhando mais de 10 horas por dia. Estava sempre com sono. Quase não participava das discussões e, quando era encorajado a escrever, dizia sempre: "Eu não sei, eu sou burro, em tem que morrer", ou então: "Eu vou escrever errado". Entrou para o processo em janeiro. Sua visão de mundo parecia ainda restrita às necessidades de sobrevivência e de busca de sua própria identidade.

A partir de junhoé que ele começa a mostrar o seu conhecimento da escrita, as vezes no nível silabicoalabético, mas muito mais alfabético, como poderemos ver. Antes o que demonstrava seu conhecimento da escrita eram quatro palavras que escrevia diariamente. Serra, rio, tatu, coco. Tivemos oportunidade de observar que esse tipo de escrita era resultante de automatismo, uma vez que o alfabetizando não conseguia ler as mesmas palavras escritas por nós. Com o tempo ele começa a incluir outras palavras na sua lista diária.

No momento em que passa a assumir a sua capacidade cognoscitiva em relação à escrita, ele cria a sua maneira própria de escrever, isto é, escreve em diagonal.

Observamos, através dos dados, que o que importa num primeiro momento para os alfabetizandos que estão aprendendo a dizer a sua palavra por escrito é a expressão de sua individualidade a um nível ainda bem elementar. Esa expressão é, no entanto, indispensável ao desenvolvimento da compreensão do ser e do sentir dos alfabetizandos em relação a si mesmos e ao mundo. É o que tivemos oportunidade de constatar quando perguntamos a esse adolescente a sua idade. Ele sabia que tinha dezesseis anos, mas não se dava conta do ano em que nasceu. Ao fazer o cálculo mental, ele escreve:

Texto nº 12

Continuando a análise e interpretação das variantes resultantes da transcrição da fala, adentramos agora um ponto muito importante.

É aqui que tomaremos por base algumas categorias linguísticas já utilizadas por Moraes (1987) quando estuda a relação entre processos fonéticos e variação linguística na escrita da criança.

Como um dos nossos objetivos é demonstrar como os alfabetizandos estão adquirindo a escrita, procedemos ao levantamento dos chamados "erros ortográficos" de toda a produção escrita já mencionada, para extrair deles significados pertinentes aos nossos objetivos, uma vez que interpretamos o "erro" como resultado da aplicação de regras adquiridas pelo alfabetizando.

Em função da natureza e do volume dos dados, procedemos a seguinte adaptação, a partir das variantes linguísticas usadas por Moraes. Para a categoria "variantes sociais" estamos propondo "variantes socialmente estigmatizadas" para ressaltar o caráter estigmatizador das variantes produzidas pelos adultos. Para a categoria "variantes infantis" estamos propondo "variantes de recapitulação da aquisição da fala". Trata-se em princípio da mesma categoria. No entanto, a ocorrência os textos dos adultos e adolescentes das chamadas variantes infantis, identificados por Moraes em textos de crianças, parece reforçar o argumento de que tais variantes, segundo a mesma autora (1988), resultam da recapitulação das etapas de aprendizado da fala, que envolve tanto a criança quanto o adulto.

Dessa forma como já indicamos à página 88, utilizamos as seguintes categorias:

- variantes geográficas;
- variantes socialmente estigmatizadas;
- variantes de recapitulação da aquisição da fala;
- variantes de registro informal;
- variantes por hipercorreção

Além dessa adaptação, resolvemos precisar mais a natureza do processo de geração das variantes gráficas que Moraes chama de processo fonético, denominando-o de processo fonográfico. Assim, estamos definindo as variantes gráficas encontradas nos textos dos alfabetizando como resultantes do apagamento, substituição e transposição de letras que ora correspondem a fenômenos idênticos na cadeia fônica, ora não passam de fenômenos gráficos sem correspondência na fala, como podemos ver no levantamento a seguir:

QUADRO 4

DEMONSTRAÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE PROCESSOS FONOGRAFICOS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCRITA DE ADULTOS E ADOLESCENTES

PROCES- SOS FONOGRAFICOS	V A R I A N T E S												
	GEOGRÁFICAS	SOCIALMENTE ESTIGMATIZADAS			RECAPITULAÇÃO DA AQUISIÇÃO DA FALA			REGISTRO INFORMAL			POR HIPERCORREÇÃO		
A P A G A M E N T O	vije qirida	meloria salario prosmo catera Vitoria primaro cance saudeve remedu maimelo estora eselença vazia orgo pubip cutura probera fasso siviso o zombu socição cule	netisa romede incidade ocro jorma posive lementar linentando pefesora rematismo empreste pocoleja melor escavos trapilho diatandó patonidade plucupada feras devogado terrives	mobila mamifro aguna pobe salariado responsaves difis verdimento milo paricida noveto bachni diminoi acancar nuve anufabeto governo da zavi con cura pobema	aga compri apende rava gato cata amozo invero igau fote tabalar mitura entri tenti oneto	vouti pegalo ituda vota coesi poque apendi asutatu viticato satifeta piciza geve baziu peçiza setafera	ento eta pegunta gotoso e cola cane gotaria cotado itou casi pique esquever decupe gande	chuve liberto beja mucha intero ropa cura o escreve prende faze tives come isto onti vo crio leno melhor malho namora	dize feção houm alco fuma dotor negoco sabe trabalhado contecendo cupado doce to manera des pego ceuvage quize tanos o vi comprendesse carangejo	ploucura pos compla apois filios			
A C R E S C I M O	nois	a libertou adeministra entrapalhava arquisitivo encomunizar educasção envidado São Mateus estigmas agradados melhorar a profeda ao reunir mendingo dicição	enzemplo felize en vita voceta quize cunio mize nosi deuzi misse gese em gisti doencia causo adivirti	pazi vini tauvoze arosi paize inguals maizi raizi depoize fiso nisio luze traize atruído							prejudicada apresentado professoura adiqueira someinte alcostumado adequada desespeiro peigar Andrer istor alugieu pessoas doencia amigos vomiro	leia seja houa chovre amigos bizeitos lapeis hogre air significado dezeijo agura aprender porquer breven voser feibre hojem	ater fechar loija tere voser atere agente

Continua

Continua

V A R I A N T E S					
PROCES- SOS FONOGRAFICOS	GEOGRÁFICAS	SOCIALMENTE ESTIGMATIZADAS	RECAPITULAÇÃO DA AQUISIÇÃO DA FALA	REGISTRO INFORMAL	POR HIPERCORREÇÃO
S	imprego	premeramente	au menage	moranno	cel
U	causado	enteligenca	pros pelo	inrricar	disparo
B	ismola	paralisamento	indiente	prizidente	emportante
S	priciza	mutiplicar	culidade	veriador	ficol
T	papeu	encanilhar	soldações	condo	emconomizar
I	analfabeto	en filismente	premiro	con tumdis	estol
U	isqoto	deficodadi	mulificar	cu ida	gastão do
O	tuur	devertido	documento	muleci	visti
A	os pitau	tomhem	barrido	piqueno	pidindo
N	responsaveu	necesaro	dispois	passiando	familha
S		poncio	comzinha		
P		convevem	porifico		
O		denigio	nelvo		
S		es crarecer	projudicado		
I		impertengão	prejura		
Ç		fornecedorio	engienio		
A		majudaro	oruby		
O		samo omento	séria		
		crare possivio	a pinião		
		curo exapua	estupio		
		aculipe	pereferia	montem	
		esclavos	esfouci	simpre	
		alevado	deulgio	funcionário	
		refritir	necesaro	co dusau	
		veve	mellor	folsa	
			pranta		
T			probosa	premitir	pro que
R			proco	persizamos	frivido
A			probe	perciza	
N			alnafabeto		
S					
P					
O					
S					
I					
Ç					
A					
O					

Para que o leitor tenha uma visão do total de variantes levantadas dos textos dos alfabEtizandos, apresentamos na tabela a seguir uma demonstração da frequência de ocorrência das variantes e o percentual correspondente a cada categoria.

Distribuição da frequência apresentada na relação entre variantes linguísticas e processos fonográficos.

VARIAN- TES PRO- CESSOS FONOGRÁ- FICOS	VG		VSE		VRAF		VRI		VH		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
APAGAMENTO	2	0,5	64	16,6	44	11,5	60	15,6	5	1,3	17,5	45,5
ACRÉSCIMO	1	0,3	44	11,5					42	10,9	85	22,7
SUBSTITUI- ÇÃO	10	2,6	59	15,4			16	4,2	27	7,0	114	29,2
TRANSPOSI- ÇÃO			9	2,3					1	0,3	10	2,6
TOTAL	13	3,4	176	45,8	44	11,5	76	19,8	75	19,5	384	100,0

Podemos observar na relação entre a variação linguística e os processos fonográficos que num total de 334 variantes, as variantes socialmente estigmatizadas registram o maior número de ocorrências seguidas das variantes de registro informal, por hipercorreção e de recapitulação da aquisição da fala. Isso nos faz inferir mais uma vez que o alfabetizando adulto/adolescente, em fase de aquisição da escrita, demonstra uma percepção acurada da fala. A exemplo da criança, conforme afirma Moraes (1985), a transcrição que ele faz da fala "é uma fiel representação dos fatos percebidos".

Dessa forma, por um lado só poderemos ver os "erros" dos adultos e adolescentes como indicadores de um avanço considerável no processo de aquisição da escrita como sistema de representação da linguagem. Por outro lado, esses "erros" podem ser vistos como expressão da identidade sociolinguística e da cultura dos alfabetizandos.

A ocorrência de 45.8% de variantes socialmente estigmatizadas num total de 384 variantes nos parece indicar que, como sujeitos de sua própria escrita, os alfabetizandos reproduzem livremente em seus textos os traços de sua comunidade de fala. Os processos fonográficos envolvidos nesse registro consistem de apagamento 16,6% (64 variantes), acréscimo 11,5% (44 variantes), substituição 15,4% (59 variantes) e transposição 2,3% (9 variantes).

Dentre as variantes socialmente estigmatizadas que identificamos, encontramos exemplos de formas já estudadas por Lemle (1985) na fala popular do Rio de Janeiro. Vejamos algumas delas:

a) Apagamento do /i/ nos ditongos crescentes em posição átona final de palavra.

salário ~ salaro

história ~ estora

notícia ~ nutisa

Vitória ~ Vitora

b) Apagamento do /a/ em posição átona inicial de palavra.

alimentar ~ lementar

atrapalhou ~ trapalhou adiantado

adiantado ~ dianteado

advogado ~ devogado

c) Substituição de /ʎ/ por /l/ ou seja, despalatização da consoante lateral palatal.

mulher ~ mule

colher ~ cule

melhor ~ melor ~ milo

d) Acréscimo de /a/ em certas formas verbais.

melhorar ~ amelhorar

libertou ~ alibertou

graduado ~ agraduada

e) Substituição de /l/ por /r/ na sílaba CCV.

refletir ~ refritir

esclarecer ~ escrarecer

classe ~ crase

planta ~ pranta

problema ~ probrema

Fica claro que esses exemplos revelam uma expressiva manifestação da variante do português que, segundo Romualdo (1981:16), é "sentida como feia, errada, sem

lógica, e está relacionada de alguma forma com os falares das classes menos favorecidas".

Ao transcreverem a sua fala, tomando a escrita como objeto, os alfabetizandos acabam por gerar o conhecimento de sua própria língua e fazer o reconhecimento de sua produção quando afirmam por exemplo: "Eu escrevo errado, mas o que eu escrevo é certo".

Os dados ainda nos mostram que, no desenvolvimento da escrita como representação da linguagem, não se pode ignorar o erro como ponto de partida do saber e da compreensão que os alfabetizandos têm construído sobre a escrita.

Adotar como ponto de partida da alfabetização o próprio conhecimento do adulto/adolescente sobre a escrita implica, segundo Ferreiro (1983:300), em "repensar de maneira profundamente diferente a prática de alfabetização".

Em relação à prática de Freire e à sua proposta de educação problematizadora os dados de produção de escrita em foco nos sugerem que os alfabetizandos podem assumir realmente o seu papel de sujeitos cognoscentes e "sujeitos falantes", na criação da escrita como um processo autêntico de construção.

Isto implica que em Freire, a alfabetização linguística deixe de ser vista como aprendizagem e domínio de uma técnica de leitura e escrita, para ser encarada como um longo e dinâmico processo de experimentação com a língua escrita, a partir das experiências dos alfabetizandos com esse objeto no mundo circundante.

Outras evidências se mostram a partir da consideração dessas variantes.

Em função da ênfase dada à experimentação com a escrita, alguns alfabetizandos, antes preocupados em "escrever certo", tornam essa preocupação como objeto de reflexão, como podemos ver nestes fragmentos de textos.

Texto nº 13

*Entrei aqui para aprender, escrever,
certo porque ainda não tenho certeza
do que é escrever certo ou errado.
Tenho a impressão de que não sei nada.*

Mais tarde, numa atitude de reflexão mais consciente ainda, esta mesma alfabetizanda escreve:

Texto nº 14

Tenho oito anos, quando parei de estudar. Dinto, me como nunca, tivee estudado, aprendi, algumas coisas, através do meu marido, que me ensinou. Agora, estou aqui, tentando aprender mais, do que sei. Para mim, foi um ano de luto, que valeu apena. Aprendi, uma coisa muito, importante, que é escrever o que penso, antes isto não acontecia, comigo, porque tinha medo, até mesmo de escrever meu próprio nome. Agora tudo ficou, mais, claro: Já não tenho medo, de escrever qualquer palavra mesmo, sabendo que está faltando letras, o que tenha letras, a mais, o importante, é escrever. E assim, aprendim coisas, muito

Esses fragmentos de textos revelam, de certa forma, uma desmistificação da língua escrita convencional como modelo único e correto. É o que observamos quando a alfabetizanda diz: "Ainda não tenho certeza do que é escrever certo ou errado". Ao mesmo tempo, evidencia-se a ação reflexiva que ela desenvolve em torno de questão da escrita.

Ao descobrir-se capaz de, vencendo o medo, usar a escrita para expressar e comunicar suas ideias, a alfabetizanda se liberta para dizer a sua palavra.

Retomando a relação entre a variação linguística e os processos fonográficos presentes na escrita, observamos que em relação ao total de ocorrências, há 19,8% de ocorrência de variantes de registro. Dentre essas, temos 15,6% de variantes produzidos por apagamento de segmentos fônicos/letras (60 variantes) e por substituição 4,2% (16 variantes).

A ocorrência significativa de variantes de registros informal por apagamento se explica, segundo Moraes (1987:38), "pela perda de segmentos resultantes da operação de regras que afetam classes morfológicas de alto índice de frequência na língua", como podemos ver nestes casos:

Por apagamento:

ou → o na 1ª pessoa do singular de alguns verbos irregulares. Exemplos:

estou → isto

dou → do

vou → vo

r → θ

(1) na forma do infinitivo dos verbos. Exemplos:

escrever → escreve

dizer → dize

lavar → lava

comer → come

(2) no sufixo nominal, significando agente . Exemplos:

torcedor → torcedo

trabalhador → trabalhado

Os alfabetizandos demonstram, através desses exemplos, que compartilham com grupos socialmente prestigiados, os usos informais da língua. Essa superposição de usos linguísticos, segundo Moraes (1980), aponta para a existência de um contínuo linguístico. Essas variantes não podem ser consideradas típicas do chamado dialeto padrão, mas também não são socialmente estigmatizadas. São indicadores de mudança na língua, ao lado das variantes socialmente estigmatizadas.

A frequência de ocorrências de variantes por hipercorreção é também considerável, representando 19,5% do total. Sobressaem-se dentre essas variantes os processos fonográficos de acréscimo de segmentos fônicos/letras com 10,9% (42 variantes) e de substituição com 7,0% (27 variantes). Com índices menos significativos ocorrem os processos de apagamento com 1,3% (5 variantes) e de transposição (1 variante).

Identificamos duas dimensões na interpretação que se pode dar à hipercorreção no alfabetizando adulto/adolescente que já convive há mais tempo com a língua como fenômeno social.

Interpretação linguística

O alfabetizando faz uma generalização inadequada de regras j'q aprendidas. Vejamos, por exemplo, os casos mais comuns.

Por acréscimo de letras:

o → ou

agora → agoura

pessoa → pessoua

professora → professora

podia → poudia

Por substituição de letras:

Céu → cel

vou → val

disparou → disparol

ficou → ficol

Interpretação ideológica

O alfabetizando adulto/adolescente trai uma tenciência do falante de classe social menos favorecida para imitar de acordo com Romualdo (1981:16), "a variante de prestígio, o português bonito, certo, que coincide com o ideal de língua imposto pela classe dominante".

Essa tendência pode ser observada nos nossos dados por depoimentos como este: "Eu quero aprender a falar certo". Ou ainda neste pronunciamento escrito: "eu queru esquecer e ler coreto".

Não podemos deixar de ressaltar aqui que aprender a ler, escrever e falar o dialeto que e socialmente é aceito é um direito linguístico e político que assiste a todos

os membros de uma comunidade de fala e, conseqüentemente, aos alfabetizando e semialfabetizados adultos e crianças.

No entanto, essa meta deve ser buscada de tal forma que a identidade sociolinguística das classes desfavorecidas seja respeitada, à medida que vão apropriando-se do dialeto aceito como padrão. Para Freire (1985:96), isso significaria a apropriação da linguagem como poder, ou a reinvenção da linguagem pela síntese dialética entre as duas, num contexto de transformação das formas de produção.

O que nos surpreende quando examinamos o quadro 4, é que o alfabetizando adulto/adolescente representa na escrita características do dialeto infantil. A incidência dessas variantes é de 11,5%. Eles já não falam ete (este), ito (isto), aga (água), gande (grande), baziu (Brasil) etc, mas escrevem {ete}, {aga}, {gande}, {baziu}.

Como então explicar o fenômeno?

Observamos que essas variantes resultam de apagamento de segmentos fônicos, com 44 ocorrências. De acordo com Currie de Carvalho (1987:19), certos tipos de variação gráfica são manifestações dos níveis de percepção que os alfabetizando atingem enquanto se apropriam da escrita e de opções quanto à importância de cada segmento. Ou seja, eles "selecionam os componentes perceptuais mais importantes para serem representados e outros para serem apagados". Seguem alguns exemplos de apagamento gerador de formas infantis.

- a consoante posvocálica é apagada:

Exemplos:

carta → cata

gosto → gota

- a segunda consoante de um grupo consonantal é apagada:

Exemplos:

Brasil → baziu

grande → gande

greve → geve

Isto não significa que estejamos considerando o alfabetizando adulto/adolescente dentro de uma "visão regressiva" de educação que, segundo Vieira Pinto (1987:87), "considera o adulto analfabeto como uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente". Pelo contrário, o estudo da escrita do alfabetizando, neste caso, como usuário ativo da língua, num determinado contexto social, poderá trazer contribuições para a compreensão da questão linguística da recapitulação da história da língua.

As variantes geográficas representam apenas 3,3% do total, com incidência de 0,5% de ocorrência dos processos fonográficos de apagamento (2 variantes) 0,3% de acréscimo (1 variante) e 2,6% de substituição (10 variantes). Essas variantes não deixam de indicar a percepção do dialeto local que o alfabetizando manifesta.

4.2.7 Síntese dos dados de escrita espontânea

Como o leitor deve ter observado até agora, a análise dos dados de escrita espontânea revela, em parte, nos seus aspectos psicolinguísticos e sociolinguísticos, os vários níveis de competência dos alfabetizandos.

Linguística e pedagogicamente podemos dizer que, ao experimentar com a escrita espontânea, o adulto/adolescente:

- reconstrói a história da escrita, demonstrando, através de sua maior ou menor interação com esse objeto, que ele adquire a escrita passando por estágios que vão desde os níveis mais elementares até os mais avançados;
- demonstra a sua competência fonética ao produzir uma escrita encadeada num primeiro momento, que representa a cadeia de sons da fala, bem como uma escrita que transcreve, em mínimos detalhes, a fala de seu grupo social.

Essa competência apresenta-se para nós como ponto de partida para o desenvolvimento de ações alternativas de alfabetização.

- comete "erros" que requerem ser tratados como fonte de informação sobre o desenvolvimento do sistema de aquisição de regras que manifesta na sua produção;
- expressa a sua leitura do mundo e constrói seus próprios significados, de acordo com a visão que tem da realidade ou do seu crescimento na análise e compreensão da realidade, conforme veremos depois, mais detalhadamente.

A pluralidade de visões de mundo do grupo de alfabetizandos permite o confronto de ideias, fomenta o diálogo, problematiza e desafia os alfabetizandos e alfabetizadoras na sua prática. É o que podemos ver neste depoimento de uma das alfabetizadoras, ao refletir sobre a dinâmica das discussões do seu grupo: "Tá acontecendo uma coisa interessante. É o choque de ideias";

- é desafiado, acima de tudo, a assumir a sua capacidade de sujeito cognoscente em relação à escrita, demonstrando assim através de sua linguagem/pensamento, suas experiências no mundo.

4.3 Dados contrastivos

A observação da escrita controlada e da escrita espontânea levou-nos a selecionar alguns textos iniciais e finais de cada categoria, a fim de permitir uma apreciação dos contrastes que esses dados possam apresentar.

Trata-se de textos produzidos pela mesma pessoa, ou por pessoas diferentes como experiências de vida semelhantes. Essa análise nos permite constatar que a forma como o processo de alfabetização foi conduzido se apresentou para o alfabetizando como um grande desafio, uma resistência a ser rompida. Novamente aqui, não é possível para nós dicotomizar a escrita da visão de mundo.

Para que o leitor possa ter uma ideia mais nítida das características desses textos, lançamos mão de alguns exemplos que, a nosso ver, se correlacionam com as condições de produção da escrita examinada.

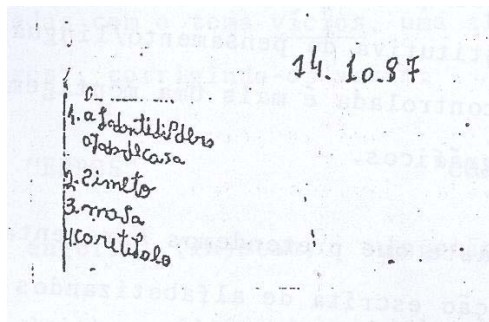
Vejamos alguns exemplos:

Alguns alfabetizandos que trabalhavam como pedreiros ou ajudantes de pedreiro, diante das famílias silábicas da palavra TIJOLO, formaram as seguintes palavras:

tato, tutu, bolo, tato, lulu, luto, jái, jelo, jato, loti, luta, teta, joja, lotu, tela, jilo, Lili, laji, 1ito.

Os conhecimentos de escrita adquiridos formalmente fora do PALFA parecem ter funcionado como um bloqueio a adesão às condições de escrita espontânea.

Alguns alfabetizandos ingressaram no processo já no período de desenvolvimento de condições de escrita espontânea. Ao serem estimulados a escrever independentemente da palavra geradora, eles expressaram suas experiências cotidianas no desempenho da profissão através de algumas palavras soltas como:

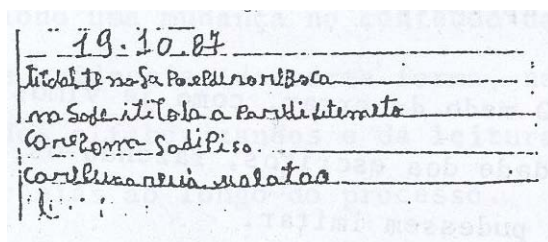


Tradução:

1. ajudantide Pdero (ajudante de pedreiro)
2. cimeto (cimento)
3. caretijolo (carregador de tijolo)
4. masa (massa)

Ou ainda, através de unidades mais amplas, do tipo:

Texto nº 16



Tradução: ... tem massa para o pedreiro rebocar, massa de tijolar a parede de cimento. Carrego massa de Piso. Carrego areia no latão.

Contrastando-se textos produzidos por alfabetizandos submetidos a diferentes condições de produção de escrita, verifica-se que, no caso do PALFA, a escrita construtiva é constitutiva do pensamento/linguagem, enquanto a escrita controlada é mais uma montagem ou transcrição de sinais gráficos.

O contraste que pretendemos apresentar se observa ainda na produção escrita de alfabetizandos que, no início do processo, já podiam comunicar-se através da escrita alfabética, mas na leitura "não sabiam juntar as letras" como dizem eles, ou então "liam" mas "não sabiam dizer o que leram". Geralmente esses alfabetizandos possuíam experiência de 1 a 3 anos de escolarização regular ou Mobral.

Para alguns alfabetizandos, escrever era uma tarefa enfadonha, a que resistiam. "Pra quê quebrar a cabeça?" perguntavam. Para outros, a escrita era um exercício para aprimorar o traçado e encaixar significados.

O medo de errar, como já vimos, bloqueava a expressividade dos escritos, fazendo-os dependentes de um modelo que pudessem imitar.

Encontramos situações em que os alfabetizandos se propunham realizar a autocorreção da forma como se faz convencionalmente, ou seja, pelo chamado reforço, repetindo uma mesma palavra várias vezes. Por exemplo, depois de produzirem um texto após discussão de algumas ideias relacionadas com o tema vícios, uma alfabetizanda retoma seus "erros", corrigindo-os assim:

ERROS	CORREÇÃO PROPOSTA
engetão (injetam)	ingetão ingetão ingetão
deichar (deixar)	deixar deixar deixar
presizo (preciso)	preciso preciso preciso
pópia (própria)	próprio próprio próprio

É essa mesma alfabetizanda que, no final do processo, reavalia suas atitudes em relação à escrita e escreve: "não importa que esteja faltando letra ou tenha letras demais".

A partir de exemplos como esse, observa-se no final do período uma mudança no conteúdo da produção escrita, que se evidencia, de certa forma, na análise dos depoimentos dos alfabetizandos e da leitura do mundo demonstrada por elas ao longo do processo.

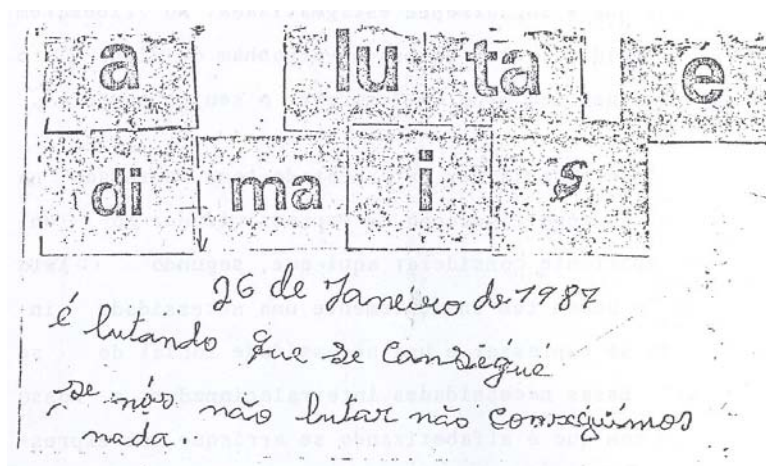
Um dado importante e que nos surpreende é que à medida que os alfabetizandos vão assumindo sua capacidade intelectual para produzir escrita e descobrindo o uso funcional do ato de escrever, eles liberam a sua expressividade. Ao fazerem isso, cometem erros que, como já vimos, nos permitem conhecê-los como falantes de uma língua materna que é socialmente estigmatizada. Ao liberarem sua expressividade, eles não se envergonham de dizer o que pensam, nem têm medo de "escrever o seu pensamento".

Isso poderia ser interpretado como regressão na escrita, e não como liberação de expressividade. No entanto, é importante considerar aqui que, segundo Kato (1986:12) "o homem tem inerentemente uma necessidade individual de se expressar e uma necessidade social de se comunicar". Essas necessidades interrelacionadas, a nosso ver, fazem com que o alfabetizando se arrisque, se expresse, erre, e se comunique.

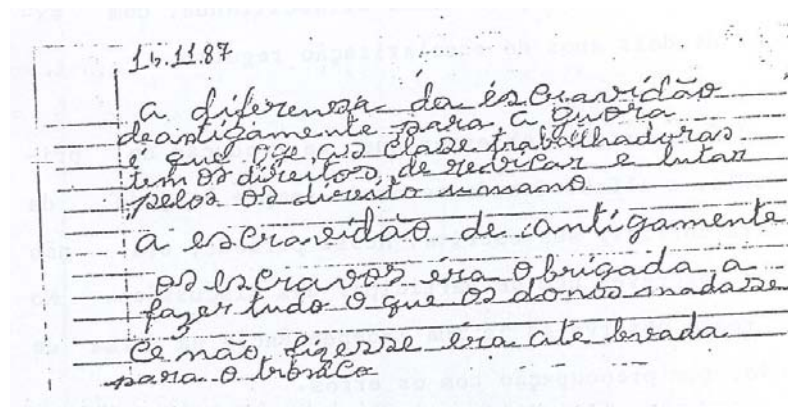
Vejamos alguns exemplos desse contraste entre dois textos produzidos pela mesma alfabetizanda, com experiência de dois anos de escolarização regular.

É importante observar que, na produção do primeiro texto, a alfabetizanda recorria sempre à ajuda da filha para corrigir sua escrita. Nesse período, ela não gostava de escrever nem de participar das discussões. No segundo texto observa-se já sua independência na forma de expressão, sem preocupação com os erros.

Texto nº 16



Texto nº 17



Gostaríamos de ressaltar que o controle exercido sobre a ação do alfabetizando não é total.

Observa-se esse fenômeno na própria ação do alfabetizando que, como sujeito do processo de alfabetização, em interação com os outros, com o mundo, e com o próprio ambiente alfabetizador gerado no "Círculo de Cultura", rompe as limitações que um dia lhe foram impostas, na medida em que descobre o significado da leitura e da

escrita. É sugestivo o contraste que nos oferecem estes depoimentos orais de um mesmo alfabetizando em fases diferentes do seu aprendizado:

Fase inicial do processo: quê que eu vou fazer na escola sem saber nada?

Fase final do processo: pela leitura a gente participa da comunicação. É até difícil participar de um grupo de amigos, quando a gente não sabe comunicar.

4.4 Análise de depoimentos

Observamos o que nos dizem os alfabetizandos nos depoimentos que se seguem.

QUADRO 5

DEPOIMENTOS INDICATIVOS DE ACEITAÇÃO E RESISTÊNCIA DOS ALFABETIZANDOS EM RELAÇÃO A SI MESMOS COMO SUJEITOS COGNOSCENTES

Dimensões da aceitação		Dimensões de resistência	
Sub-categorias			
Depoimentos	1. <u>assumem sua condição de analfabeto</u> . A pessoa que não sabe ler é cego. Eu não tenho vergonha disso. . Eu não sabia ler, mas a minha inteligência sabia o que fazer. .. analfabeto de berço, o que é isto? .. somos nós que não sabemos ler e escrever	Depoimentos	1. <u>não se aceitam</u> . Eu não sei, eu sou burro, eu tem que morrer. . Quem é analfabeto tem é que morrer, porque não faz nenhuma falta no mundo. . No fundo, no fundo, o analfabeto é aquela pessoa do interior que nem sabe falar. . Eu queria aprender a falar certo.
	2. <u>dispõem-se a conhecer juntamente com os demais, inclusive com a alfabetizadora.</u> . Não precisa ter vergonha de ir no quadro, ninguém aqui sabe mais que o outro, quem já sabe não precisa estudar. . A inteligência é da memória. Não é só ler e escrever, é agir. Às vezes sabe ler e escrever mas não é inteligente para agir. . Você também tem que dar sua opinião, A. . Não sei se estou autorizado a falar, mas no nosso caso, nós aprendemos com vocês e vocês aprendem com a gente.		2. <u>não se acreditam como "seres" que sabem</u> . O que eu vou fazer na escola sem saber nada? . P. parece um professor. Porque se rá? . Ele nasceu mais inteligente do que nós. . Se eu chegasse a usar um crachá certamente eu teria alguma sabedoria.
Depoimentos	3. <u>Mostram-se confiantes</u> . Mesmo sem saber, eu gosto muito de aprofundar nas coisas. . Isto aí, eu ainda não parei pra pensar . Porque nos caímos? Porque só acreditamos no que A. fala. . Não adianta eu ter a prática e não ter condições.	Depoimentos	3. <u>esperam apenas que a alfabetizadora ensine</u> . A minha verdade eu digo, se A pudesse botar no quadro, explicar... . Pra que quebrar a cabeça?

continua

Os depoimentos levantados na página anterior foram colhidos nos encontros informais ou durante as observações nos "Círculos de Cultura". A coleta foi realizada através de nossas próprias anotações manuais ou em registros feitos por algumas alfabetizadoras. Conforme esclarecemos à página 82, muitos depoimentos deixaram de ser registrados devido ao nosso envolvimento com os grupos. Outros depoimentos, que

não constam desta análise, referem-se às visões de mundo manifestadas pelos alfabetizandos. Vejamos a seguir as concepções que têm de si mesmos e o significado dessas concepções.

4.4.1 Dimensões de resistência

Confrontando os depoimentos apresentados no quadro 5 observamos que a introjeção da autodesvalia e da incapacidade, de que fala Freire, é de fato vivida pelos alfabetizandos, como nos mostram alguns exemplos nas subcategorias 1 e 2.

"eu nao sei; eu sou burro, eu tenho que morrer".
"... ele nasceu mais inteligente do que nós".
"quê que eu vou fazer na escola sem saber nada?".

Parece claro que os alfabetizandos não se percebem como seres "que sabem quem sabem". Sendo assim, a alfabetizadora é aquela que sabe, e eles os que não sabem. Dessa forma, eles expressam ideologicamente uma visão de si mesmos que é construída a partir do contexto de dominação a que estão submetidos.

Outro aspecto teórico que emerge desses depoimentos é a visão negativa que o analfabeto tem de si mesmo.

A esse respeito, Oliveira (1986:1) nos diz que, "dado o forte teor negativista do prefixo ana, quando alguém é visto como analfabeto, se estabelece a priori uma profunda e radical diferença entre sua existência e a existência plena dos demais".

É assim que um dos alfabetizandos se vê quando diz: "quem é analfabeto tem é que morrer, porque não faz nenhuma falta no mundo". É ainda com base nessa mesma visão que, de acordo com Oliveira (1986), o analfabeto é visto como um "mal social", que deve ser extirpado.

Essas interpretações nos fazem vivenciar concretamente, no processo de alfabetização, a relação entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico. Além disso, elas nos impõem a tarefa de, juntamente com os alfabetizandos e com os demais membros da equipe; ajudá-los a superar essa visão negativa de si

mesmos, e a desvelar o seu significado, para que eles se descubram como, seres criadores de conhecimento.

4.4.2 Dimensões de aceitação

Os depoimentos que expressam a aceitação que os alfabetizandos têm de si mesmos são mais frequentes do que os que expressam resistência. No entanto, as resistências se constituíram, durante o processo em um dos principais focos de investigação e ação a partir da compreensão do seu significado. Vejamos agora, em que consiste essa aceitação. Os alfabetizandos demonstram:

- confiança na sua capacidade (cf. subcategoria) "mesmo sem saber, eu gosto muito de aprofundar nas coisas";
- assumem sua condição de analfabeto e demonstram a compreensão desse fato (cf. subcategoria 1). "A pessoa que não saber ler é cego. Eu não tenho vergonha disso".

A compreensão que têm de sua condição não é negativa, mas é ainda fundamentada numa "visão ingênua e vulgar" que, de acordo com Vieira Pinto (1984:91-93), "concebe o analfabeto tão somente como o indivíduo que não sabe ler". Segundo o mesmo autor, a definição autêntica de analfabeto "tem que ser estabelecida em termos da necessidade ou não de saber ler, e de nenhum modo pelo fato exterior do simples desconhecimento".

Observamos ainda que, além de demonstrarem confiança em si mesmos, e de assumirem sua condição de analfabetos, eles ressaltam a importância de sua "inteligência", do seu "agir" e do seu "fazer", na solução dos problemas, como mais importante que o "saber ler e escrever".

Em outras palavras, esses depoimentos dos alfabetizandos nos levam a inferir, de acordo com Slobin (1980:223), que a leitura e a escrita podem "fazer de nós pessoas informadas e comunicativas, mas não nos podem fazer seres pensantes". Por outro lado, os depoimentos que estamos analisando nos levam à reforçar a ideia de Freire de que a leitura e a escrita são instrumentos de desvelamento e transformação da realidade objetiva, mesmo que ainda num nível elementar de ação dos alfabetizandos na busca de solução dos seus problemas.

Prosseguindo na análise dos depoimentos. Vejamos agora os que se referem às concepções que os alfabetizandos têm da escrita conforme opiniões levantadas no quadro a seguir.

QUADRO 6

DEPOIMENTOS INDICATIVOS DA COMPREENSÃO DOS ALFABETIZANDOS SOBRE A ESCRITA

	<u>Dimensões de compreensão da escrita como código de transcrição da fala</u>	<u>Dimensões de compreensão da escrita como sistema de representação da linguagem</u>
	<u>Sub-categorias</u>	<u>Sub-categorias</u>
Depoimentos	<u>têm medo de errar</u> . A minha maneira de escrever tem muita coisa errada? . A pessoa que sabe escrever escreve as palavras tudo certinho. . Eu conheço as letras mas eu tenho medo de escrever errado <u>acreditam que só podem aprender a escrever a partir de um modelo externo</u> . Pra quem nunca entrou no colégio é difícil no método que A. usa. Eu não consigo.	<u>arriscam-se a produzir escrita a partir de suas próprias combinações de letras e leem o que escrevem com muita convicção</u> . Hoje eu não tô importando com a caligrafia, eu quero aprender a ler. . Eu escrevo errado, mas o que escrevo é certo . Pra que escrever bonito se eu não sei ler? . Eu custei chegá aqui embaixo porque como cê disse. Se eu não entendi eu vorto aqui atrás. Porisso é que eu custei. . Os mais novos só querem é copiar do quadro. Acho que não é assim que se aprende . Deixa eu fazer uma perguntinha pra vocês. Eu fiz o Mobral três vezes, por que eu não aprendi a ler?
Depoimentos	. Às vezes eu escrevia e achava que as palavras não estava certa . É assim que escreve ou tá errado? . Eu queria que A. passasse no quadro . Eu tenho dificuldade de pensar o que vou escrever.	

4.4.3 Dimensões de compreensão da escrita como código de transcrição da fala.

A análise de depoimentos que se segue nos faz retomar uma das questões que orientaram esta investigação: a questão da compreensão da escrita pelos alfabetizandos.

Com base nesses depoimentos, concluímos que os alfabetizandos manifestam uma visão de escrita como código de transcrição da fala, a partir de convenções e valores socialmente aceitos, em relação ao objeto cultural escrita, e ideologicamente impostos pelas relações de poder na sociedade. Segundo Ferreiro (1986: 249),

Os conteúdos ideológicos da classe dominante não são apenas os que se transmitem nas páginas dos livros de leitura. Nos ramos aparentemente menos "ideologizados" do ensino, como a apresentação do código alfabético, a ideologia faz sua aparição.

Ainda segundo Ferreiro, na prática escolar essa visão que os alfabetizandos apresentam corresponde à visão de escrita como algo predeterminado, acabado.

É natural que os alfabetizandos já influenciados por essa prática apresentem esse tipo de compreensão e resistam a ideia de que é possível construir a escrita a partir de suas próprias concepções. Isso implica em que os alfabetizandos abandonem suas ideias preconcebidas sobre como deve ser a língua escrita, e aos poucos se conscientizem do significado que subjaz ao "respeito" e à "atitude contemplativa" a que se refere Ferreiro, em relação ao modelo de escrita que se propõe como o único correto.

É natural que o medo de escrever errado e a dependência do modelo se manifestem na compreensão que o alfabetizando tem da escrita como código de transcrição da fala expressa pelos depoimentos indicados nas categorias 1 e 2.

- "Eu conheço as letras, mas eu tenho medo de escrever errado".
- "Eu queria que A. passasse no quadro".

É importante ressaltar que a intervenção que fizemos durante o processo e o trabalho conjunto de acompanhamento que realizamos permitiu aos alfabetizandos repensar sua visão da escrita e da leitura. Permitiu a eles também se exercitarem na produção da escrita sem medo de errar. Ao mesmo tempo, experimentaram dialeticamente o conflito entre o apego ao modelo que bloqueia a comunicação escrita e a liberação de sua expressividade e libertação do texto até então "amarrado" pela visão tradicional da escrita.

O texto a seguir é bastante ilustrativo. Sua autora é a mesma que, num dos depoimentos anterior, diz que conhece as letras, mas tem medo de escrever errado. Vejamos o resultado de sua produção:

Texto nº 18

10 de agosto de 1984
 por que povo não tem casa
 tão vida sofre nossos família
 que tem escola Comeda para
 come está e problema para
 a gente estudar

É importante observar que esta alfabetizanda tem experiência prévia de alfabetização adquirida no Mobral. Ela apresenta nas discussões um bom nível de argumentação e visão crítica bem desenvolvida.

Para os alfabetizandos, o exercício de produzir escrita comunicante significa problematização, ou seja, um desafio para assumirem sua condição de sujeitos cognoscentes também em relação à escrita. Para as alfabetizadoras, isto tem implicado numa série de conflitos e de reestruturação de suas próprias concepções de alfabetização. Para a equipe responsável pelo projeto, isto tem-se constituído, na visão de Ferreira, em "uma tarefa de fôlego", que é a veiculação para a prática da alfabetização dos achados da linguística que, nesse contexto, buscam uma síntese entre a alfabetização como ação cultural para a libertação e a alfabetização que propõe uma revolução conceitual envolvendo o conceito de linguagem e de língua escrita.

4.4.4 Dimensões de compreensão da escrita como sistema de representação da linguagem

Os depoimentos que vimos reunindo também nos impelem a uma investigação acerca da maneira como os alfabetizandos compreendem a escrita. Esses depoimentos se complementam e se confirmam na própria produção dos alfabetizandos ao longo do processo. É como se os alfabetizandos demonstrassem a sua visão de escrita como representação da linguagem, muito mais agindo sobre o objeto escrita e reconstruindo-a, do que depondo sobre ela.

Os depoimentos dos alfabetizandos, reunidos aos textos por eles produzidos, representam também o salto qualitativo dado por eles a partir do momento em que descobrem que escrever não é apenas copiar, desenhar letras ou "escrever certo". É antes de um processo de construção que envolve um grande esforço intelectual e que requer, na linguagem de Freire, uma constante "admiração da admiração anterior", criação e recriação do seu próprio conhecimento da escrita, o que implica numa concepção dialética de conhecimento.

Vejamos o que nos diz uma alfabetizanda que não tem experiência como a prática convencional de alfabetização, mas que já chegou para o "Círculo de Cultura"

"alfabetizada", isto é, com conhecimentos prévios da escrita e da leitura adquiridos na vida.

Texto nº 19

hoje fiquei muito satisfeita por que eu
mesma passei para meus colegas tudo
que a perdi a 2 meses atrás eu não sabia
como pra a minha ideia no papel
agora eu mesma estou notando o meu
erros eu espero que todos a pira da
mesma maneira que eu para que
possamos bater palmas juntos

Pode-se observar aqui a emergência do texto, cujo conteúdo mostra uma noção de escrita como processo de construção de conhecimento sobre o objeto, bem como a expressão autêntica da "identidade sociolinguística" da alfabetizanda.

Observamos, no contexto do PALFA, uma grande diferença entre a produção dos alfabetizandos que foram introduzidos na escrita através da "estrita visão" da língua escrita como código de transcrição da fala, e aqueles que, como a alfabetizanda cujo texto acabamos de apreciar, descobriram o seu próprio "método", ou caminho de aprendizagem, no contexto extraescolar.

Vejamos o texto de outra alfabetizanda que, num estágio de construção da escrita anterior ao revelado no texto 19, faz a readmiração do seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Texto nº 20

meu, de novo data 04.11.87

eu cado eu e tei eu na uma rabia e
le e na um calia e quente
eu na um saltinoda de e cala
cada eu e tei eu na um itedionoda
de le e de quente a gara eu sei
le e quente cada eu e tei na calia
eu na uma calia as palavra a
gara. eu calia as palavra eu e quei
a para le e quente a gara eu le e
e quente tudo que eu quero e le
agua que eu quize eu le cata eu
na uma rabia e cata e nada
a gara eu sei tudo que a pessoa
moja para mi eu fico muito e
cata. pois eu sei le e quente eu
le e a minha e meu dezo pois

Tradução:

Tradução: Eu quando eu entrei eu não sabia ler e não sabia escrever. Eu não sabia nada de escola. Quando eu entrei eu não entendia nada de ler e escrever. Agora eu sei ler e escrever. Quando eu entrei no colégio eu não conhecia as palavras. Eu só queria aprender ler e escrever. Agora eu leio e escrevo tudo que eu quero e leio o que eu quiser. Eu leio carta, eu não sabia ler carta e nada. Agora eu sei tudo que a pessoa manda para mim. Eu fico muito contente porque eu sei ler e escrever. Eu tenho de agradecer ao meu Deus porque...

Observa-se nesta produção uma particularidade. A alfabetizanda, em alguns momentos, cria sua própria segmentação da cadeia fônica e experimenta com a pontuação.

Desses exemplos, fica para nós a ideia de que a escrita praticada com liberdade permite ao alfabetizando manifestar, de forma autêntica, duas necessidades inerentes, ao homem, já referenciadas à página 128, de acordo com Kato: a necessidade individual de se expressar e a necessidade social de se comunicar.

Ao conceberem a língua escrita como sistema de representação da linguagem, é natural também que os alfabetizandos, nos momentos iniciais do processo, utilizem variadas formas de escrita para representar sua intenção, conforme se evidencia nas interpretações que já fizemos de outros trabalhos às páginas 105-107. De acordo com Teberosky (1987:132), a ação de escrever é uma ação comunicativa. Entretanto, no começo,

O escritor sente que a intenção lhe basta. Nos primeiros atos de escrita, há uma primazia da intenção. O resultado não é possível de ser interpretado nem pelo produtor, nem por outros, mesmo que esteja usando signos convencionais.

4.5 Análise da leitura do mundo expressa pelos alfabetizandos em sua produção escrita

Com base na proposta de educação dialógica e problematizadora de Freire, e na concepção de alfabetização como ato político e como ato de conhecimento, um dos nossos objetivos, no contexto do PALFA, é ajudar os alfabetizandos a desenvolverem uma leitura crítica da realidade, que lhes permite desvelar e compreender as causas da opressão e desumanização a que são submetidos.

Já vimos que, para Freire (1983:87 e 1987:131), na alfabetização de adultos bem como em qualquer ação educativa problematizadora, é imprescindível partir "do conhecimento prévio e da visão de mundo que tenham os educandos", se queremos ajudá-los a desenvolver uma compreensão rigorosa da realidade. Ainda, segundo ele, "não se pode compreender um conhecimento crítico que aparece por acaso como um passe de mágica. O rigor científico surge do esforço de superar uma compreensão ingênua do mundo".

Em função disso, desde o início, juntamente com as alfabetizadoras e demais membros da equipe estivemos atentos para os dados que nos permitissem captar as percepções e visões de mundo dos alfabetizandos, buscando compreendê-las, interpretá-las e retrabalhá-las, sempre que necessário, dentro dessa visão.

No entanto, enfrentamos durante o processo algumas limitações. A leitura do mundo ainda elementar das alfabetizadoras, aliada à sua não compreensão da natureza política da educação, impediu, de certa forma, o desenvolvimento da leitura do mundo dos alfabetizandos. Contudo, isso não significa que não tenhamos observado, durante o processo evidências desse desenvolvimento, como agentes críticas do ato de conhecer. De nossa parte, durante o processo vivenciamos o que Freire nos demonstra na sua prática, isto é, pudemos aprender, na experiência com os alfabetizandos, "pelo seu exemplo e por sua condição", sermos seus alunos, enquanto tentávamos compreender sua visão de mundo. O depoimento que se segue, proferido por uma das alfabetizandas, estabelece essa relação horizontal. Diz ela, em um dos nossos encontros informais: "não sei se estou autorizada a falar, mas no nosso caso, nos aprendemos com vocês e vocês aprendem com a gente".

Em função disso, desde o início considerávamos a possibilidade de o alfabetizando expressar sua leitura do mundo através da escrita como representação da sua linguagem/pensamento acerca do mundo.

Na busca da compreensão dessa questão, começamos a constatar, no contexto do PALFA, amostras de escrita, já identificadas durante a análise da produção linguística dos alfabetizandos, que nos motivavam a prosseguir na investigação da leitura do mundo expressa nos textos.

Começamos a constatar também que os níveis de percepção e de visão de mundo dos alfabetizandos equivaliam aos níveis de consciência mágica, ingênua, fanatizada e crítica definidos por Freire, no que se refere ao principal objetivo de sua proposta de alfabetização: ajudar o homem analfabeto a fazer a transição de nível de consciência mágico-ingênua para uma visão cada vez mais crítica, à proporção que se alfabetizasse.

Os alfabetizandos que já faziam uma leitura mais crítica do mundo contribuíram com suas ideias para ajudar, tanto os demais alfabetizandos como as alfabetizadoras, a começarem a acordar para a problematização da realidade.

Como estamos comprometidos em demonstrar a leitura do mundo contida na produção escrita, vejamos, com base em alguns textos, as várias percepções dos alfabetizandos, complementados em alguns casos com seus próprios depoimentos.

Texto nº 21

2/1/14 87:
 Eu acho que não tem mas jeito de consertar
 este país. Por que os corruptos estão demais.
 Acho que só Deus poderá dar jeito mas ao
 contrário ninguém mas.

Eu acho que não tem mas jeito de consertar
 este país. Porque os corruptos estão demais.
 Acho que só Deus poderá dar jeito mas ao
 contrário ninguém mas.

Obs.: A tradução acima foi feita pela alfabetizadora.

O autor desse texto é pedreiro. Tem experiência prévia de 1 ano de escolaridade regular. É um alfabetizando que defende suas ideias no confronto com as ideias do grupo. No entanto, nesse texto, a leitura que faz da situação do país revela uma percepção mágica da realidade.

No nível de consciência mágica, segundo Freire (1978:82), "os homens e mulheres não conseguem captar muitos dos desafios do seu contexto ou os percebem distorcidamente", uma vez que não são capazes de tomar distância da realidade para conhecê-la criticamente.

Observamos ainda que, nesse texto, o alfabetizando faz uma leitura fatalista da realidade. Interpretando Freire, Oliveira (1986:4) "mostra que nesse caso o homem apresenta-se como um objeto passivo diante dos acontecimentos históricos e impotente para agir no sentido de transformar a realidade".

É o que podemos observar nesta afirmação: "só Deus poderá dar jeito mais ao contrário ninguém mais".

Ainda segundo Freire (1977:73), no nível de consciência mágica a explicação para os problemas se acha sempre fora da realidade, ora nos desígnios divinos, ora no destino, ora também na "inferioridade natural" de homens e mulheres cuja consciência se encontra a esse nível.

Depoimentos de outros alfabetizandos confirmam esta posição.

"Ter coragem já é sorte".

"só Deus tem poder para mudar esse mundo, só ele tem poder para esse mundo mudar".

"Se vive desempregado morando na periferia é porque não tem coragem para trabalhar".

É importante observar que, mesmo ao nível de uma leitura fatalista da realidade, em alguns aspectos encontramos alfabetizandos que já demonstram de certa forma uma percepção mais crítica de determinados problemas sociais.

É o caso da alfabetizanda que, no último depoimento, afirma a indolência "natural" das pessoas menos favorecidas. Dias antes, ao discutir a questão da discriminação racial e do trabalho escravo, ela disse: "estamos vivendo a escravidão com o salário mínimo e o trabalho desvalorizado. Às vezes nós mesmos não valorizamos nosso trabalho, nem o do nosso companheiro".

Caracteriza ainda a visão mágica da realidade, de acordo com Oliveira (1986:06), a incapacidade do indivíduo para a "interpretação e aceitação de sua própria realidade", o que o conduz à submissão e à adaptação à ordem estabelecida.

Vejamos o conteúdo do texto desta alfabetizanda, funcionária pública de 38 anos, no qual manifesta uma recusa ao desafio de refletir sobre as causas de sua própria opressão.

Texto nº 22

16/07/87
 Vamos muda de assunto
 vamos fala de coisas mais alegre
 por exemplo vamos fala de flores
 porque as dona de casa não aguenta
 fala de fome de miséria falar da saúde
 tudo bem mais os colega não entende
 passa a fala do presidente e fala de pobreza
 é a mesma coisa de fala de politica eu
 detesto fala de pobreza porque eu tem
 muita dificuldade de sobreviver
 aí então eu do a muita sugestões
 para fala de coisas mais alegre

Continuando a análise da visão de mundo expressa nos textos, podemos dizer que, de um modo geral, eles expressam uma visão ingênua da realidade.

O nível de consciência ingênua caracteriza-se pela superação da visão fatalista, pelo começo do questionamento e pela percepção da realidade como algo que pode ser transformado. Segundo Freire (1977:75), "o que antes não era percebido passa a ser, mas também muito do que era entendido de uma certa forma é agora de maneira diferente".

Os textos abaixo podem nos ajudar, de alguma forma, a observar como os alfabetizando interpretam ingenuamente a realidade. Vejamos:

Texto nº 23

É verdade, quem tem estudo, arruma
 emprego melhor.
 As vezes fico pensando que tendo estudo
 consigo emprego melhor! Mas muitas
 vezes existe pessoas que não tem estudo
 e consegue emprego melhor do que quem
 tem estudo. Aí pergunto para mim
 porque existe isso?
 Será que só existem na minha cabeça?
 Ou será que esta é a realidade

Texto nº 24

Para a calva, o menor a abandonado
 tem que ligar todas, prostitutas, também
 tem que vir uma lei para cada casal ter
 direito a adquirir somente três filhos
 só, a si para diminuir, o menor a abandonado
 do Brasil. Também tem que criar uma creche
 para os menores abandonados.

Tradução: Para acabar com o menor abandonado, tem que ligar todas as prostitutas. Também tem que vir uma lei para cada casal ter direito a adquirir somente três filhos. Só assim para diminuir o menor abandonado do Brasil. Também tem que criar uma creche para os menores abandonados.

Texto nº 25

Para todos amigos que estuda
 vamos lutar para mais ser
 alguém na vida para ter um bom
 emprego temos que ter um estudo
 elevado com ajuda de Deus se vão vencer
 meus amigos depende de vocês
 querer tudo da certo

Nesses textos encontramos formas semelhantes de ver a realidade ingenuamente. Os autores desses textos já foram anteriormente referidos às páginas 99, 120 e 129. Temos utilizado os seus textos porque julgamos que poderão permitir que o leitor por si mesmo possa observar as visões dos alfabetizandos sobre a leitura e a escrita, de acordo com os objetivos deste trabalho.

No texto 23, o alfabetizando toma as suas próprias dúvidas como problematização, começando a questionar uma das suas constantes preocupações: "estudar para conseguir um emprego melhor".

No texto 25, observamos que o alfabetizando se vê a realidade como algo que pode ser transformado através da luta. No entanto, como característica desse nível de consciência, encontramos também nesse texto a ideia de que o que impede que o alfabetizando seja alguém na vida e a falta de esforço de cada um. Nesse sentido, de acordo com Oliveira (1986:7), o indivíduo vê que "a causa dos problemas sociais está nas pessoas e não na estrutura social como um todo".

Ao discutirem e escreverem, por exemplo, sobre problema do "menor abandonado", a tendência dos alfabetizandos é ver a família mal estruturada ou a falta de carinho dos pais como as principais causas do problema.

O texto 24 reflete a mesma visão de maneira diferente, quando indica como solução para o problema do menor, em outras palavras, o combate à prostituição e o controle da natalidade.

A mesma visão de mundo emerge em alguns depoimentos colhidos durante a nossa observação, quando um dos grupos discutia sobre periferia e outro sobre a questão do analfabetismo:

"Num existe bairro pobre. Pobreza são as pessoas que fazem. O que existe é falta de recurso de vida".

"Nas comunidades carentes as pessoas são paradas".

"As portas do colégio estão abertas, depende do esforço".

São poucas as manifestações de fanatismo na produção dos alfabetizandos.

A mentalidade fanatizada, segundo Freire, resulta da distorção da consciência ingênua numa forma "irracional ou fanática" que, no nosso contexto, se manifestou mais na forma de comportamento religioso.

A autora do texto a seguir é dona de casa, tem 55 anos é protestante, e tem experiência de escolarização no Mobral. Ela aproveita sempre os textos para fazer o seu apelo típico do discurso proselitista protestante.

Texto nº 26

Eu tirei um late mais
 não posso costurar
 Vou pedir ajuda
 para costurar porque
 estou muito apertada
 isso só amo quando si Deus
 permitir paguanto Vou vindo
 pagando a aluguel a cinza
 saba que ele esta de volta
 Não quer aceitar Jesus como
 unico salvador da sua vida
 Ele sava cura e batiza cor o
 espirito santo como e bom ter
 a seu coração

Na transição da consciência fanatizada para a consciência crítica, os indivíduos desenvolvem mais rigor na capacidade de interpretação da realidade. Mostram-se abertos à revisão de suas posições e começam a inserir-se na história, percebendo de modo mais claro os problemas sociais, e dispondo-se a lutar pela libertação das forças que perpetuam a dominação.

Segundo Freire, isso envolve uma crise existencial que implica na morte para velhos padrões de comportamento e no abandono de certas crenças e mitos.

Vejamos alguns textos e depoimentos demonstrativos dessa visão crítica. O texto que se segue foi produzido pela mesma autora dos textos 19 e 22.

Texto nº 27

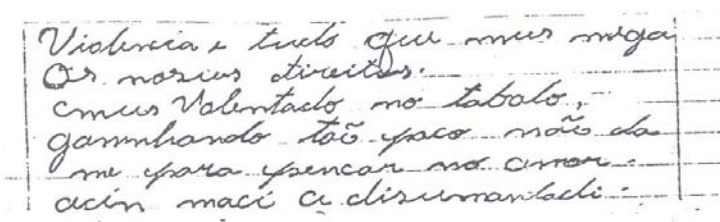
18 de novembro de 1987 -
 Terminamos mais uma luta por um
 salário. Juro mais para luta e prezo
 esta muito bem informado em assunto
 político pro que greve é política eu não
 era muito a favor mais como uma operaria
 tive que lutar pelos o meu direitos como todos.
 e cheguei a conclusão valeu a pena acho
 que todos os porário deviria briga com os
 patrões e com os governos pro que estamos
 vivendo no mundo de democracia temos que
 mostra para eles que nos temos conheci-
 mento... por mais que eles tenta a nos engan-
 nar. eu vi como eles ficam a pavorados quando
 eles percebem que estamos dispostos a
 até mesmo a briga pro que o governo se
 trabalha sobre pressão si nos ficarmos de
 braços cruzados e bico colado nunca vamos
 conseguir nada temos que acabar com
 este medo e esta barreira que existe entre
 o povo e governo e ir aluta

Observa-se nesse texto uma retomada de posição pela alfabetizanda, em função dos desafios enfrentados ao participar do movimento de greve por melhores salários. Parece que identificamos, nessa retomada de posição, os momentos do ciclo de conhecimento em que, segundo Freire (1986:18), "se conhece e se percebe o conhecimento produzido". Nesse caso particular, a alfabetizanda reafirma sua crença na capacidade de luta do povo ao avaliar o medo que os governantes têm das manifestações populares e faz novamente um apelo à luta.

Outros depoimentos, como os que se seguem, demonstram também a retomada de posição de uma das alfabetizadas em relação aos objetivos do seu estudo. Diz ela: "eu já penso o seguinte. Quando entrei aqui eu entrei para estudar e arranjar emprego. Hoje já no final é até engraçado eu quero juntar as pessoas debater um assunto..."

Neste outro texto outra alfabetizanda reflete criticamente sobre a violência.

Texto nº 28



Violência é tudo que nos nega os nossos direitos. Somos violentados no trabalho, ganhando tão pouco não dá nem para pensar no amor. Assim nasce a desumanidade...

Tradução: Violência é tudo que nos nega os nossos direitos. Somos violentados no trabalho, ganhando tão pouco não dá nem para pensar no amor. Assim nasce a desumanidade...

Pelo que vimos até o presente, a leitura do mundo expressa nos textos dos alfabetizados nos permite afirmar que o processo de desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo, assim como o desenvolvimento da escrita como sistema de representação da linguagem, é um "ato de conhecimento", um processo dinâmico e não estático. À medida que o sujeito interage com os demais em torno do objeto (escrita/realidade), ele reconstrói suas próprias compreensões desse objeto e expressa por escrito a sua linguagem/pensamento, ao passo que se liberta da visão da escrita como código de transcrição da fala.

Se retomarmos a análise de depoimentos em relação à escrita, observaremos que, embora os alfabetizados tenham demonstrado uma compreensão da escrita como código de transcrição da fala, ao longo do processo eles foram rompendo as barreiras ideológicas impostas pelo modelo de escrita chamado padrão. Através da

experimentação, eles começaram a registrar na escrita sua expressividade oral, ao mesmo tempo em que demonstravam sua visão de mundo.

É evidente que nem todos conseguiram libertar-se do modelo de língua escrita imposto como ponto inicial do seu processo de alfabetização, daí não conseguiram comunicar coerentemente suas ideias por escrito, tinham "medo de errar". Coerentemente, por outro lado, também, nem todos conseguiram desenvolver uma compreensão mais rigorosa dos fatos.

Se nos voltarmos para as motivações que levaram Freire a idealizar sua proposta de alfabetização, talvez encontraremos no texto que se segue um ponto de convergência entre os objetivos deste trabalho e a educação problematizadora proposta por Freire.

Texto nº 29

15. de Dezembro 1987
 Estou escrevendo quando eu entrei nesse curso.
 Quando eu entrei no curso eu sabia um pouco ler mas eu tinha medo.
 Eu perdi o medo e comecei a ler e depois de um dia já não tinha mais medo de ler.
 Aí comecei a escrever e sabia, mas apenas trocava umas palavras.
 Eu comecei a estudar mais ler e escrever e eu acho que eu aprendi a ter coragem não a escrever nem ler, somente coragem.
 Está escrito só o que eu aprendi nesse curso

Tradução: Eu estou escrevendo sobre quando eu entrei nesse curso. Quando eu entrei no curso, eu sabia um pouco ler, mas eu tinha medo. Eu perdi o medo e comecei a ler e depois de um dia já não tinha mais medo de ler. Aí comecei a escrever e sabia, mas apenas trocava umas palavras. Eu comecei a estudar mais, a ler e escrever, e eu acho que aprendi a ter coragem, não a escrever nem ler, somente coragem. Está escrito só o que eu aprendi nesse curso.

As alfabetizadoras, por sua vez, experienciaram ao longo do processo suas "crises existenciais" ou "desequilíbrios", em função da reestruturação de suas posições, que os desafios propostos pelos grupos foram exigindo. Ao final do período, uma delas relata um pouco de sua experiência, no que reflete de certa forma a sua visão de mundo.

"Aprendi a confiar e a obter uma esperança que não tinha. Passei a adorar História e a me interessar pela política. Agora sinto necessidade de estar atualizada dos fatos. Agora leio porque gosto e sinto necessidade de ler".

Sem nos alongarmos mais, gostaríamos de deixar como reflexão para o leitor a ideia de que, se temos como um dos objetivos do nosso trabalho ajudar o alfabetizando a fazer uma leitura crítica da realidade, no momento em que, segundo FREIRE & SHOR (1986:132), observamos que ele busca "a compreensão da própria ingenuidade", podemos dizer que ele "não é mais acrítico".

5. Considerações finais

5.1 Conclusões

Ao longo deste trabalho, estivemos voltados para o estudo do texto e da leitura do mundo expressa na produção escrita de alfabetizando adultos e adolescentes. Com base na análise linguística da produção escrita, foi-nos possível questionar alguns aspectos da prática de alfabetização de adultos de Freire, no que se refere a ação do alfabetizando como sujeito do seu próprio processo de aquisição da escrita.

Atuando no acompanhamento do PALFA através da orientação metodológica da pesquisa-ação, defrontamo-nos com o desafio da reorientação da ação alfabetizadora dentro de uma visão de escrita como sistema de representação da linguagem em oposição à visão de escrita como código de transcrição da fala. Ou, em outras palavras: buscamos reorientar nossa ação encarando a escrita como objeto de conhecimento que pode ser reconstituído dentro de uma visão dialética, o que contraria a visão de escrita como um modelo preelaborado, fundamentado numa concepção estática de conhecimento.

O início da ação foi marcado pela utilização das palavras geradoras. Nos seus aspectos existenciais, o uso da palavra geradora se mostrou válido para o desenvolvimento da leitura crítica do mundo. No entanto, nos seus aspectos linguístico-pedagógicos, o uso da palavra geradora no contexto de nossa prática começou a exigir estudos mais profundos.

Sem perder de vista o contexto histórico das primeiras experiências com o chamado "Método Paulo Freire", procedemos a um estudo que nos possibilitasse compreender melhor:

- as bases da teoria de conhecimento de Freire;
- os seus conceitos de leitura e escrita.

Detivemo-nos, então, por algum tempo, na análise do seu conceito de escrita como criação, procurando desvelar o sentido que ele dá a criação. Para isso, buscamos as bases psicológicas das teorias de aprendizagem que orientaram sua ação metodológica. Em seguida estudamos as implicações linguísticas da fragmentação do

signo (através da decomposição da palavra geradora), bem como da adequação das palavras selecionadas, para atender a uma desejada gradação de dificuldades fonéticas.

Tomamos como base, para esse estudo, alguns relatos das primeiras experiências de Freire.

A análise desses relatos nos mostrou que o aspecto linguístico do processo de alfabetização em Freire fundamenta-se numa concepção estática de língua escrita, ou seja, a escrita é vista como código e é apreendida a partir de um modelo preelaborado.

Assim, analisando os dados iniciais da produção escrita no PALFA, que de certa forma nos remete a alguns dados da prática de Freire, como no caso da palavra TIJOLO, descobrimos que a palavra geradora impõe limites a expressão da linguagem/pensamento dos alfabetizandos.

Ao lado desse estudo, procedemos a um apanhado da análise que Emília Ferreiro faz da prática tradicional de alfabetização à luz dos estudos psicolinguísticos contemporâneos. Comparando Freire e Ferreiro, descobrimos momentos de confronto e de convergência.

Dentre as convergências destacamos suas concepções sobre:

- a natureza dialética do conhecimento;
- a concepção de homem como sujeito ativo e criador.

Dentre as divergências salienta-se a concepção da natureza do objeto escrita.

Concluímos, então, que, embora Freire veja o conhecimento numa perspectiva dialética, essa sua concepção, pelo que vimos, não é estendida à escrita. Encontramos na sua teoria de conhecimento abertura para incorporar os achados de Ferreiro, que, à luz da epistemologia genética de Piaget, vê a aquisição da escrita como um processo que reinventa a história da escrita feita pelo homem. É um processo em que epistemologicamente parte-se de um estágio de menor conhecimento para um estágio de maior conhecimento, o que, nas palavras de Freire, corresponderia a partir da mera opinião (doxa) sobre a escrita para o (logos), conhecimento mais rigoroso sobre ela.

Se entendemos bem, isso implicaria em que o alfabetizando começasse a escrever a partir de suas próprias concepções sobre a língua escrita, e avançasse rumo a sua apropriação como objeto de uso social convencionalmente aceito.

Em função das descobertas que fomos fazendo e dos textos selecionados para análise, entendemos que, com base em fundamentos linguísticos, teríamos condições de perseguir um dos nossos objetivos, isto é, a revisão da proposta de alfabetização de adultos de Freire no que se refere à ação do alfabetizando como agente do processo de aquisição da língua escrita e da leitura crítica do mundo.

Descobrimos, ao longo do processo, que o propósito de ajudar o alfabetizando a fazer a leitura crítica do mundo implicaria em ajudá-lo também a começar a fazer uma leitura crítica da escrita tal como é vista pela sociedade, isto é, de forma "sacralizada", como nos diz Ferreiro.

A análise da produção escrita nos permitiu identificar as mais variadas formas de expressão gráfica, tanto em condições de escrita controlada como nos textos espontâneos.

No PALFA, a escrita com base na palavra geradora revelou uma concepção de escrita-código, que é a tradicionalmente adotada na prática de alfabetização. Considerando a indissolubilidade do signo linguístico, podemos dizer que o texto controlado a partir da palavra geradora é incapaz de levar o alfabetizando a exercitar a escrita com prazer, enquanto expressa coerentemente o seu pensamento.

Encontramos evidências do controle que o ensino formal exerce sobre a escrita tanto nos textos produzidos por adultos e adolescentes que já conhecem o código alfabético e a escrita ortograficamente aceita como nas primeiras produções daqueles que se iniciam no processo.

No entanto, para esses alfabetizandos, se a escrita é um ato espontâneo e prazeroso de comunicação, eles manifestam sua capacidade de sujeitos cognoscentes ao assumirem a reconstrução da escrita, construindo assim seus textos com base nas experiências vividas.

Essa reflexão nos ajuda a responder uma das questões relativas às concepções de escrita dos alfabetizandos. Descobrimos que, por força da ideologia que também se

revela na prática da alfabetização, o alfabetizando concebe a escrita como código de transcrição da fala e imagina que, para aprendê-la, terá de exercitá-la mecanicamente. No entanto, durante o processo, apesar das resistências manifestadas através do medo de escrever errado, da não confiança em si mesmos e na sua capacidade de escrever independentemente de um modelo, os alfabetizandos, na sua maioria, foram pouco a pouco descobrindo que a escrita inicial é tão variada quanto a fala e que escrever é um ato de comunicação. Esse processo de descoberta não aconteceu ao mesmo tempo para todos. Houve aqueles que resistiram até quase o final do processo à ideia de construir pessoalmente a escrita.

Enquanto os alfabetizandos descobriam a escrita como linguagem, revelavam nos seus textos uma consciência da fala e uma visão da relação fala/escrita como uma relação contínua.

A escrita encadeada foi a forma mais comum de representação gráfica no início do processo. Através dela verificou-se que o alfabetizando pode expressar suas ideias sem observar os espaços que delimitam as palavras.

Na escrita espontânea, manifestou-se também a origem social do alfabetizando, o que se evidenciou através das variantes sociolinguísticas identificadas nos seus textos.

O alto índice de variantes socialmente estigmatizadas revela, como vimos, a interrelação entre linguagem e estratificação social ou entre linguagem e poder.

À medida que os alfabetizandos foram exercitando-se na comunicação oral e compreendendo o significado da leitura e da escrita, foram compreendendo também a importância de dizer a sua palavra por escrito sem medo de errar.

A ação das alfabetizadoras foi fundamental nesse processo, favorecendo ou impedindo, de certa forma, o desenvolvimento dos seus alfabetizandos tanto na alfabetização crítica, como linguística.

Os "erros" levantados na análise das variantes gráficas que chamamos de sociolinguísticas foram vistos durante a análise como fonte de informação sobre o processo de aquisição do sistema de regras pelos alfabetizandos, bem como de sua acurada percepção dos sons da fala que ao adulto letrado passam despercebidos.

Ao reproduzirem na escrita o seu dialeto social e ao afirmarem a sua identidade sociolinguística, os alfabetizandos cometeram "erros" em relação às normas convencionalmente aceitas pela escrita padrão. Esses erros, numa visão de educação como prática de dominação, provavelmente levariam os alfabetizandos ao fracasso escolar e à afirmação de sua incapacidade como sujeitos cognoscentes. De acordo com Giroux (1986:145), isso nos confronta, de forma concreta, "com uma das causas pelas quais os grupos marginalizados experimentam o fracasso educacional".

Aplicando ideias de Faundez (1985:52) ao discutir com Freire sobre o erro, podemos dizer que esses mesmos "erros", numa visão de educação como prática de liberdade, "representam a ousadia do risco como única forma de se criar e de se avançar no conhecimento".

Discutindo ainda com Freire sobre as ideias modelo que estruturam a alfabetização e posalfabetização, na educação popular, Faundez (1985:37-8) refere-se a "modelos políticos, modelos sociais, modelos de concepção da sociedade industrializada - não industrializada, socializada ou não socializada". Segundo ele, ao se buscar impor modelos reacionários ou progressistas, "não percebemos que estamos na verdade trabalhando em nível metafísico, em nível de ideias, e na verdade o que estamos propondo ao povo é uma concepção elaborada em nossa mente".

Podemos aplicar essa reflexão de Faundez à ideia-modelo de língua escrita adotada também na prática de alfabetização com os grupos populares.

Se estamos comprometidos com esses grupos, não podemos deixar de considerar as variantes sociolinguísticas demonstradas neste trabalho como fonte de informação útil que pode ajudar-nos a repensar a alfabetização. Em se tratando da proposta de alfabetização de adultos de Freire, isto implica em que, ao auscultar o povo para conhecer suas aspirações e visões de mundo na pesquisa do seu universo vocabular, a linguagem usada pelo povo seja tomada como ponto de partida concreto para a alfabetização, o que representaria uma das formas de luta contra a dominação cultural.

Vimos que a ideologia dominante está presente também na linguagem utilizada na alfabetização. Ela funciona como forma de repressão linguística das classes populares, pela não valorização do seu dialeto.

O levantamento das variantes sociolinguísticas empreendido por Moraes (1987:34), com crianças, nos fez inferir que a repressão lingüística no caso do adulto/adolescente será muito maior, se considerarmos que eles incorporam, de forma muito mais consciente do que a criança, o dialeto social do seu grupo e as sanções sociais que lhe são impostas.

Por outro lado, o surgimento de variantes psicolinguísticas durante o processo foi fundamental para a reorientação da ação e sugerem realmente uma redefinição das concepções ensino-aprendizagem.

Não nos detivemos em demonstrar a evolução desse processo, porque consideramos esta linha de investigação uma oportunidade para outro estudo.

Nesse ponto encontramos novas convergências e novos confrontos entre Freire e Ferreiro. Na alfabetização como ato de conhecimento, em Freire, parece que a escrita não é vista dentro de uma visão epistemológica. Daí na sua proposta, ele tenha partido de uma ideia-modelo de língua escrita. Embora tenha buscado as palavras geradoras no universo vocabular mínimo dos alfabetizandos, a escrita da palavra é trabalhada a partir de uma visão externa ao sujeito que aprende, e não a partir de suas próprias concepções do objeto escrita, como fruto de suas interações com esse objeto no contexto social.

As formas de escrita expressas pelos alfabetizandos levam-nos a repensar a questão do tempo de duração para a alfabetização. Concebida a alfabetização como a reinvenção do sistema de escrita, o que, segundo Ferreiro, representa uma verdadeira revolução conceitual, torna-se difícil estabelecer tempos. Essa chamada revolução conceitual prevê a reestruturação das concepções de língua escrita tanto dos alfabetizandos como das alfabetizadoras.

A questão epistemológica se coloca, então, como essencial à compreensão dos aspectos psicopedagógicos envolvidos no processo.

Ressaltamos que, à época de suas primeiras experiências, seria impossível para Freire conceber a escrita dentro dessa visão, uma vez que são recentes os estudos que indicam necessidade de revisão desse conceito. Como já vimos, ele deu passos significativos na prática da alfabetização, voltando-se para a leitura da palavra a partir da leitura do mundo. No entanto, em relação à escrita, somos levados a concluir que, na

prática, a concepção em que Freire se baseou o impediu de partir da experiência de escrita dos alfabetizandos. Sua concepção de escrita não deixa lugar para a ideia de processo, uma vez que parte do ponto terminal de escrita alfabética, apresentando-a assim como um código a ser aprendido e não como um sistema a ser reconstruído.

A leitura do mundo observada nos textos dos alfabetizandos revelou que, na sua maioria, eles interpretam a realidade através de uma visão característica da consciência ingênua, conforme analisada por Freire.

Em alguns casos, observa-se uma mudança de concepção na interpretação da realidade, manifesta através da "readmiração" de posições anteriormente ingênuas e da mudança de comportamento frente a situações concretas que requerem a participação.

As demonstrações feitas neste trabalho nos permitem fazer uma síntese entre a alfabetização como ação cultural para libertação, que implica na concepção de leitura como desvelamento da realidade e da escrita como transformação da realidade objetiva, e a alfabetização na perspectiva da revolução conceitual de que fala Ferreiro, a partir da revisão do conceito de escrita.

O que pretendemos através da síntese dessas ideias é encontrar um caminho que leve o alfabetizando a "dizer a sua palavra" e também a ter assegurado o direito de ter ouvida a palavra que ele diz por escrito. A nosso ver, ambas as concepções têm como objetivo último a apropriação do poder pelos grupos marginalizados e a garantia do acesso ao conhecimento.

Partindo do conceito de escrita e da visão de mundo dos alfabetizandos, é nosso desejo dar continuidade a este trabalho, prosseguindo, na crítica, para atender a uma das funções políticas da pesquisa-ação que, de acordo com Thiollent (1986:46), se preocupa com a questão de como o conhecimento gerado pela pesquisa "pode tornar-se útil à ação de simples cidadãos, organizações militantes, populações desfavorecidas e exploradas".

Foi para nós um desafio assumir o risco de propor, neste trabalho, uma revisão da proposta de alfabetização de Freire, a partir de fundamentos linguísticos. Ao nos lançarmos à este empreendimento, corremos o risco de cometer equívocos.

Os equívocos a que nos referimos estão relacionados a aspectos do pensamento e da prática de alfabetização de Freire que nos parecem deixar margem à ambiguidade.

No entanto, de acordo com Faundez (1985:52), acreditamos que são os equívocos que por acaso tenhamos cometido que nos permitirão avançar no conhecimento e na recriação da prática que desenvolvemos, através de uma atitude crítica de busca e compreensão da proposta pedagógica de Freire aplicada à alfabetização.

5.2 Recomendações

A ação pedagógica desenvolvida no PALFA nos leva a apresentar, a partir da prática e da teoria que durante o processo foi-se evidenciando, as seguintes recomendações:

1) Que os achados da linguística sejam incorporados a proposta de alfabetização de adultos de Freire, uma vez que descobrimos, com base nessa ciência, que a utilização da palavra geradora acaba por entrar em contradição com a concepção dialética de conhecimento em Freire e nega, de certa forma, a ação do alfabetizando como sujeito do processo de aquisição de escrita.

2) Que a prática da educação popular passe a legitimar o dialeto social e regional falado pelos grupos populares e adotá-lo como um dos pontos de partida para a alfabetização.

3) Que a língua escrita tal como tomada na prática tradicional de alfabetização de adultos, isto é, o dialeto padrão, seja vista como parte de uma realidade objetiva, que precisa ser desvelada em função do seu papel social e do desprestígio imposto ao dialeto das classes populares.

4) Que a questão do tempo destinado a alfabetização de adultos seja repensada dentro de uma concepção de alfabetização em que a aprendizagem da leitura e da escrita deixe de ser vista como apropriação de uma técnica para ser encarada como aprendizagem conceitual. Para isto é necessário partir, na alfabetização, das concepções que o indivíduo tem da escrita e não da ideia que nós temos a respeito de suas concepções.

5) Que seja dado prosseguimento de estudo aos resultados deste trabalho, que consideramos apenas um momento inicial de investigação dos dados levantados.

6) Que a valorização da professora-alfabetizadora seja buscada através de ações efetivas de capacitação docente face à complexidade da tarefa da alfabetização.

7) Que o respeito ao alfabetizando adulto/adolescente seja, de fato, um respeito intelectual, a começar pelo reconhecimento de sua capacidade de conhecer a escrita a partir do contexto extraescolar, e das confrontações que, nas suas relações com o mundo, o habilitam a objetivar-se, e a reconhecer-se como um ser inteligente. É como um deles se avalia.

"Eu não sabia ler, mas a minha inteligência sabia o que fazer".

Referências bibliográficas

- ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- ANDERSON, B. Alonzo & TEALE H. William. A lectoescrita como prática cultural. In: FERREIRO, Emília & PALÁCIO G. Margarida. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987, p. 213-230.
- BENVENISTE, Claire B. A escrita da linguagem domingueira. In: FERREIRO, Emília & PALÁCIO, Margarida Gomes. *Os processos de leitura e de escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987, p. 196-212.
- CARVALHO, Karen C. Erros ortográficos e suas implicações perceptuais. In: *Seminário de pesquisa em educação*, 4. (Região Sudeste), Vitória, setembro 1987. Anais.
- COSTA, Aurenice Cardoso. Conscientização e alfabetização: Uma visão prática do sistema Paulo Freire. *Estudos Universitários*. Recife, p. 71-80, abr/jun, 1963.
- CUBA. Ministério de Educación. *La educación de adultos em Cuba*. Havana, set. 1983.
- DARCY DE OLIVEIRA, Rosiska, et alii. *A dívida e a pobreza*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie: *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.
- FERRARI, Alceu A. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. *Cadernos de Pesquisa*; São Paulo, p. 35-49, fev. de 1985.
- FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- _____. Alternativas para a compreensão do analfabetismo na região. *Relatório do Seminário Regional Sobre Alternativas de Alfabetização para a América Latina e Caribe*. Brasília, Ministério da Educação, p. 18-22, maio/1987.
- _____. La complejidad conceptual de la escritura. In: *Escrita y alfabetización*. México, Ermitaño, 5 e 6 de ago. de 1985.
- _____. Os processos construtivos da apropriação da escrita. In: FERREIRO, Emília & PALÁCIO, Margarida Gomes, *Os processos de leitura e de escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987, p. 102-23.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. [Palestra] In: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. GEEMPA. *Aprendizagem em Classe Popular*. Proposta didática integrada para alfabetizando em escolas da periferia urbana – construção e avaliação experimental. Porto Alegre, 1980.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese língua da escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília, et alii. Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. *Departamento de Investigaciones Educativas*, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, abr. 1983. (Cuadernos de Investigaciones Educativas, 10).

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. Conscientização e alfabetização uma nova visão do processo. *Estudos Universitários*, Recife: Universidade de Recife, p. 5-23, abr./jun.1963.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: Aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDAO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. *Extensão ou comunicação*. 8ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *A importância do ato de ler*. 2ª ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

_____. *A propósito de uma administração*. Recife: Imprensa Universitária, 1961.

_____. Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda. (Entrevista a Claudius Ceccon e Miguel Paiva). *O Pasquim*. Rio de Janeiro: Codecri, 9(462):10-4, 5 a 11 de maio de 1978.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Quatro cartas aos animadores dos círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *A questão política da educação popular*. 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1980.

FREIRE, Paulo & BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. Depoimento ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.

FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. *LITERACY*, reading the word and the world. South Hadley: Bergin & Garvey, 1987.

FROMKIN, Victória & RODMAN, Robert. Os abcs da linguagem. In: *An introduction to language*. (Tradução de Wanir Almeida Horácio e Silva). Vitória, 1987.

GAJARDO, Marcela. *Pesquisa participante na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GLASER, Barhley G. & STRAUSS, Anselm. *The discovery of a grounded theory: strategies for qualitative research*. 9ª ed., Chicago: Aldine, 1977.

HENNEMAN, H. Richard. *O que é psicologia*. 6ª ed., Rio de Janeiro: José Olímpio, 1976.

JASPERS, Karl. *Way to wisdom*. 16ª ed., New Haven: Yale University Press, 1975.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

LE PAGE, R. B. & TABOURET-KEKKER, A. Theoretical aspects of sociolinguistic studies in pidgin and creole languages. London, *Society for Caribbean Linguistics*. nov. 1978. Mimeo.

LEMLE, Miriam. A tarefa da alfabetização: etapas e problemas no português. In: MOARES, Euzi Rodrigues, LOPES, Marly Imperial & HQRÁCIO E SILVA, Wanir de Almeida (Orgs.). *Alfabetizar: um novo conceito?* Secretaria de Educação e Cultura, Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico, 1985. p. 88-107.

LYONS, John. *As ideias de Chomsky*. 4ª ed., São Paulo, Cultrix, 1970.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marly E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Donaldo. Illiteracy of literacy in the United States. In: FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. *LITERACY: reading toe word and the world*. South Hadley: Bergin & Garvey, 1987. p. 120-140.

MACIEL, Jarbas. *Fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de educação*. Estudos Universitários. Recife: Universidade de Recife, 25-59, abr/jun. 1963.

MALMBERG, B. *A fonética*. Lisboa, Livros do Brasil, 1954.

MORAES, Euzi Rodrigues. *First graders written production as a source of information on language variation and change*. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1988.

_____. Problemas da comunicação linguística na escola de 1º grau. In: MORAES, Euzi Rodrigues, LOPES, Marly Imperial & HORÁCIO E SILVA, Wanir de Almeida, (Orgs.). *Alfabetizar: um novo conceito?* Vitória: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico, 1985. p. 117-9.

_____. *Some aspects of syntatic variation in Brazilian Portuguese* (Tese de doutorado). Edinburgh: University of Edinburgh, 1980.

_____. A produção escrita da criança como fonte de informação sobre a variação e a mudança linguística. In: *Seminário de Pesquisa em Educação*, 4. (Região Sudeste). Vitória, setembro 1987. *Anais...*

MORAES, Euzi Rodrigues *et al.* *O dialeto do alfabetizando e dialeto do alfabetizador*. (Subprojeto de pesquisa. Relatório nº 1). Vitória: UFES/PPGE, 1985. Mimeo.

MORAES, Euzi Rodrigues *et al.* *O dialeto do alfabetizando e o dialeto do alfabetizador*. (Análise de textos. Subprojeto de pesquisa. Relatório nº 3). Vitória: UFES/PPGE, 1985. Mimeo.

OLIVEIRA, Betty Antunes & DUARTE, Newton. Alguns obstáculos crônicos da educação de jovens e adultos. *Em Aberto*. Brasília, 5 (30) :25-8, abr/jun, 1986.

OLIVEIRA, Admardo S. *Alfabetização e consciência crítica em Paulo Freire*. Vitória: UFES/PPGE, 1986. Mimeo.

_____. *"Conscientização": theory and practice of a libertarian education*. A philosophical understanding of Paulo Freire's pedagogy. (Tese de doutorado). Ottawa: University of Ottawa, Department of Philosophy, School of Graduate Studies, 1980.

_____. Os estágios da consciência em Paulo Freire. *Revista Interação*. São Paulo, 3 (20):17-20, jun/jul, 1986.

PIAGET, Jean. *Epistemologia e psicologia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

_____. *Psicologia e pedagogia*. 6ª ed., Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

_____. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

POERSCH, José Marcelino. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de linguística? In: TASCA, Maria & POERSCH, José Marcelino. (Orgs.). *Suportes linguísticos para a alfabetização*. Porto Alegre, 1986. p. 9-39.

POUILLON, John. Presentación: um ensayo de definición. In: POUILLON, John *et al.* *Problemas del estructuralismo: teoria y crítica*. México, Siglo XVI, 1967.

RICHARDS, Jack *et al.* Longman dictionary of applied linguistics. Essex: Longman, 1985.

ROMUALDO, Jonas A. Linguagem e estratificação social. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, nº 2, p.11-22, 1981.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 6ª ed. São Paulo: Cultrix, 1967.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira. *Refletindo a pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

SLOBIN, Dan Isaac. *Psicolinguística*. São Paulo: Editora Nacional, 1980.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (52):19-24, fev. 1985.

SPRADLEY, John P. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

TEBEROSKY, Ana. Construção da escrita através da interação grupal. In: FERREIRO, Emília & PALÁCIO, Margarida Gomes. *Os processos de leitura e de escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 124-42.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 3ª ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

TORRES, Rosa Maria. (Org.). *Educação popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1987. (Coleção Educação Popular)

UNESCO. Literacy in the world: shortcomings, achievements and tendencies. In: CHATMAN, John L. & CZERNIEWSKA, P. *Reading from process to practice*. London, Routledge & KEAGAN, Paul, 1987, p. 6-27.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*, 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.