

MESA-REDONDA: A PRODUÇÃO/COMPREENSÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO POPULAR

Coordenador: Prof. Antonio Faundez

Essa mesa - redonda tinha como objetivo levantar questões e propor algumas reflexões sobre o papel do texto na alfabetização de adultos. As cinco exposições têm como pano de fundo o programa de alfabetização de adultos que o Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos - IDEA vem desenvolvendo em parceria com o Setor de Educação do Movimento Sem Terra -MST / ES junto aos Assentamentos do Espírito Santo . As duas primeiras exposições "*Notas sobre a leitura*", de Antonio Faundez e "*Os porquês e os comos da alfabetização de adultos a partir de textos: os adultos e a escrita*", de Edivanda Mugarbi abordam problemas teóricos de fundo, tais como o conceito de leitura, os fatores implicados na leitura e na escrita de diferentes tipos de textos, a importância da produção e compreensão de diferentes tipos de textos nas sociedades modernas, com ênfase ao texto argumentativo, o papel da escrita no desenvolvimento do adulto, as vantagens da pedagogia do texto no processo de apropriação da escrita.

As demais exposições abordam problemas práticos da alfabetização de adultos na experiência do IDEA e MST: uma delas contextualiza a alfabetização de adultos nos Assentamentos "*Alfabetização de Adultos nos Assentamentos*", de Magnólia de Souza Maia e Zelinda Gusson, outra descreve criticamente o material utilizado na formação dos monitores dos assentamentos "*Cadernos pedagógicos : um instrumento de formação*", de Delza Tereza Lombardi e a última demonstra, através de exemplos concretos, como a matemática pode ser ensinada e aprendida a partir de Textos "*O texto e a matemática na Educação Popular*", de Eunir Maria Corrêa.

A LEITURA COMO PROCESSO DE CONHECIMENTO

Antonio Faundez*

"C'est que l'écriture, Phèdre, a un grave inconvénient, tout comme la peinture. Les produits de la peinture sont comme s'ils étaient vivants; mais pose-leur une question, ils gardent gravement le silence. Il en est de même des discours écrits. On pourrait croire qu'ils parlent en personnes intelligentes, mais demande-leur de t'expliquer ce qu'ils disent, ils ne répondront qu'une chose, toujours la même. Une fois écrit, le discours roule partout et passe indifféremment dans les mains des connaisseurs et dans celles des profanes, et il ne sait pas distinguer à qui il faut, à qui il ne faut pas parler. S'il se voit méprisé ou injurié injustement, il a toujours besoin du secours de son père; car il n'est pas capable de repousser une attaque et de se défendre lui-même." PLATÃO, Phèdre

Gostaríamos de propor aqui algumas reflexões sobre a leitura. Essas reflexões têm como quadro teórico e prático um espaço histórico concreto e uma preocupação intelectual de compreender esse processo de um ponto de vista gnoseológico. O espaço histórico é o Programa de Alfabetização de Adultos dos Assentamentos do norte do Espírito Santo no qual o IDEA participa em parceria com o Setor de Educação do Movimento Sem Terra daquele Estado. A preocupação de compreender as características gnoseológicas dos processos da leitura se insere neste contexto histórico. Mesmo se as reflexões gnoseológicas devem necessariamente ocupar-se do universal, isto é, de invariantes dos processos de leitura, tentaremos ligar esses invariantes às variações específicas dos processos de leitura dos assentados adultos que participam do programa de alfabetização e pós-alfabetização. Consideramos igualmente a experiência de aprendizagem da leitura dos monitores que recebem são formados no contexto do mesmo programa.

Para melhor compreender o processo de leitura de um agricultor que está passando de uma cultura oral a uma cultura escrita, nós devemos fazer algumas reflexões concernentes às características específicas da forma que ele tem para conhecer a realidade e de sua maneira de ser nesta realidade. A questão não é banal. Trata-se de saber se a cultura oral tem modalidades distintas da cultura escrita para apreender a realidade. A nosso ver as camadas populares analfabetas conhecem a realidade representando-a para si. Essa nossa tese não

* IDEA - Genebra

está ligada a um julgamento de valor. Nossa análise não pretende questionar sua maneira de viver e de "*conhecer*" o mundo, pois em geral esta forma de ser no mundo tem valores muito mais humanos que outras maneiras de apreender e transformar a realidade. Nossa análise pretende simplesmente compreender para melhor discernir a complexa passagem da cultura oral à cultura escrita, e notadamente o lugar do processo de leitura nessa passagem.

É evidente que na vida cotidiana o agricultor analfabeto age sobre o mundo fenomênico. Para realizar atividades práticas, ele utiliza de um lado uma série de instrumentos herdados do passado ou criados por ele mesmo e, de outro, ele elabora um conjunto de representações susceptíveis de permitir-lhe compreender a realidade natural e social a fim de satisfazer suas necessidades de sobrevivência ou de vida. Ele elabora com o saber social e com sua própria participação uma apreensão prática da realidade na qual as representações religiosas, mágicas ou ideológicas desempenham um papel essencial. Essas representações lhe permitem não somente "*dominar*" a realidade para a sua sobrevivência, mas também "*dar*" um "*sentido*" à realidade e à sua vida individual e social. Nessa apreensão prática da realidade (a sua e a da sociedade), ele recorre a certas operações de caráter racional que lhe permitem melhor "*dominar*" a natureza e sua vida individual e social.

Certos teóricos da Educação Popular denominam esta apreensão prática da realidade de "*ler o mundo*" ou "*ler a realidade*". Ora, utilizando representações, as camadas populares têm uma apreensão fenomênica da realidade, e não racional, ou científica pois esta última exige conceitos ao invés de representações. É verdade, porém, que o fato das camadas populares utilizarem representações para apreender a realidade não significa necessariamente que esta apreensão não tenha conceitos. Nos afirmamos anteriormente que nesta apreensão existem operações racionais, conseqüentemente existem conceitos. O que nós postulamos aqui é que esses conceitos não estão inseridos em um sistema conceitual. A linguagem oral das classes populares não permite, ou melhor, impede, dificulta, ou limita o desenvolvimento da sistematização conceitual. Esse desenvolvimento só seria possível através do domínio da escrita, única modalidade que nos permite aceder ao conhecimento científico. E só a conceitualização possibilita uma compreensão mais abrangente da realidade.

A metáfora "*ler a realidade*" ou "*ler o mundo*" apresentada como conceito é enganosa, pois ela é uma extrapolação do complexo processo da leitura de textos escritos que tem características específicas as quais tentaremos explicitar mais tarde. Se nós queremos ser exigentes com nossa conceitualização a fim de compreender um processo determinado, em nosso caso a leitura, nós devemos dizer que o agricultor (ou as camadas populares analfabetas em geral) se representa(m) a realidade, pois ele(elas) não a lê (lêem). Esta precisão deveria nos evitar a ambigüidade do conceito de leitura em um processo teórico e

prático específico. Na cultura oral, não existe a leitura no sentido estrito do termo. Não somos contra as extrapolações se elas não desembocam em ambigüidades enganosas.

Outra extrapolação enganosa é aquela que considera a leitura enquanto atividade relativa somente a textos literários, em particular a romances. Nessa perspectiva o processo de leitura é reduzido a apenas um tipo de leitura. Desta visão decorre a crença de que a leitura literária é a única existente. Esta idéia, que por vezes se traduz em política no interior dos sistemas educacionais, esquece que a leitura é um processo gnoscológico complexo que exige uma compreensão e uma prática intelectual com fito de dominar o conjunto de formas de leituras ligadas a textos ou discursos diferentes. Formas que têm traços comuns e específicos que seria necessário compreender a fim de se apropriar de tipos variados de leituras.

A introdução da escrita no universo oral das camadas populares, independentemente da forma de fazê-lo (partindo da realidade ou propondo um conhecimento distanciado de sua realidade), implica necessariamente uma continuidade e uma ruptura a um só tempo. A continuidade se produz ao nível da língua em si mesma pois o alfabetizando se representa a escrita a partir da língua oral que ele manipula naturalmente. A escrita é a prolongação da oralidade. É verdade que esta relação nem sempre é evidente e às vezes a escrita aparece como um conhecimento novo completamente distante da vida cotidiana do alfabetizando. A ruptura entre a oralidade e a escrita é um processo complexo que se produz quando as camadas populares compreendem que a escrita tem suas próprias regras e lógica que exigem o domínio de informações e de instrumentos de análise para compreender e criticar as estruturas lingüísticas, a clareza e a veracidade das idéias contidas em um texto escrito. É claro que esta exigência é mais válida no que diz respeito a texto de tipo argumentativo. Voltaremos a este ponto mais tarde.

Nós afirmamos que na compreensão e na operacionalização da realidade as camadas populares desenvolvem um certo grau de racionalidade "*científica*". Esta racionalidade encontra-se imbricada com outras formas de apreensão da realidade como a religiosidade, as explicações emocionais, as representações místicas, etc. A escrita deveria permitir aprofundar tal apreensão racional "*científica*" da realidade, seja por sua exigência de estruturação lingüística racional, seja por suas informações e formações científicas ou suas exigências lógicas e críticas. É a escrita, então, que deveria dar a ocasião de passar de um estágio de representação para uma fase de conceitualização. Passagem sem dúvida difícil e jamais absoluta, pois haverá sempre a coexistência das duas formas de conhecimentos (representação - conceitualização) onde predominará uma ou outra, em momentos históricos diferentes e a propósito de conhecimentos diferentes.

No processo de aprendizagem da escrita, o adulto (ou o jovem) deveria distanciar-se lentamente da forma oral de apreender a realidade e conseqüentemente da comunicação oral. Seus primeiros textos escritos são estreitamente ligados à comunicação oral e à sua forma de apreender a realidade. A análise crítica dos textos deveria permitir-lhe verificar a sintaxe e as significações dos discursos (mesmo se necessária nesse processo, a ortografia tem menos importância que a análise sintática e semântica dos textos). A análise dos textos que o adulto necessita dominar segundo suas necessidades, por exemplo, as cartas (pessoais ou formais), a tomada de notas durante uma reunião, etc. constitui exercícios importantes para a aprendizagem da crítica, e seria desejável que esse tipo de exercício fosse feito individual e coletivamente. Mesmo se no início do processo essas análises críticas ficam prisioneiras da apreensão e da comunicação oral, elas podem permitir romper lentamente os limites da oralidade. Neste processo tanto a produção escrita como a produção oral deveriam melhorar-se mutuamente.

Nós pensamos que é na aprendizagem do processo de leitura de textos que deveria produzir-se a ruptura entre uma apreensão e uma comunicação oral e uma apreensão e uma comunicação escrita da realidade. Ruptura que seria uma superação dos estágios anteriores das duas modalidades de comunicação (sobre o processo de apropriação da escrita cf. contribuição de E. Mugrabi). O processo de leitura deveria permitir a apropriação de informações e da formação (leitura crítica de informações), isto é, a apropriação de uma racionalidade científica que certamente modificará a maneira de ver, de compreender e de operacionalizar o mundo natural e social.

É evidente que esta nova maneira de apreender o mundo encorajaria essencialmente o domínio da leitura de um tipo específico de discurso. Referimo-nos ao texto argumentativo, um dos mais utilizados nas relações formais da sociedade moderna. Esta constatação nos conduz a fazer algumas reflexões sobre uma tipologia de textos que são ou que deveriam ser estudados e claramente diferenciados no processo de escritura e de leitura, tentando determinar as características específicas de cada tipo de texto e sua leitura correspondente. Limitaremos nossa contribuição aos textos de tipo narrativo, poético e argumentativo.

A leitura do texto narrativo

Se analisarmos o texto narrativo, constataremos que em geral ele tem como objetivo contar uma história, o que implica uma seqüência lógica de fatos característicos desse tipo de discurso. É verdade que o autor pode jogar com as seqüências lógicas e temporais dos fatos, dando à história características

específicas correspondentes a seu estilo (poético, pragmático, etc.). No entanto, essas variações não alteram necessariamente os elementos intrínsecos ao gênero narrativo. Os leitores darão significações à história e suas significações emergirão de sua vida pessoal, de seu imaginário, de sua representação do mundo, das informações que ele domina, do seu gosto estético, etc. Tais significações podem ou não corresponder às significações propostas pelo autor do texto.¹

Visto que cada leitor preenche de significações o texto narrativo, este pode ser considerado como polissêmico. Em outras palavras, lendo uma história contada diretamente ou com "*détours*", o leitor tem uma margem de interpretação segundo seu imaginário, sua experiência pessoal, suas informações, sua sensibilidade, etc.

A leitura do texto poético

Se o gênero narrativo é polissêmico, o texto poético o é ainda mais. Seu objetivo não é contar uma história, mesmo se no passado a norma era contar histórias ("*Odisséia*". "*A canção de Roland*", "*El Cid Campeador*" "*A Araucana*", "*Os Lusíadas*", por exemplo), o material assim como o objetivo da poesia é essencialmente diferente do romance ou do conto. A poesia trabalha sobretudo com símbolos, imagens e ritmos (em ruptura ou em continuidade) que pretendem provocar no leitor o despertar de sua imaginação e de suas emoções. Ela pode também propor um certo conhecimento poético do mundo que poderia eventualmente enriquecer nossa compreensão da realidade. É bem possível que os dois tipos de discurso utilizem elementos lingüísticos comuns, porém seus fins são diferentes. Tal qual a leitura do gênero narrativo, na leitura do texto poético o leitor cria ou recria significações a partir de sua experiência, de seu imaginário, de sua formação na leitura, de informações de que ele dispõe, etc.

Esses dois tipos de discurso de que nós acabamos de falar precisam evidentemente de uma iniciação à leitura a fim de permitir aos participantes do processo de aprendizagem passar de uma cultura oral a uma cultura escrita. Seria necessário compreender, no entanto, que assim como coexistem representações e conceitualizações da apreensão da realidade, haverá sempre uma coexistência da cultura oral e da cultura escrita, com relações dialéticas de dominação e de luta pela predominância.

Parece-nos que um e outro tipo de discurso estão muito próximos do oral. No caso concreto dos agricultores dos assentamentos, em sua cultura oral encontramos uma prática cotidiana de contar histórias e de escutar uma certa forma de poesia. Os contadores de história e a poesia popular que se materializa em canção fazem parte de seu cotidiano. Esta prática e esses hábitos cotidianos

constituem uma base preciosa para a iniciação à leitura do gênero narrativo e do gênero poético.

A leitura do texto argumentativo

Mesmo considerando a importância da iniciação à leitura dos dois tipos anteriores, o que nos interessa essencialmente no processo de passagem da cultura oral à escrita junto aos agricultores dos Assentamentos é o texto argumentativo. A iniciação a este tipo de texto é talvez a mais difícil e a mais complexa, pois na cotidianidade das camadas populares nós encontramos poucos elementos susceptíveis de nos ajudar a realizar essa tarefa. É indiscutível que o texto argumentativo é o mais utilizado nas sociedades modernas, sobretudo no domínio da economia, da política, das ciências e das tecnologias. A passagem da oralidade à escrita deveria criar os espaços e os tempos para permitir aos analfabetos a apropriação de instrumentos para dominar a leitura de textos argumentativos. Isso é necessário para que eles se tornem de um lado atores sociais na produção racional preocupada com a conservação da natureza, e de outro, atores políticos capazes de participar ativa e criticamente na criação de uma sociedade cada dia mais humana. Se em última instância este é o objetivo primordial do domínio da cultura escrita, seria imprescindível prestar uma atenção especial à apropriação da leitura do discurso argumentativo.

Diferentemente dos textos narrativos e poéticos, o texto argumentativo é um tipo de texto que deveria ter a pretensão de unisssemia. Em outros termos, o texto argumentativo exigiria a univocidade dos termos a fim de permitir ao leitor uma compreensão racional. Nesse ponto é bom lembrar que essa univocidade não é um dado definitivo em todas as ciências, pois uma das características essenciais que diferencia os textos argumentativos ligados às ciências sociais daqueles ligados às ciências naturais é que para as primeiras é mais difícil atingir uma univocidade de termos (e então a uma unisssemia do texto) do que no campo das ciências naturais e/ou dedutivas.

O texto argumentativo se estrutura respeitando o pensamento lógico, isto é, tendo como base as regras do pensamento racional científico, que geralmente é silogístico. Em outras palavras, partindo de premissas dadas e respeitando regras lógicas chega-se a conclusões verdadeiras.² Essas conclusões podem tornar-se novas premissas que com uma outra premissa estabelecem um encadeamento de caráter lógico. Existem dois tipos de lógica, a lógica clássica ou formal e a lógica dialética, todas as duas complementares mais do que antagônicas.

Visto que o texto argumentativo deveria ser um texto racional, a iniciação à sua leitura implica uma aprendizagem de regras que estruturam o texto e seu

conteúdo. A iniciação à leitura de um tal texto deveria permitir ao iniciado apropriar-se de instrumentos críticos susceptíveis de discernir as incoerências e as falsas verdades que certos discursos ou textos gostariam de fazer passar como verdades. Não podemos esquecer que a análise crítica de um texto argumentativo exige a apropriação de informações capazes de criticar as premissas de base do silogismo, assim como as regras lógicas a que fizemos referência acima. Queremos dizer então que a crítica de um texto argumentativo implica um esforço intelectual para dominar as informações e uma formação a fim de aprender a criticar todo conhecimento que esses textos nos deveria aportar.

Para concluir...

Gostaríamos de repetir que na passagem da oralidade à escrita seria necessário criar as condições para que os participantes do processo (alfabetizando, monitores e formadores) dominem a leitura de textos narrativos, poéticos e sobretudo de textos argumentativos. É o domínio da leitura do texto argumentativo que deveria permitir às camadas populares apropriarem-se de uma leitura certamente mais complexa, porém necessária, que poderia vir a tornar-se um instrumento para a apropriação de outros conhecimentos (científicos, tecnológicos, poéticos, artísticos, etc.) e de um instrumento crítico para não aceitar nenhum conhecimento sem que seja submetido à prova da crítica. Seria necessário não esquecer também que nós devemos ao mesmo tempo fazer a crítica de nossos próprios instrumentos críticos.

Vitória, maio de 1994

¹ Infelizmente os críticos literários tentam modelizar as leituras literárias e propor significações consideradas mais "inteligentes", da mesma forma que tentam refletir sobre aquilo que chamaríamos de atividades para-leituras, como por exemplo, a posição com que se faz a leitura (deitado, sentado, etc.).

² Não temos tempo nem espaço para tratar aqui da relação contraditória entre a lógica formal e a realidade concreta.

OS PORQUÊS E OS COMOS DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS A PARTIR DE TEXTOS: OS ADULTOS E A ESCRITA

Edivanda Mugaribí*

"Je suis né de l'écriture: avant elle, il n'y avait qu'un jeu de miroirs (...). Ecrivant, j'existais, j'échappais aux grandes personnes; mais je n'existais que pour écrire et si je disais: moi, cela signifiait: moi qui écris."

SARTRE, *Les mots*

A alfabetização de adultos

No trabalho teórico e prático da chamada "*educação popular*", a problemática da alfabetização de adultos tem sido colocada em termos sócio-políticos. Examinando o conceito de alfabetização subjacente à prática de algumas ONG's na América Latina, constata-se a preocupação quase absoluta com a dimensão política, que se traduz pela palavra "*conscientização*". Alfabetizar é conscientizar (cf. Mugaribí, 1994), alfabetização e conscientização jamais se separam (cf. Freire, 1976). Virou lugar comum o clichê que alfabetizar os adultos é armá-los para melhor lutar na sociedade contra a exploração. Não nos cabe aqui uma análise da gênese de tal concepção, mas simplesmente observar que enfatizando-se a conscientização deixa-se de lado o problema da aprendizagem da linguagem escrita.

Criticando essa corrente da "*educação popular*", Faundez (1994) e Faundez et al. (1994) recolocam a problemática sob novas bases quando dizem que a alfabetização é um processo de apropriação de poderes do conhecimento e de instrumentos de conhecimento. Parece-nos que os conceitos de "*apropriação*", "*conhecimento*" e "*instrumentos de conhecimento*" conferem um sentido novo à alfabetização de adultos e é nesta direção que tentaremos refletir aqui sobre certos mecanismos e fatores determinantes do processo de apropriação da linguagem escrita a partir de textos. Para isso faremos primeiramente algumas incursões na psicologia a fim de verificarmos as implicações de certos conceitos essenciais para uma pedagogia da escrita na alfabetização de adultos e em

* IDEA - Genebra

seguida analisaremos o papel do texto no ensino da língua em um processo de alfabetização.

Os adultos podem aprender a ler e escrever?

Perguntar-se sobre as possibilidades que o adulto tem para aprender a ler e escrever implica uma discussão sobre o estatuto de certos conceitos que estão intimamente implicados com a alfabetização, tais como desenvolvimento, aprendizagem e ensino.

A psicologia define o **desenvolvimento** como o movimento através do qual as capacidades iniciais do ser humano - capacidades afetivas, cognitivas, linguísticas, etc - se transformam até atingir um estado dito de "*maturidade*". A noção de **aprendizagem** recobre os processos de transformação que se verificam no sujeito em curso do desenvolvimento. As correntes atuais da psicologia divergem quanto à identificação das unidades de análise que atestam o desenvolvimento e quanto aos fatores que nele interferem. Tais divergências se traduzem em termos de teorias de "*aquisição*", de "*aprendizagem*" no sentido estrito e de "*apropriação*".

- A noção de *aquisição* inscreve-se em uma concepção inatista que considera que os fatores explicativos dos processos de transformação do comportamento do sujeito são internos, isto é, que as competências cognitivas subjacentes ao sujeito são inatas e que o desenvolvimento não é outra coisa senão a emergência de potencialidades já existentes impulsionada por um mínimo de estimulações do meio. O construtivismo piagetiano se inscreve nesta perspectiva.

- A noção de *aprendizagem estrita* insere-se na concepção behaviorista que explica as modificações do comportamento através da ação do meio (estímulo e/ou reforços - hábitos, tentativas e erros, condicionamentos, etc.) . O desenvolvimento é então concebido como uma acumulação de aprendizagens estritas.

- A noção de *apropriação*, inscrita numa concepção sócio-interacionista, recobre de um lado as significações sócio-históricas elaboradas pelo grupo e de outro as potencialidades biológicas do indivíduo, e o desenvolvimento é concebido como o entrecruzamento desses dois fatores.

A noção de **ensino** designa a intervenção, na maioria das vezes formalizada em instituições escolares, do meio social destinada a favorecer o desenvolvimento e aprendizagem. Para o behaviorismo, o ensino teria como fim desenvolver o aluno que é considerado como "*un organisme au départ inapte, qu'il s'agit de façonner*" (Besson et Bronckart, 1994) através de exercícios de memorização, de aplicação , etc. Apesar de ignorar o papel do

ensino no desenvolvimento do aluno, poderíamos dizer que para o construtivismo piagetiano o ensino é um processo de exploração de capacidades em desenvolvimento dos alunos que são construídas pela interação do sujeito individual com um meio físico, ou seja, as "*interventions humaines explicites, et notamment les interventions éducatives, n'y jouent donc aucun rôle*". (Besson et Bronckart, 1994).

Ao contrário dessas duas correntes teóricas que orientam atualmente a maioria das metodologias de ensino parece-nos que a concepção sócio-interacionista de Vygotsky abre um espaço mais significativo para o ensino da escrita e a sua apropriação pelos adultos. Isso porque as duas outras correntes vêem o desenvolvimento como um estado que atinge seu fim com a maturidade, esta definida somente em termos biológicos ou físicos (18-21 anos), ao passo que Vygotsky o considera como um **processo incessante de auto-movimento**, ou seja, de re-organização permanente de capacidades anteriores do sujeito cujo motor essencial são as interações entre o sujeito e o meio ou as situações histórico-culturais, com "*formas evoluídas*" do comportamento. Nesse processo o ensino desempenha um papel capital, pois ele "*restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du comportement*" (Vygotsky, 1985). Vygotsky atribui tanta importância ao ensino como estimulador desse movimento incessante que ele cria a noção de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). O conceito de ZDP circunscreve um espaço de desenvolvimento delimitado e construído no/pelo ensino. Um aluno (criança ou adulto) pode não ser capaz de realizar sozinho uma tarefa ou uma aprendizagem específica, mas ele pode consegui-lo com a colaboração do Outro (professor ou colega mais avançado).

Qual o papel da escrita no desenvolvimento do adulto ou que tipo de capacidades o ensino da escrita pode ajudar a desenvolver no adulto?

"*Pau que nasce torto morre torto*", "*papagaio velho não aprende mais a falar*". Esses ditados populares são utilizados frequentemente pelos adultos nos grupos de alfabetização para justificar o sentimento de impotência que eles experimentam face a um objeto de conhecimento novo que é a escrita. Nesse sentido, falar de "**desenvolvimento do adulto**" pode parecer um paradoxo para o senso comum, o qual encontra respaldo em certas teorias psicológicas que acabamos de mencionar. No entanto, consequente com o sócio-interacionismo que concebe o desenvolvimento como um processo incessante, podemos dizer que a **apropriação da escrita reorganiza o sistema psíquico do aprendiz (criança ou adulto) pela articulação e transformação de capacidades já existentes tais como a linguagem oral, a vontade, as funções visuais e motoras, a linguagem interior.**

Vygotsky vê na escrita a possibilidade de acesso ao "*plan abstrait le plus élevé du langage*" (Vygotsky, 1985, p.260). Privado desse possante sistema semiótico suscetível de criar novas funções intelectuais como a capacidade de abstração, de análise e de síntese, a formação de conceitos científicos, etc., o adulto encontra-se em situação de desvantagem em uma sociedade letrada.

De um ponto de vista psicológico, a apropriação da escrita coloca à disposição dos indivíduos uma ferramenta completamente nova para melhor dominar os processos psíquicos em jogo no momento de uma produção linguística, oral ou escrita: a planificação, o controle e a gestão da produção. Pode-se passar de um controle imediato pela situação (que é o mais freqüente em situações de comunicação oral dialogal, onde se planeja o discurso à medida que se fala e este é gerenciado segundo a reação do interlocutor) a um sistema de controle ainda externo mas criado pelo próprio sujeito (notas, esquemas, rascunhos) e daí a um controle interior, absolutamente indispensável na produção/compreensão de discursos complexos como os discursos monológicos.

De um ponto de vista da apropriação do conhecimento, a escrita permite o recorte, a abstração, a classificação e a combinação de elementos e de segmentos do discurso para submetê-los a uma análise intensiva que não seria possível somente com a linguagem oral. Um enunciado materializado sob a forma escrita pode ser examinado, manipulado e reorganizado de forma muito diversa. Nesse sentido Goody (1977:221) defende a tese de que "*la communication par l'oeil engendre des possibilités cognitives nouvelles par rapport à celles qu'offre la communication par la voix*".

Finalmente, de um ponto de vista político, a nosso ver estreitamente relacionado à apropriação do conhecimento, a escrita favorece a análise crítica, pois facilita a reflexão sobre as informações e o modo como elas se encontram organizadas em um discurso oral ou escrito; ela permite desenvolver formas silogísticas de raciocínio, isolando e comparando enunciados e conceitos, verificando suas inconsistências e inverdades. Nossa hipótese é que o processo de aprendizagem da crítica, notadamente de discursos argumentativos, pode ser facilitado com a apropriação da escrita. Apropriação que se realiza num contexto social (**ensino formal**), onde o aprendiz pode contar com o aporte de novos conteúdos e novos procedimentos para a resolução de problemas. Face à necessidade e ao desafio de mobilizar certas capacidades psicológicas e informações para criticar sua própria produção escrita, assim como a produção de terceiros, o aprendiz interioriza procedimentos e ferramentas novas e é esta apropriação-interiorização que lhe permitirá desenvolver certas maneiras de colocar e de resolver problemas.

A pedagogia do texto na alfabetização de adultos

Nas metodologias "*tradicionais*" a escrita é concebida como um código cuja aprendizagem é realizada através de exercícios de relações fono-gráficas, de memorização de sílabas, de composição e decomposição de sílabas, etc. A unidade de base do ensino é a palavra que é composta e decomposta em unidades menores. Numa fase mais avançada, chega-se à frase. No trabalho de "*educação popular*" tal metodologia, largamente difundida pela abordagem freireana, tem sido utilizada sem muitos questionamentos.

Em reação a essas metodologias surgiu o princípio metodológico de que "*se aprende a escrever escrevendo*", o qual privilegia a chamada "*escrita espontânea*" como uma forma de aprendizagem da escrita. E a referência mais frequentemente utilizada para apoiar essa outra abordagem é o trabalho de Emilia Ferreiro, inspirado na teoria construtivista de Piaget (cf. notadamente Ferreiro, 1985 e Ferreiro, 1988). Infelizmente não temos tempo de retomar aqui as teses de Ferreiro, só queremos ressaltar o paradoxo entre aquele princípio e a teoria que lhe serve de base. Preocupada em descrever a psicogênese da escrita, Ferreiro centra suas pesquisas na aquisição do sistema alfabético pela criança. Sua unidade de análise é a palavra e a criança é concebida como um sujeito cognoscente que, interagindo com o meio, formula hipóteses sobre a escrita e de certa forma reconstrói o processo de invenção desse objeto de conhecimento. Inútil acrescentar a secundarização do ensino nesse processo de "*reconstrução*". "*Aprende-se a escrever escrevendo*" traduz bem o trabalho solitário do sujeito, implícito na teoria que lhe inspira, mas supõe a escrita de textos ("espontâneos") que na teoria é limitada à palavra ou ao sistema alfabético.

Ora, aprender a escrever é muito mais do que manipular o sistema alfabético. Trata-se de uma complexa aprendizagem que não dispensa o ensino. De um ponto de vista didático, para nós a apropriação da escrita implica a apropriação de dois universos linguísticos que estão em estreita interdependência: o **micro universo** (os fonemas-os grafemas, as sílabas, a palavra e a frase) e o **macro universo** (o texto). Postulamos o macro universo como ponto de partida do processo de alfabetização pois ele circunscreve uma unidade de sentido mais concreta para o adulto que já domina uma certa variedade de tipos de textos orais, mas não negligenciamos também o micro universo que pode facilitar a criação de uma consciência fonológica. A passagem do macro para o micro é necessária para o desvelamento do funcionamento do sistema alfabético, mas não suficiente para o acesso à produção/compreensão de sentidos, que é o objeto mesmo da alfabetização.

Na pedagogia do texto que postulamos a chamada "*escrita espontânea*" não desempenha um papel determinante por duas razões essenciais. Primeiro porque consideramos que a aprendizagem, que é uma condição e não uma

consequência do desenvolvimento de funções psíquicas superiores, é produto e processo das relações entre sujeito e meio sócio-cultural. Nesse sentido, a apropriação do texto escrito requer um ensino de qualidade que tenha como objetivo prioritário a criação de **Z.D.P.** Em outras palavras, o professor/monitor identifica as tarefas que os alfabetizandos poderão realizar numa etapa posterior de seu desenvolvimento e cria as condições ou interações externas possíveis para fornecer os meios de resolução. O alfabetizando se apropria desses meios externos que lhe foram fornecidos e os interioriza segundo seu ritmo e suas possibilidades.

Em segundo lugar porque a pedagogia do texto pressupõe ao menos três condições fundamentais. A primeira reside na necessidade, para o professor/monitor, de construir com os alfabetizandos uma **situação global de ação e de comunicação** que faça apelo à escrita, e que se organize em torno de um **objetivo** preciso e de um **destinatário** real. Nesse caso a produção de um texto não é uma atividade espontaneísta desprovida de um significado a um só tempo individual e coletivo onde se escreve para aprender a escrever, mas sim uma possibilidade de se comunicar e de agir sobre o Outro. A título de exemplo, a elaboração de um plano para melhorar a produção no assentamento "x" destinada a todos os assentados desse assentamento supõe a produção de diferentes gêneros de textos, a leitura de textos que sirvam de referência, assim como a elaboração e execução de diversos exercícios destinados a capacitar os alfabetizandos no domínio de certos aspectos do sistema da língua.

A segunda condição, diretamente ligada à anterior, diz respeito à necessidade, para os monitores e alfabetizandos, de dominar diferentes tipos de textos e de saber adaptá-los a diferentes situações de comunicação. Em última instância, aprender a escrever um texto não é aprender no abstrato ou no geral, mas sim aprender a produzir um texto narrativo, ou um texto argumentativo, ou um texto explicativo, etc, que têm especificidades (a propósito da leitura de diferentes tipos de textos, conferir a contribuição de Antonio Faundez nessa mesa-redonda). Significa também aprender a dominar os diferentes parâmetros da situação de interação, tais como o **lugar social** da produção, a **posição social** do enunciador e do destinatário, o(s) **objetivo(s)** da interação. (Bronckart et al, 1985).

De um ponto de vista formal e discursivo, aprender a escrever um texto significa aprender de um lado as **regras do sistema da língua** (regras de concordância nominal, as características da conjugação dos verbos, as formas de construção da passiva, etc.) e de outro lado, as **regras do funcionamento textual** (o plano do texto, os organizadores textuais, as condições de emprego de certas unidades como por exemplo, o tempo do verbo, os modalizadores, etc.). Essas últimas frequentemente variam de um tipo de discurso a outro - narrativo, argumentativo, explicativo, etc. Por exemplo, os procedimentos de

planificação do discurso de tipo narrativo (situação inicial, complicação, ações, resolução, situação final) não são os mesmos do discurso de tipo argumentativo (premissas, apresentação de argumentos, apresentação de contra-argumentos, conclusão), o mesmo se pode dizer da utilização dos paradigmas de tempo que num texto do tipo narrativo há uma presença quase massiva do Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito, ao passo que no texto de tipo expositivo o tempo de base é o Presente.

A terceira condição está ligada à estruturação dos programas de alfabetização e à progressão dos conteúdos. O fato de advogarmos em favor de uma ação pedagógica que contemple ao mesmo tempo o micro e o macro universos linguísticos não significa que perdemos de vista a necessidade de ter um programa onde os conteúdos sejam organizados segundo uma gradação determinada. Se a progressão implica um certo recorte dos conteúdos, já que nem tudo pode ser dito de uma só vez e de uma única maneira, ela deveria poder colocar em relação os diferentes níveis da atividade (o funcionamento do sistema alfabético e a organização do texto, as regras gramaticais e os procedimentos textuais, por exemplo).

À guisa de conclusão

Para concluir, gostaríamos de fazer três observações que nos parecem essenciais. Primeiro, queremos chamar a atenção para o papel do monitor/professor no processo de alfabetização. Ele tem a responsabilidade e o compromisso histórico de criar as condições para que o adulto avance no processo de apropriação da escrita. Essa responsabilidade não pode ser levada a termo com eficácia se não houver, paralelamente ao programa de alfabetização, um programa de formação dos monitores. A nossa experiência tem mostrado que não basta boa vontade para ensinar a ler e escrever, mas é necessário também uma competência profissional que geralmente não tem sido prevista para o trabalho com os adultos.

A segunda observação diz respeito à progressão dos conteúdos. Toda progressão deveria ser concebida dentro de uma lógica de **antecipação** e de **experimentação**. O fato do adulto não saber manipular o sistema alfabético não significa que ele não possa ainda se expressar por escrito. Com efeito, a interação entre monitor e alfabetizandos, a manipulação de numerosos, variados e estimulantes textos escritos, podem ser portadores de conflitos entre as capacidades internas do adulto e as formas mais evoluídas da língua. Revelando o encadeamento do raciocínio do adulto, traduzindo suas dúvidas, suas hesitações, seus erros e também seus acertos, fornecendo pontos de apoio

precisos e rigorosos, o monitor pode sem dúvida contribuir nesse processo de apropriação.

Finalmente, gostaríamos de dizer que, ressaltando o papel da escrita na alfabetização de adultos, não tivemos a intenção de estabelecer uma dicotomia entre a modalidade oral e a modalidade escrita. Para nós essas duas modalidades da linguagem podem configurar-se em objeto de aprendizagem. A produção de textos orais autônomos, de um certo tamanho e de uma certa complexidade (os textos de tipo argumentativo, por exemplo), apresentam o mesmo grau de dificuldade para o alfabetizando que a produção de textos escritos com essas mesmas características. Por isso seria desejável que esse tipo de texto oral fosse trabalhado nos programas de alfabetização paralelamente à produção escrita.

Genebra, junho de 1994.

Referências bibliográficas

- BESSON M.-J, BRONCKART, J.-P. (1994). "L'exploitation de la Zone de Développement. Proche en didactique des langues", mimeo.(a ser publicado).
- BRONCKART, J.-P. et al (1985). **Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse.** Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- FAUNDEZ, A.(1994). **A Expansão da escrita na África e na América Latina: análise de processos de alfabetização.** São Paulo: Paz e Terra.
- FAUNDEZ, A., MUGRABI, E., LOMBARDI, D.(1994). "Alfabetização: língua". Série- Cadernos Pedagógicos, Nº-1 (mimeo.).
- FERREIRO, E. e TEBEROSKI (1985). **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERREIRO, E. e PALACIO, M.G. (1988). **Os processos de leitura e escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREIRE, P. (1976). **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra.
- GOODY, J. (1979). **La raison graphique: la domestication de la pensée sauvage.** Paris: Les Editions de Minuit.

MUGRABI, E. (1994). "Apontamentos para uma análise crítica da alfabetização de adultos na Educação Popular", in **Educação, desenvolvimento e cultura**: contradições teóricas e práticas. São Paulo: Cortez. (no prelo).

VYGOTSKY (1985). **Le langage et la pensée**. Paris: Editions Sociales.

CADERNOS PEDAGÓGICOS: UM INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO

Delza Tereza Lombardi*

Nossa exposição pretende descrever um dos materiais que o IDEA vem produzindo e utilizando nos programas de formação de monitores dos programas de alfabetização. Trata-se de um caderno que fornece diretrizes para o trabalho com a língua.

1 Histórico

Este caderno é uma sistematização de uma experiência que estamos desenvolvendo, desde 1992, nos Programas de Formação de Monitores de Alfabetização de Adultos e crianças nos Assentamentos Rurais do E.S., Bahia e Minas Gerais. A experiência consiste em desenvolver o trabalho de alfabetização tendo como base a Pedagogia do Texto. Trabalhando com os monitores percebemos que eles próprios têm dificuldades para escrever, mesmo os que têm nível de 2º grau. Isso nos levou a programar seminários de formação que contemple a produção e compreensão de textos.

2 Objetivo

Este caderno tem como objetivo orientar os monitores dos programas de alfabetização de adultos nas questões pedagógico-metodológicas para o desenvolvimento das aulas de alfabetização.

Como o IDEA tem parceiros em diferentes regiões do mundo e pretende socializar suas experiências, o caderno foi traduzido para a língua francesa, a ser utilizado no Haiti, África e Líbano e para o inglês, a ser utilizado na África do Sul.

3 O Caderno

O Caderno está dividido em 3 partes: a primeira parte trata das questões filosóficas que fundamentam nossa proposta de alfabetização de adultos, a

* IDEA

Pedagogia do Texto e a metodologia utilizada; a segunda parte trata, especificamente, de questões pedagógico-metodológicas que envolvem a língua e a alfabetização e a terceira parte trata de orientações teórico-práticas de como analisar um texto elaborado pelos alfabetizandos, tomando como base as questões sintáticas e discursivas necessárias para que um texto seja coerente e coeso.

a) 1ª parte

Pensamos que a primeira parte permitiria ajudar aos monitores e a todas pessoas envolvidas com o Programa de Alfabetização a refletirem e a aprofundarem sobre os vários aspectos que envolvem tal Programa: as características dos alfabetizandos, suas necessidades e desejos, a realidade na qual se trabalha. Pensamos que o monitor deveria ter claro os objetivos de seu trabalho, deveria conhecer a filosofia do Programa de Alfabetização, deveria dominar a metodologia utilizada nesse Programa, isto é, a metodologia crítica que desvela o real papel conscientizador da alfabetização.

b) 2ª parte

Nessa parte pretendemos mostrar que, na nossa proposta de alfabetização, o indivíduo para ser considerado alfabetizado precisa dominar os dois universos que constituem a língua escrita: 1- o sistema alfabético, ou seja, compreender a relação entre os fonemas e grafemas e a combinação das sílabas para a formação das palavras, bem como conhecer as regras para a formação de frases (micro universo lingüístico); 2- e dominar as regras de estruturação textual, ou seja, compreender a articulação entre os níveis sintático e semântico para a produção de sentidos coerentes (macro universo lingüístico).

Para dominar esses dois universos pensamos que o melhor caminho é a alfabetização a partir do texto. Mas é preciso diferenciar o que é um texto de um conjunto de frases desconexas. Por isso apresentamos um arcabouço teórico das ciências da linguagem para que o monitor compreenda o que é um texto.

Por que a partir do texto? Sabemos que a comunicação, seja ela oral ou escrita, se realiza com unidades maiores que sílabas, palavras e frases, isto é, nós nos comunicamos através de textos ou discursos. Por isso é muito mais concreto começar a alfabetizar pelo texto que começar pelo alfabeto e pelas sílabas. Não negamos com isso que desde o início do programa o monitor não deva trabalhar com o alfabeto e as sílabas. Para melhor esclarecer nossa proposta metodológica, apresentamos nessa segunda parte uma seqüência de atividades que representaria, na prática, o desenvolvimento de nossa proposta. Propomos trabalhar o micro universo lingüístico conjuntamente com o texto. Desde o primeiro dia de aula o alfabetizando deveria ter o contato com o texto e, principalmente, um texto produzido por ele e escrito no quadro pelo monitor. Dessa forma o alfabetizando estaria visualizando a produção escrita de seu

discurso, de suas idéias. O estudo das palavras, das sílabas, das letras partiriam desse texto. Depois formariam novas sílabas, novas palavras e novos textos numa cadeia interminável de produção. Em nossa proposta as sílabas e as letras deveriam ser apresentadas, conforme forem surgindo no texto, sem a preocupação de obedecer à seqüência das chamadas "famílias".

Pensamos que o estudo desse caderno pedagógico poderia impulsionar os monitores a agirem com mais eficácia e eficiência, indo além daquelas questões que todo programa de alfabetização tem apresentado: ensinar a escrever o nome do alfabetizando, o alfabeto e a soletrar algumas palavras e, pior ainda, fazer com que os alfabetizados pensem que isso é suficiente para sua vida. Queremos muito mais para essas pessoas que têm sede de aprender, de sair de seu mundo. Queremos que eles consigam utilizar a escrita como um instrumento que permita um constante aprendizado na sua vida.

c) 3ª parte

Nesta parte, pretendemos demonstrar ao monitor de alfabetização e, principalmente, o de pós-alfabetização como ele pode trabalhar as regras sintáticas e discursivas implicadas na construção de um texto. Para isso apresentamos uma série de textos elaborados por alfabetizados adultos dos Assentamentos Rurais do ES. Para cada texto fez-se uma análise de sua estrutura, observando os aspectos sintáticos e discursivos responsáveis pela formação de texto, levando em consideração o seu nível de conhecimento lingüístico. E por fim foi proposta uma possível reescritura do texto. Acreditamos que essa atividade reflexiva que se encontra nessa parte do caderno pode orientar os monitores a melhorar sua própria escrita, e conseqüentemente, ajudar a melhor organizar, no quadro, os textos elaborados coletivamente em sala de aula e orientar seus alunos na reescritura de seus textos.

4 O caderno como instrumento de formação dos monitores

Sabemos que a maioria de nossas escolas não tem proporcionado aos seus alunos a apropriação da linguagem escrita, principalmente, no que se refere aos textos argumentativos. É óbvio, então, que a maioria dos monitores que trabalham com os adultos também não dominam ainda esse instrumento. É preciso pois prepará-los. Essa preparação deveria ser feita paralelamente às atividades de alfabetização em que eles são agentes. Talvez isso deva ser uma condição para trabalhar como alfabetizador e este caderno pretende ser um instrumento para essa formação.

5 A crítica

Começamos a utilizar este caderno no seminário de formação de alfabetizadores de adultos, realizado em março 1994. Algumas críticas já nos foram feitas. Alguns monitores reclamaram que a linguagem utilizada no caderno é difícil. Até certo ponto concordamos com eles, uma vez que sabemos seu nível de conhecimento de teorias lingüísticas. Consideramos que essa crítica encontra respaldo na prática dos órgãos e/ou entidades responsáveis pela educação, popular ou pública, que geralmente costumam minimizar os conteúdos educacionais, subestimando a capacidade dos profissionais da educação e do próprio povo. Ao escrever este caderno procuramos, exatamente, não incorrer no mesmo risco, utilizando definições e conceitos precisos, pois, na nossa concepção os alfabetizadores devem encarar a língua como um objeto de conhecimento que precisa ser analisado com rigor científico. Pensamos que poderíamos permitir o acesso desses monitores a esses conceitos através do estudo desse caderno, uma vez que dificilmente eles teriam possibilidade de aceder a eles em outros livros ou de outras formas.

Outro ponto criticado refere-se à escolha de alguns exemplos de textos elaborados pelos alfabetizados que não demonstram um crescimento político, por exemplo, no texto da página 20, quando o alfabetizado escreve que "*sua história depende exclusivamente da vontade de Deus*". Acredita-se que essa crítica representa a opinião daqueles que pensam que, se um caderno apresenta uma experiência de educação que tem como sujeitos um grupo que participa de um movimento político, nele deveria conter somente textos que expressassem a ideologia do grupo. Esta crítica não leva em consideração que cada participante dos movimentos tem seu processo de crescimento. As suas manifestações podem ser motivos de questionamento e reflexão crítica. Neste caso o monitor deveria ser o propulsor de uma discussão que levasse os alfabetizados a refletirem e a questionarem as suas próprias idéias.

Com referência à proposta de alfabetização contida no Caderno, percebe-se que os monitores dos assentamentos rurais vêm colocando-a em prática e, tendo em vista textos de alfabetizados, pode-se dizer que alguns monitores têm obtido sucesso.

Um Programa de Alfabetização que pretende de fato criar condições para que os analfabetos se apropriem da escrita tem que ter claro como atingir esse objetivo. Acredita-se que é utilizando uma metodologia crítica que os participantes desse Programa formam-se no processo, superam suas deficiências, buscando assim atingir o objetivo primordial de um programa que pretende que todos envolvidos nele possam se apropriar da língua escrita e fazer dela um instrumento de conhecimento.

Vitória, julho de 1994

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NOS ASSENTAMENTOS

Magnólia de Souza Maia^{*}
Zelinda Gusson^{**}

Milhões de trabalhadores no Brasil são enganados pelo fato de não saberem ler e escrever. O homem do campo, principalmente, sempre foi motivado pela sociedade capitalista a não gostar de nada. A vida sempre lhe foi mostrada como dor, como sacrifício, e não como gostosa e que precisa de ser tratada com carinho. Infelizmente, os trabalhadores do campo carregam uma forte marca do feudalismo. Muitos entendem ainda que ler e escrever é coisa de doutor. Nos assentamentos de trabalhadores rurais essa situação não é diferente do resto do Brasil. Existe um índice muito grande de pessoas que não dominam a leitura e a escrita. A exemplo disso, no Espírito Santo existem 400 mil analfabetos (dados do IBGE). Nos assentamentos rurais mais de 20% da população assentada é analfabeta.

Mas, na luta pela Reforma Agrária, existe a esperança de dias mais felizes. E tendo bem presente que a luta pela Reforma Agrária não termina com a conquista da terra, o MST - Movimento dos Sem Terra - está entendendo que é importante desenvolver nos acampamentos e assentamentos processos permanentes de educação para mudar esta realidade. Atualmente no Espírito Santo conquistamos 31 assentamentos, atingindo uma área de 10.000 hectares, onde estão assentadas cerca de 1000 famílias. Juntamente com a luta pela terra, estamos desenvolvendo um projeto de Educação Alternativa que procura atender aos interesses da comunidade assentada. Dentro deste projeto funcionam vinte e uma escolas sendo 6 de 1a. a 8a. séries e as demais de 1a. a 4a. séries, atingindo mais de 1300 crianças e adolescentes. Temos 7 núcleos de alfabetização de adultos, com a participação, de 120 alfabetizando.

São muitos os depoimentos de homens e mulheres assentados que desejam aprender a ler e escrever. Seu Manoel, do Assentamento Bela Vista dizia: *"Já sai da escravidão do patrão, agora preciso sair da escravidão do analfabetismo."* Hoje, Seu Manoel já lê e escreve com dificuldades, mas ele está consciente de que precisa continuar a estudar. Ele já pode se comunicar por escrito. Ninguém mais passa Seu Manoel para trás. Ele faz parte da Associação do Assentamento. Dona Maria, do Assentamento Nova Conquista, num dos seus textos diz: *"Hoje estou na aula e estou muito feliz por ter esta aula para nós e eu agradeço a Deus e a todos vocês que estão me ajudando."*

^{*} IDEA

^{**} IDEA

Existem vários outros depoimentos escritos pelos alfabetizandos que estão conseguindo transformar o seu sonho em realidade. Mas, nem tudo são flores. Muitos assentados querem estudar, aprender a ler e escrever... A vontade é grande. mas alguns acham que pelo fato de estarem com a idade avançada não conseguem aprender mais. Daí, vêm os chavões pessimistas e preconceituosos: "*Cavalo velho não aprende mais a marcha.*", "*Papagaio velho não aprende mais falá.*", "*Maxixe quanto mais velho mais ruim.*".

Não podemos deixar que este tipo de pensamento venha atrapalhar o processo de alfabetização nos assentamentos. Os nossos companheiros têm uma grande experiência de vida e tudo isso é saber. Esta sabedoria deve ser registrada e escrita no papel. Por esta razão, o Setor de Educação Estadual e o Setor de Educação Nacional do MST estão empenhados em estimular e ajudar estas pessoas a se apropriar dos conhecimentos científicos para conquistar a cidadania. Os trabalhadores foram excluídos da vida escolar pelo modo de produção capitalista. É preciso conquistar este direito que lhes foi roubado.

Entendemos que é a partir da necessidade concreta que vai se chegar mais longe. Transformar a realidade, ser sujeito capaz de refazer o processo histórico. No MST a alfabetização visa atender aos interesse dos trabalhadores. Por isso faz uma opção para assumir os princípios do MST, que são:

- *Que a terra esteja nas mãos de quem nela trabalha;*
- *Lutar pela Reforma Agrária;*
- *Lutar por uma sociedade sem explorados e sem exploradores;*
- *Ser um movimento autônomo dentro do movimento sindical para conquistar a Reforma Agrária;*
- *Organizar os trabalhadores na base;*
- *Estimular a participação dos trabalhadores no Sindicato e no partido político;*
- *Dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores;*
- *Articular-se com os trabalhadores da cidade e do campo e com os camponeses da América Latina;*

Tendo como base esses princípios, o processo de alfabetização vai mais longe do que decodificar palavras. Por isso, a metodologia utilizada nos grupos de alfabetização é um fator importante para proporcionar aos alfabetizandos a capacidade de reflexão e ação, para tornarem-se sujeitos plenos neste processo de aprendizagem.

Todo o caminho que percorremos até aqui é fruto de um trabalho coletivo, contando com a participação de alfabetizandos, alfabetizadores e de entidades que contribuem direta ou indiretamente com a luta dos trabalhadores no campo.

Em particular o IDEA, que há dois anos nos vem dando sua contribuição na formação dos animadores para trabalhar nos assentamentos.

Avaliando nosso trabalho, percebemos que ainda temos um grande percurso até chegar a atingir os objetivos propostos pelo Movimento Sem Terra, que é possibilitar a todos os assentados o acesso à escrita e à leitura, a fim de que participem mais ativamente na construção de uma sociedade sem explorados e sem exploradores. Uma sociedade socialista.

Vitória, julho de 1994

O TEXTO E A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO POPULAR

Eunir Maria Corrêa

Ensinar a Matemática para as monitoras e monitores que ensinam aos jovens e adultos analfabetos nos Assentamentos Rurais, tem sido um grande desafio. E para enfrentar esse desafio temos travado uma luta em duas frentes: ensinar os conteúdos específicos da Matemática e encontrar uma metodologia mais adequada para que esse ensino atenda às expectativas desses jovens e adultos desfavorecidos, de uma maneira rápida e eficiente.

De acordo com os dados que temos sobre as 18 monitoras e os 7 monitores, há 8 deles que apenas terminaram a 4ª série do 1º grau, 4 que concluíram o 1º grau, 5 que não concluíram o 1º grau e 8 conseguiram cursar todo o 2º grau, porém, em todos eles, temos constatado deficiências nos conteúdos específicos da matemática. Por isso em todos os encontros de formação, tem sido necessário combinar, o estudo dos conteúdos específicos com uma reflexão sobre a melhor maneira de ensinar esses conteúdos. Mesmo aqueles que concluíram o 2º grau e dominam alguns conteúdos estão ensinando como aprenderam, isto é, de uma forma decorada, sem compreensão dos algoritmos e sugerindo questões e problemas desligados da realidade, ou simplesmente copiados de livros didáticos ruins e desatualizados.

Como na língua, a linguagem matemática tem suas regras e para dominar a escrita dessa linguagem é necessário dominar os dois universos que constituem sua formação:

- a) o micro-universo matemático - que é constituído pelos princípios e regras do Sistema de Numeração Decimal. É o domínio dessas regras que nos possibilita ler e escrever qualquer número, usando apenas os dez algarismos (0,1,2,3,4,5,6,7,8,9).
- b) o macro-universo matemático - as operações que podem ser realizadas com os números, desde as fundamentais até as mais complexas, e assim como as relações entre as medidas e as figuras geométricas.

Temos trabalhado com os monitores os assuntos que consideramos fundamentais para que uma pessoa possa participar mais ativamente na sociedade, compreender a realidade em que vive e melhorar sua própria vida. Consideramos como fundamentais os seguintes temas:

- *Sistema de Numeração Decimal, seus princípios e regras.*
- *As operações fundamentais: adição, subtração, multiplicação e divisão.*

- *As medidas mais importantes e mais utilizadas.*
- *Geometria plana e espacial (algumas figuras).*
- *Frações- Proporções - Porcentagens.*

O domínio desses conteúdos poderá ajudar aos adultos a melhorar sua produção em todos os níveis: na plantação (aproveitamento do terreno; distribuição das mudas e sementes; uso equilibrado do adubo etc); na colheita (uso de medidas mais adequadas; melhor distribuição das tarefas; cálculo do espaço necessário para o armazenamento etc) e, principalmente, na comercialização e na administração dos lucros e/ou prejuízos.

Em quase todos os assentamentos está funcionando ou está sendo organizada uma cooperativa. É necessário, então, que jovens e adultos estejam matematicamente preparados para essa gestão, cuidando de sua administração e contabilidade ou simplesmente serem capazes de compreender um balancete, conferindo os cálculos e discutindo a distribuição dos lucros e/ou prejuízos. Esse é um ponto muito importante para o êxito da cooperativa e, conseqüentemente, do trabalho coletivo.

Para garantir a compreensão de todos esses conteúdos temos utilizado uma metodologia que trabalha a matemática a partir de textos, sejam eles elaborados pelos alfabetizandos com o auxílio do monitor, sejam eles elaborados por terceiros e extraídos de jornais e revistas. O trabalho com os textos possibilita que os alfabetizandos compreendam a matemática a partir de seu macro universo, isto é, a partir das operações e relações que há entre os números. Em segunda, apresentaremos alguns exemplos de questões que foram elaboradas a partir de textos produzidos pelos alfabetizandos. Esses textos foram utilizados nos seminários de formação e estão também exemplificados nos "Cadernos Pedagógicos" 1 - Alfabetização e Língua - do IDEA.

TEXTO 1 :

O meu nome é Pedro e moro no assentamento do Jundiá.

A partir desse pequeno texto, elaborado pelos alfabetizandos, com a ajuda do monitor, foram organizadas algumas questões:

- 1) *Quantas palavras há no texto? Quantas letras há no nome Pedro? Quantas famílias moram no assentamento do Jundiá?*
- 2) *Se considerarmos uma média de 5 pessoas por família, quantas pessoas, aproximadamente, moram no Jundiá?*
- 3) *Qual a idade de Pedro? Quantos na sala de aula são mais velhos que ele? E mais novos?*

- 4) *Pedro tem 42 anos e Manoel tem 37. Quantos anos Pedro tem a mais?
Ou a menos que Manoel?*

Sugerimos, ainda, que várias outras questões poderiam ser elaboradas pelos próprios alfabetizando, com a ajuda do monitor.

TEXTO 2 :

A minha história é essa. Eu estou sem casa para morar e sem lugar para fazer a casa.

Diante desta situação só Deus sabe o que fazer para mim.

(João Fernandes da Silva)

Questões:

- 1) *Desenho da casa - (estudo de algumas figuras geométricas simples: quadrado, retângulo e triângulo)*
- 2) *Estudo de perímetros e áreas da casa e do terreno e de medidas de comprimento (metro) e de superfície (metro quadrado).*

TEXTO 3 :

Para termos saúde precisamos comer muitas frutas que tenham vitaminas A, B e C. Precisamos também comer carne e beber água filtrada ou fervida. Ferver a água é importante para matar os micróbios.

Algumas vezes precisamos tomar remédios comprados em farmácia ou remédio caseiro.

Com o estudo desse texto elaboramos várias questões:

- 1) *Questões com as quatro operações.*
- 2) *Porcentagens na preparação dos remédios caseiros.*
- 3) *Frações de frutas, legumes, carne e outros alimentos*
- 4) *Preços dos alimentos e dos remédios da farmácia.*
- 5) *Medidas do terreno utilizado para a horta do assentamento (perímetro e área).*
- 6) *Medidas da caixa d'água que abastece o assentamento e da caixa d'água de cada casa (medidas de volume e de capacidade).*

No estudo de todas essas questões e/ou problemas temos insistido que é importante partir do macro-universo, mas voltar ao micro-universo, lendo e escrevendo novos números e assim dominar totalmente as regras do Sistema de Numeração Decimal. É esse domínio que possibilitará aos jovens e adultos a

compreensão da linguagem matemática e das relações e operações que podem ser realizadas com quaisquer números.

É interessante analisar o comportamento dos monitores e monitoras diante desta metodologia. No início, quase todos declaravam que era muito difícil e que não conseguiam *"retirar a matemática dos textos"*; *"não consigo enxergar onde tem matemática nesses textos"*, diziam eles e elas. Há uma monitora, por exemplo, que estudou até a 4a. série e cujo domínio dos conteúdos da matemática se limitava à escrita, à leitura de números pequenos, à adição e à subtração desses números. Hoje constatamos seu crescimento através de sua participação nos seminários e através de questões que ela apresenta para os adultos com os quais trabalha. Ela já é capaz, por exemplo, de explicar os princípios e regras do Sistema de Numeração Decimal, de ler e escrever qualquer número e de resolver operações com multiplicações e divisões (com dois algarismos no multiplicador e/ou divisor). No primeiro seminário desse ano (fevereiro), ela trouxe uma questão para determinar a capacidade da caixa d'água de sua casa. Trabalhamos a questão com a turma e no encontro posterior (junho), ela declarou: *"calculei a capacidade de várias caixas do nosso assentamento, apesar de ter ainda alguma dificuldade com as vírgulas"*.

Após dois anos de utilização dessa metodologia, podemos verificar que, não só essa monitora apresenta um crescimento, como todos os outros que trabalham conosco. Observando a participação de cada um deles nos encontros, analisando os trabalhos que realizam com os jovens e adultos e ouvindo seus próprios depoimentos, concluímos que eles e elas começam a aprender um pouco mais de matemática, a compreender sua importância e a trabalhar as questões matemáticas a partir dos textos.

Essa metodologia que estamos utilizando para o ensino da matemática nos Assentamentos Rurais do MST será apresentada com mais aprofundamento no "Cadernos Pedagógicos" número 2, que o IDEA está organizando e que deverá estar pronto no segundo semestre deste ano.

Vitória, julho de 1994